Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Antropología Social

Tesis Doctoral

ALUMNADO EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ. RACIALISMO EN EL DISCURSO Y PRÁCTICA ESCOLAR.

Autora: Mónica Ortiz Cobo
Director: Francisco Javier García Castaño
Granada, 2005

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Mónica Ortiz Cobo
D.L.: Gr. 770 - 2005
ISBN: 84-338-3383-9

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

PRESENTACIÓN 1

Capítulo 1
DE LAS LÓGICAS DEL RACISMO AL RACIALISMO EN CONTEXTOS ESCOLARES 7

1.1. COMPONENTES DEL RACISMO 14
1.1.1. Prejuicio, estereotipo y discriminación 16
1.1.1.2. Prejuicio 16
1.1.1.2. Estereotipo 23
1.1.1.3. Discriminación 28
1.1.2 Relación entre prejuicio, estereotipo y discriminación 32

1.2. HISTORIA DEL RACISMO 37
1.2.1. La lógica biologicista del racismo 38
1.2.1.1. Raza y herencia 38
1.2.1.2. La inutilidad de la raza 58
1.2.1.3. Inteligencia y herencia 61
1.2.2. ¿Metamorfosis del racismo? 73

1.3. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL RACISMO 81
1.3.1. Perspectiva individualista 82
1.3.1.1. Teoría de la Personalidad Autoritaria 82
1.3.1.2. Teoría del Chivo Expiatorio 87
1.3.1.2. Teoría de la Categorización 89
1.3.2. Perspectiva intergrupal 92
1.3.2.1. Teoría de los Conflictos Sociales 92
1.3.2.2. Teoría de la Identidad 96

1.4. ESPACIOS DE RACISMO EN LA ESCUELA y ETNOGRAFÍA ESCOLAR 99
1.4.1. Racismo y escuela 99
1.4.2. Modelos de gestión de la diversidad cultural en contextos escolares 102

Capítulo 2
ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES 115

2.1. DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO 119
2.1.1. Elección de la comunidad de estudio 121
2.1.2. Negociación para el acceso y relaciones en el campo 124
2.1.3 Técnicas de recogida de datos 128
2.1.3.1. Observación participante 129
2.1.3.2. Entrevistas etnográfica 134
2.1.3.3. Cuestionario 141
2.1.3.4. Revisión documental y bibliográfica 142

2.2. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS 151

Capítulo 3
PRESENCIA DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EXTRANJERA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA 151

3.1. POBLACIÓN EXTRANJERA EN ANDALUCÍA 152

3.2. POBLACIÓN ESCOLARES EXTRANJERA EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA 158
3.2.1. Población escolares extranjeros en España 158
3.2.2. Población escolares extranjeros en Andalucía 160
3.2.2.1. Distribución de población escolares extranjera en Andalucía 161

3.2.2.2. Población escolar extranjera en Andalucía según procedencia 162
3.2.2.3. Población escolar extranjera en Andalucía según sexo 166
3.2.2.4. Población escolar extranjera en Andalucía según niveles educativos 169
3.2.2.5. Población escolar extranjera según tipo de enseñanza 173
3.3. Distribución de escolares extranjeros en la provincia de Almería 176

Capítulo 4
POLÍTICA EDUCATIVA E INMIGRACIÓN 189

4.1. LA DIVERSIDAD ETNICO-CULTURAL Y LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 190

4.2. LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA 200
4.2.1. Antecedentes de la compensación educativa actual en Andalucía 200

4.3. LA SITUACIÓN ACTUAL 209
4.3.1. La Ley 9/1999 de Solidaridad 209
4.3.2. El Decreto 167/ 2003 de Compensación Educativa 212
4.3.3. Plan para la Atención Educativo del Alumnado Inmigrante 216
4.3.3.1. Facilitar la escolarización 220
4.3.3.2. Apoyo a la convivencia 222
4.3.3.3. Apoyo al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela y la lengua “materna” 223

4.4. IMPLICACIONES DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA 224
4.4.1. Facilitar la escolarización 225
4.4.2. Apoyo a la convivencia 231
4.4.3. Apoyo a la adquisición de la lengua vehicular de la escuela y a la lengua “materna” 234

Capítulo 5
LAS AULAS TEMPORALES DE ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA COMO RECURSO DE ATENCIÓN ESPECÍFICO AL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO 240

5.1. ORIGEN DE LAS ATAL 251

5.2. PROFESORADO Y ALUMNADO DE LAS ATAL 251
5.2.1. Perfil del profesorado de las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística 251
5.2.1.1. Cómo se llega al puesto 251
5.2.1.2. Formación previa, formación especializada 253
5.2.1.3. El profesorado ordinario ante el perfil del profesorado de ATAL 254
5.2.2. Alumnado susceptible de atención 256

5.3. LAS ATAL EN LA ACTUALIDAD: SU FUNCIONAMIENTO Y ORGANIZACIÓN 261

5.4. LA PRAXIS DE LAS ATAL 267
5.4.1. Confusión en el objetivo del ATAL 268
5.4.2. Ambigüedad en los límites temporales de atención del ATAL 271
5.4.3. Dificultades y contradicciones en la selección del alumnado de las ATAL 273
5.4.4. El ATAL como un espacio segregador 276

5.5. EL PROFESORADO ORDINARIO ANTE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIÓN DEL ATAL 281
5.5.1. Deficiencias de las ATAL 285
5.5.2. Concretando los “ideales” para el ATAL 289
5.5.3. Razones para contradecir la norma 295

5.6. IMPLICACIONES ESCOLARES DE LAS ATAL 302

Capítulo 6
LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTO ESCOLARES COMO RECURSO ESPECÍFICO DE ATENCIÓN AL ALUMANDO INMIGRANTE EXTRANJERO 302

6.1. ANTECEDENTES E HISTORIA DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL 307

6.2. DOS MODELOS DE MEDIACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES 309

6.3. ORIGEN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO ALMERIENSE 313

6.4. PERFIL DEL MEDIADOR INTERCULTURAL 315
6.4.1. Demandas del usuario 316
6.4.1.1. Capacitación personal 316
6.4.1.2. Características personales 318
6.4.2. Perfil del Mediador Intercultural en la provincia de Almería 322

6.5. FUNCIONES DE LA MEDICACIÓN INTERCULTURAL ESCOLAR 327
6.5.1. Funciones del mediador según la Delegación Provincial de Educación 327
6.5.2. Funciones del mediador según que contratan 329
6.5.3. Los profesionales de la mediación intercultural escolar frente a su labor profesional 334
6.5.4. Los usuarios de la mediación 348

6.6. IMPLICACIONES DE LA MEDICACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO ESCOLARES 348

Capitulo 7
QUÉ DICE Y HACE EL DOCENTE EN LA GESTIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO EN LOS CENTROS ESCOLARES 353

7.1. LA INMIGRACIÓN EN LAS AULAS 355
7.1.1. ¿Qué ha supuesto para el profesorado? 356
7.1.2. ¿Qué ha supuesto para el trabajo de clase? 360
7.1.3. ¿Qué ha supuesto para el resto de compañeros (alumnado autóctono)? 362

7.2. PLAN DE ACOGIDA 363

7.3. LA FOLCLORIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD 375
7.3.1. Fiestas Interculturales 379
7.3.2. ¿De qué Educación Intercultural hablamos? 384

7.4. RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN POS DE LA INTEGRACIÓN 387
7.4.1. Factores que dificultan la integración y factores que la favorecerían 394
7.4.2. Raza, cultura y su relación 399
7.4.3. Difusión y mantenimiento de las lenguas y culturas minoritarias 405
7.4.3.1.“Otras” lenguas en el sistema educativo 405
7.4.3.2. “Otras” religiones en el sistema educativo 409

7.5. CAMBIOS PARA LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD 412

7.6. IMPLICACIONES DE LO QUE DICEN Y HACEN LOS DOCENTES EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL 418

CONCLUSIONES 423

BIBLIOGRAFÍA 438

ANEXOS 470

AGRADECIMIENTOS

Si bien hubo días en los que perdí la ilusión, y en los que las dificultades fueron demasiadas como para creer que podrían ser superadas, al final lo conseguí. Pero no sin ayuda, le debo mucho a mucha gente. Esta tesis es el fruto de diversas etapas de un prolongado trabajo de campo en la provincia de Almería, cuya realización ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia, a través de una beca de Formación del Profesorado Universitario.

Tengo tanto que agradecer a todas aquellas personas que me he ido encontrando durante mi trabajo de investigación en Almería: a Maria José, Juan Carlos, Manolo…, todos ellos me ayudaron sin dudarlo, y me facilitaron enormemente la realización de este estudio. También quisiera mostrar mi gratitud al cuerpo de docentes de todos aquellos centros que me abrieron sus puertas sin recelo, en particular al Centro "Kant" y a su director por su confianza; a sus docentes por muchos motivos, pero sobre todo por su afecto y por la acogida que me han dado. Por supuesto a Isabel, que me brindó su casa, y con la que he pasado momentos inolvidables. Mi agradecimiento también a todas aquellas personas e instituciones que me han ofrecido su inestimable colaboración.

A F. Javier García Castaño, el director de esta tesis, le agradezco la confianza puesta en mí y en mi trabajo, y su innegable dedicación en la dirección de este trabajo. A él le debo el haber iniciado mi andadura en el campo de la investigación en el año 1998, con la concesión de una beca de colaboración en el Laboratorio de Estudios Interculturales. No quisiera olvidarme del apoyo y los consejos que me han dado numerosos compañeros durante todo este tiempo: Günther, Antolín, Teresa, Esther, Raquel, Eva, Sonia, Javi... Gracias a todos.

Mención especial merece mi compañera Maria, con la que he compartido tantos momentos durante años. Quiero sinceramente agradecerle todo su apoyo. Con especial cariño recuerdo su ayuda cuando me inicié en la investigación en el Laboratorio de Estudios Interculturales, y en todos aquellos momentos en los que el desánimo lograba vencerme. Muchas gracias por tus sabios y acertados consejos.

Y finalmente… a mi familia, el mejor de mis apoyos. Mucho debo a los consejos de mis padres y al incansable aliento de mis hermanos, que han sabido comprender mis duros

“momentos”. Y a ti Andrés, con quien he compartido estos últimos años, te agradezco el tiempo que me has dedicado, a menudo dejando de lado tus propias ocupaciones, así como tu infinita paciencia, comprensión y cariño. A todos Muchas Gracias.

SUMMARY

RESEARCH CERTIFICATION AND GOALS

The “new” wave of immigrants is leading to “new” waves of racism. The increasing worry about waves of racism goes together with the presence of immigrants among the most developed European countries.

The concept of “racism” refers to a type of interethnic relationships among human groups whose cultures socialise their members in attitudes, believes, and behaviour, inside a scale of preferences, values, and patterns. These ranks (superior/inferior; best/worst; good/bad…) are probably linked to human groups which feel differently because of the colour of skin, language, nationality, religion, or culture. As a consequence, biological sense is rarely the only object and reason of the aversion-discrimination but, it is almost always linked to other differential features of cultural, ethnic or social content.

It is convenient, if we want to start fighting against everything related to racism, to start thinking about racism, at least in its ideological version, as a deeply installed element in most things around us. On the other hand, the racist phenomenon can be analysed from the following areas of study (Taguieff 2001):

-Racism-ideology: it is based on ideas which come from race theories or ethnoculturalism.

-Racism-behaviour: it is based on analysing the world of facts and, discriminatory practices.

-Racism-attitude: it takes into account prejudices, which constitute previous orientations to the action, guided dispositions through ethnic stereotypes.

In relation to the personal or group features or attributes, which are related to such ideas or actions, that is, contents or logics (Wieviorka, 1992) which support them, we can distinguish:

-Those that only refer to the race: “old racism”, racism of biological pattern.

-Those that include ethnic or cultural areas: “new racism”, racism of cultural pattern.

From this point on, we place the object of study we have suggested in the ideological dimension, whose objective is the creation and preservation of differences and inequalities.

On the other hand, one of the important duties which must be taken into account in the study of racism consists in finding out the building mechanism of the difference. Making different one thing from the other takes us to a process of comparison and classification. The classification method uses prejudices and stereotypes. Following some principles about cognitive economy, that is, to provide the process of what is attributed to itself, can be attributed to most of its members. And, on the other way round, “it can be assumed that negative evaluations of individual members can be applied to the entire group” (Van Dijk 1987, 197). In this way, as Dobzhansky (1978, 35) pointed out, the equality or inequality among human beings has nothing to do with biology, but with ethnic rules, with something that: “a society which may include or exclude its members”.

Racism manages to be present in several contexts, school is one of them. In the educational area, we can find power relationships, production relationships, and relationships of experience (Prats 2000, 403). To be precise, the school context is only one more of the socialising, interaction, and education areas. All of them are mechanisms; through these mechanisms we can show and transmit certain knowledge also, they bring on relationships which harbour certain attitudes, stereotypes and some types of behaviour in which a racist ideology can be concealed. So, once we have analysed the essential theory body in order to distinguish what can be considered as racism and what cannot, we should think about the hypothesis of racist practice at school. On the other hand, we should jot down that racism is not just understood as sort of behaviour of a violent nature, but also as an ideology which implies certain social interaction. We are talking about a “differentialist” racism, which tries to build or increase differences. Then, these differences are shown as types of inequality.

The background from where we study racism is great for several reasons. If racism can be studied from a place where there is no immigrant population, a “differencialist” ideology is more probably to rise. If there were some presence of this immigrant population, this ideology would become more evident, as there would be differences about law, nationality, cultural or ethnic matters. As a consequence, racism is increasing in those “differentialist” contexts, where

immigration introduces another level of cultural diversity. For this reason, we analysed a context of cultural diversity (although all contexts are filled with this diversity) where we found a considerable population of immigrants. Moreover, we are studying racism in a place where it is being fought (the school itself) So, taking as a reference the theoretical frame where the racist phenomenon develops, the main goal of our research is "to find out about any racist ideology in schools where two or more cultures co-live". Within this main goal, we can find the following sub-goals:

-To identify a context of cultural diversity.

-To identify and to describe intercultural relationships between the school and the educative community, as well as analysing its implications in the school context.

-To identify and to describe practice about linguistic diversity in school contexts, as well as analysing its implications in the school context.

-To identify and to describe intercultural curriculum practice, as well as analysing its implications in the school context.

-To identify and to describe systems or mechanisms of intercultural acceptance, as well as analysing its implications in the school context.

-To know attitudes and needs of teachers about intercultural education.

-To know about opinions and perceptions of teachers when facing the arrival and presence of immigrant pupils at their classrooms and schools.

-To know and to analyse recognition of "otherness" from the teachers' perspective.

-To know and to think about the users' assessment of resources, external to school for the intercultural negotiations of school (that is, ATAL teachers and intercultural mediations).

-To know the assessment of the specialists who make intercultural school practice outside school (that is, ATAL teachers and intercultural mediations).

METHODOLOGY

The worry that goes behind this research is inside a perspective called "criticism" (Saviani 1982) which links education to the problems of production and reproduction of inequalities. This is a perspective which asks for a qualitative approach, that is why this research is framed in the context of school

ethnography. Fundamentally, those are two reasons which justify the election of ethnography as an approach which has led all the process our research:

-Ideology, a fundamental element which integrates our goal of study, belongs to the area of the failure of observance and requires a contextualized study, in which the eclectic and multi-modal character of ethnography (Goetz and LeCompte 1988) makes easy the goals of exploring racist ideology in the everyday school.

-Racism takes shape as an especially reprehensible phenomenon, socially speaking, which requires an exhaustive study in natural contexts. This smooths involved people's usual behaviour and interaction and the triangulation of the obtained material.

Moreover, equality practices are understood as responses to avoid discrimination labelled under the epigraph "intercultural". And they require not only an "emic" description of those practices but also an observation in order to reach an interpretation of their social meaning.

This research work was developed during the period 2000-2004, financed by the Ministry of Education and Science, through a scholarship directed to the training of Professors. The research field was developed in the province of Almeria, mainly during two academic years, between the months of January and June in the academic year 2001-2002, and between the months of October and July in the academic year 2002-2003. The techniques used for the data collection were: observation, interview, quiz, and documents compilation.

DISCUSSION

In relation to our research goal, some series of intercultural practices were identified. They were framed under the "Plan of Educative Attention to immigrant people of the Andalusian Community". Those practices fit to the three goals proposed by this Plan:

- To make easy schooling, support to fellowship.
- To make easy schooling, support to fellowship.
- support to the teaching and learning of the vehicle language at school as well as mother tongue.

In the same way, in relation to those goals, we mention five variables linked to the school practice, the language variable, systems or mechanisms of immigrant acceptance in their first steps in the country, the relationship established between the school and the educative community, as well as the curriculum variable and the training of teachers. Thus, the main body of the thesis includes three fundamental units which correspond to the three goals of the plan mentioned beforehand. These is the unit which talks about temporal classrooms for linguistic acquisition, the unit which talks about intercultural mediation, and the unit which talks about what teachers say and do. Through these three chapters, we make reference to the five variables just mentioned. For each of the variables, taking into account data obtained from our field of work, we set out several considerations:

In the first place, the *language* is one of the variables to which most people make reference in the school contexts with the presence of foreign immigrant students, since it is considered as the first factor which makes immigrant students' integration difficult. A revision of the laws concerning diversity attention points out that Spanish educative politics not only is not running effective devices to avoid ghettos inside schools, but also is favouring them. The apparent benefit of splitting up those groups with "learning difficulties", whatever reasons they have, does not answer to these students' specific needs, but to our teachers' needs. In this sense, in the treatment made to the learning of the vehicle language of school, we find segregating elements concerning people who receive that sort of learning. They are pushed into a different space from the "normal" students, a space especially created for them. On the other hand, those groups created to "educate different people" (IOE Collective 1997) do not imply a change in the general approach, but a special (or punctual) attention which pursues a starting equality from which it raises a rightful inequality rather than an equality of results (Enguita 1987). The creation of "especial and specific services" of compensating nature aimed to "pass the linguistic deficit", which prevent immigrant students' "school success"; (Bartolomé 1997) shapes a dangerous situation, as Torres (1007) points out:

> (…) we find ourselves before a conception which labels differences as deviations or degenerations, reinforcing, sometimes in an explicit way, and some others hidden, racist behaviour in a "biologicism (Torres 1997, 31).

Programs of linguistic compensation are created for the group of students who "belong to a different culture". Its main goal is to pass certain "linguistic and cultural limitations". From this point of view, there is no doubt about the existence of diversity, but there is pathology and it is temporary supported, since the pedagogic objective is to reach the transition from one culture to the other (García, Pulido, y Montes 1999). It is a model for students' quick adaptation to the new monoculture and monolingual system in which diversity is understood as a problem and homogeneity is understood as a solution.

As López Melero (1999) says, we are dealing with a determinist (negative) model, which points out what is not known rather than what we really know to do, and which justifies the need of experts. This model looks for a "specific" (technocratic) way of interference, as if the solution to diversity problems would depend on specialist mediation thus, education professionals become deficit professionals.

Despite these considerations, ATAL has been build with the goal of helping foreign students to go beyond their difficulties about the language spoken at school. However, it is not the only function being fulfilled, and teachers are not aware of these other involved functions. From this point of view, it is clear that these classes are just an instrument to smooth teachers' problems. Teachers consider school as a place where there are more and more problems lately: education for children with special needs, violence inside school, and so on. That is why, as we have observed, teachers ask to solve students' "problems" outside school as far as it is possible.

Following this pattern, whenever foreign students rejoin their classrooms, they will do it without "problems". Any pattern which underlies its demands is a utilitarian and functional pattern. The student is believed to be an academic project rather than as a future citizen. In conclusion, the child is expected not to fail, failure being understood whenever the child does not pass "Bachillerato" and does not go to University. The goal of "making new students" is a reflection of the pressures from outside school, pressures in which results and contents in terms of quantity are understood as a successful education.

On the other hand, at school, linguistic plurality is not taken into account, neither the importance of these other languages is realised. Villa (s.f), an expert linguist who has made several ethnographic researches about these matters, says in this respect:

> That in many cases, it is forgotten that these children are already able in a higher or lower extent (age, previous education level, use of the language inside family, and so on) in respect to the use of the language, and they are placed in a linguistic defenceless situation where they must manage the language spoken in school without taking into account what they can manage in their own language. This situation makes difficult to develop positive attitudes towards the new language and to the language spoken at school (Villa s.f.,15)

According to Vila (2004), education should be given priority to collective and cooperative activities in linguistic submersion programs or situations (as it is the case of the context we have studied). However, in the practice we have observed in our field of research, once they have stayed in the ATAL, and the student rejoins to the ordinary classroom (usually with little knowledge of the Spanish language), work becomes an exclusively individualised activity. This is easy to realise when we look at the queue of chairs in the classroom. This distribution of space reflects a sort of learning based on a unidirectional transmission (teacher-pupil) of contents, where communication and cooperation among partners suggests a disruptive element in the process of transmission. In the same way, it also shapes only one type of student, a “normal” student, without “problems”, and a type of classroom without any apparent diversity. So, this way of managing the presence of foreign immigrant students show elements of assimilation in which we can find lack of consideration about linguistic diversity, since the only goal is the substitution of the language (Mijares 2004).

Anyway, we perceive not only assimilationist, segregative, and compensatory elements in the ATAL practice of the tutor-teacher. Some of them suggest the students not to use their language at the school context. This has been justified on order to avoid any suspicion among their native partners. Several students have spoken to us about reactions they realised whenever they used their native tongue at school, comments such as “you are in Spain, so speak Spanish”, also laughter, as well as the prohibition of speaking in their mother

tongue once they “manage” in Spanish. That is why these students perceive little assessment in their language, since they have to renounce to it in certain situations. We have also noticed this situation when we asked some students to help us as interpreters in order to communicate with partners who do not speak Spanish very well. Also, we have asked them if they liked helping us as interpreters at school when the teacher asked them to do it. Most of them answered that they did not like it very much. In such cases, lack of assessement, or even rejection towards the “other languages” is being a vehicle for the immigrant students to understand their language as an element of “being different”.

Taking into account the relationship *between school and school community*, a specific resource has been created. It shows as fundamental goal to link immigrant families to school. However, the relationship made through that resource is established in only one direction. The main users of this intercultural mediation within school contexts are teachers and headmasters. They use this service to make immigrants families to come closer to the school, and not on the contrary. In conclusion, the service of mediation has been created (as happened with ATAL) as a device to smooth “problems” at school, and external device in which “cultural diversity” is simplified or restrained to those situations of marginalization and exclusion. Even more restrained if we take into account that the intercultural mediator, in the context of our research, neither has as individuals of intervention those from the gipsy ethnic group. Mediators, who work in coordination with the Provincial Delegation of Education, are devoted to those situations which are demanded from the different centers and which are related to foreign immigrant pupils. In this sense, we can see that not all cases are the same; Llevot's work (2004) manifests that mediators from the Catalan region collaborate, apart from the foreign immigrant, with the gipsy pupils. In our context we have observed situations in which teachers have found in their class two absentees, a gipsy and an immigrant pupil, whereas in the case of the immigrant pupil there was an administrative response through the mediator’s intervention, in the case of the gipsy boy this response took longer (or it has been never received), which is very contradictory or incomprehensible for the teachers.

In Almeria the reason which justifies the intercultural mediator's intervention is the attention to the immigrant pupils. The situations to which they respond are “prejudged” as “intercultural problems”; when they often are questions related to personal or generational problems, (for instance, a boy who does not want to go on with his studies). For this reason, this resource is often used for “ethnification” of the problems and exacerbation of the differences, since it has been created on the base that “different cultures” exist, remote, difficult to integrate, and which are complicated to have relations with.

This resource, although it is a positive action of discrimination (such as ATAL), is used as an implicit device to make easy and guide the transfer from one culture to the other, it is said, to manage the assimilation process and protection of the own culture. It is, in consequence, a resource designed over the idea of a "special' and “specific” attention to a certain group, and which is directed to make disappear differences, and, therefore, created not over a concept of equality but to make equal. Though it can be established over the idea that we are all equal it does it at the cost of eliminating diversity, searching, definitively, the standardization of school and not the normalization.

Although the goal of the intercultural scholar mediation, as we pointed out before, is to make the families come close to the centre, it is obvious that not only the parents of foreign pupils do not go to the centre, but the same happens with autochthonous parents. For this reason, this professional figure could be understood as a resource not only in the service of the centre to assist the foreign population and their possible difficulties or problems, but as a resource in the service of any person who requires it, no matter if it is required from a perspective of gender, class, or generational perspective, etc. In this sense, intercultural mediation could be defined as “a tool to understand cultural diversity and to get related to it" (Garcia y Barragan), diversity which can be present in the daily reality adapting several forms. From a perspective even more “normalizing", intercultural mediation could be understood not as a specific professional context in which the solution to certain situations depends on a third person, but as a training of all the scholar agents in some skills and strategies in which to establish appropriate models of good fellowship. The current way of configuring mediation, as a group of actions without an agreed or

negotiated project, and with scarce or null training of the workers, is creating a climate of “disprofessionalization”

Regarding the variable *curriculum,* our research field has showed that class practices and the centre support each other in a double speech that the teachers keep. In one side the speech of deficit, and in the other side the speech of the difference, both part of the same paradigm, the paradigm of exclusion (Gale y Densmore 2000).

The speech of deficit assumes that neither the teacher nor the school is able to improve the different academic performances of certain groups of foreign immigrants (basically those of African origin), for this reason it defends the no inclusion of changes at the curriculum level. This ideology is reinforced by the adaptation of the "new presence" through elements or resources approved from the outside (the ATAL and Mediators). And so the tendency pointed out from the approach of the “Intercultural Education" as a way to manage the presence of the immigrant pupils is to "ignore the different" (Colectivo IOE 1997) in terms of curriculum. On the other hand, the speech of difference appears as an alternative (although they often happen simultaneously) to the previous speech. The presence of the “other” in terms of cultural differences is apparently identified, and it is managed by adding “acts or moments” of “folklorification” of those "other cultures". As we have seen, in the "expositive places of the otherness" culture and geographic unity are confused, and such confusion does not seem to be useful nowadays when the "other" is among "us", since cultures in contact generate new cultures, and therefore to teach about other cultures comes down to teaching about their histories (Garcia, Granados y Garcia-Cano 1999). The main goal of this exposition of "cultural" elements of foreign immigrant pupils is to help non immigrant pupils to get to know the differences and understand, in this way, the “other”, what supposedly makes easy the development of an attitude of tolerance and acceptance towards this group. On the other hand, a second goal explains that this way of acting is an appropriate way of helping the immigrant pupil not to lose contact with his “origins” and to feel appreciated in the context he is. Yet, highlighting differences:

> (...) is another way of establishing hierarchies as, beforehand, not all cultures start from the same positions regarding the acknowledgement of their differences. Again, a static and closed conception of culture will continue defending an only apparent equality, despite promoting acknowledgement of the differences García, Granados y García-Torrico 1999, 127).

We speak about an appreciation and representation punctually and occasionally and which does not interfere with the “normality" of the school. On one hand, there is evidence of certain contradictions which manifest a latent racism; we have observed this when the teacher affirms to agree with "other religions" being considered in schools, though, on the other hand he underlines that religion (mainly Islam) is one of the factors that "impede” the foreign pupil’s “integration". So, we find contradictory speeches of representation and search of equality. These are speeches which move from assimilation to recognition, showing a concealed racism.

In this way, intercultural practices in the class and centre are helping to stereotype certain groups (Grugeon y Woods 1990), since they support on a essentialist way of thinking, which affirms that "culture" is something that people "have" and that some "have a culture better than the others’" (Pettmann 1992), reproducing the relations of power of the dominant ideology which perpetuates racism. Essentialism, in any of its types, reinforces stereotypes and assumptions about the inherent nature of the differences between the groups. From this position culture is understood as something homogeneous, perfectly delimited and finished; we have seen this in class when teachers asked their immigrant pupils to speak as representatives of “their people”. This essentialist notion of the differences and the static version of culture, which imply antagonistic divisions among groups of people, face another changing notion of culture, as something continuously shaped and reshaped(Gilroy 1990), although within some relatively stable relations of power and oppression (Guillborn 1995).

Regarding the variable *teacher training*, we have confirmed that both formative supply and demand for teachers, directed to manage the immigrant pupil’s presence, follow the same line that we have just exposed for the variable curriculum. The “intercultural training” is limited to knowing "things about the other" and to knowing how to teach the vehicle language of the school.

Nevertheless, as we said before, the teacher's dissatisfaction and lack of motivation for his own training should be understood as a need for change. It is particularly striking that professionals of education in their formative demands do not mention the utility of knowing the previous paths of schooling of the immigrant children and their families, or the educative system they come from (Soto 2002; 45). According to what we have explained, we believe it is necessary to start focusing teacher training in lines such as education for a change of attitude towards diversity and training in means that allow teachers to design their own performance mechanisms. In this sense, didactic research must be totally integrated in the duties of the teaching staff, and in order to achieve this, education is completely necessary (Morollón 2002). In any case, a change in the training initiatives is based on that the way of approaching "cultural diversity" in search of educative equality is not effective to eradicate social inequality (Beltrán 2000).

Finally, regarding the ways in which the arrival and presence of the immigrant pupils are managed (*welcoming system*), we find that little has be done in order to change social relations in the class, what shows the concept of equality that has been used. Equality in educative opportunities has been promoted basically to try to carry access to education out; this is stated in the Plan for Educative Attention for Immigrant Pupils (Junta de Andalucía Ministry of Education) which is really extended about the measures dedicated to this goal (compared to the measures planned for the rest of goals). In that determination to obey the law and to make the pupils be "in" the school, the Plan mentioned above does not seem to take account of the statistic reality that shows a non egalitarian access to education. We refer to the reality reflected in the percentages of foreign immigrant pupils enrolled in the public education and in private education, and the danger of "ghettoizing" some public centers. So, the Plan makes clear what some authors has underlined (Besalú 2003) when they point out that the right to choose school as a device of competition to enroll the "best" pupils, what is part of the strategies of promotion and publicity inherent to mercantile competitiveness, provokes artificial concentration of groups "not wanted" in certain schools. In regard to the subject, some of the interviewed mediators (for instance, some agents implied with the schooling process of immigrant pupils)

have declared the use of some non-schooling strategies of foreign immigrant pupils by certain schools. Mechanisms of this kind respond to a way of “rejection of the different” (Colectivo IOE 1997), which should not surprise us after the valuations done by principals and teachers, who affirm that this kind of pupils is one of the most important problems of the educative system in the province (not to mention the descent of the academic levels, and the rhythm of work, above all they reduce school time to "our" pupils). We must point out that all these negative considerations towards immigrant pupils are stressed in the case of a certain origin, the African one.

On the other hand, we must underline that, although each day we speak more and more about "welcoming" and plans or programs of which finality is to facilitate the immigrant pupil entrance in a new "cultural system", this method no is not really extended in the province of Almeria (as showed not only by our interviews to the principals in the 16 schools, but also those done to 32 teachers of ATAL who attend 137 schools). It is not surprising the little spreading of this method since some schools refuse to develop these Plans, due to the possibility of the school becoming an “attractive” and “pleasant” centre for this group, what could mean a “call effect”. It is evident that this kind of ideologies has not been expressed by the principal or tutors from the centre, but by alternative means, as mediators or advisers from de centre, professionals who the teaching-learning process of this foreign immigrant fall on. Again, we see an attempt to avoid signs of racist nature, nevertheless, the triangulation of information, observing session of the participant, and some “moments of sincerity” from the informer have revealed this reality.

Anyways, we neither believe that the search of equality has to do with creating a program or “welcoming” plan, or a plan of educative attention for immigrant pupils, which effects can stigmatize or segregate, but we believe that global answers concerning the whole system are required, designed by the different implied agents and with a particular nature to help the heterogeneity of the school reality. So, we can say that the current system still keeps the "illusion of egalitarian treat” (Jordan en 1998), or the appearance of a same treat under which ways of discrimination are concealed.

To conclude, apart from what we said for each of the variables, the manifestation of a non-racist speech is a constant which tries to avoid possible shades of racism, or justification of racist nature in certain situations. As examples of this, we can take the observations done by the professionals of education who say that immigrant pupils tend to gather in ethnic groups due to natural tendencies, and without taking into account the environment of these pupils as well as the established relations between the autochthonous pupils and the immigrant ones, not only inside the classroom, but in their free time, in the breaks and outside the school. On the other hand, we have also collected opinions which affirm that some verbal behaviors (insults) cannot be considered racism for two reasons: first, because at these ages (Elementary Education) the child is not aware of "race", "cultures" etc…, and second, because insult cannot be understood as racism, since this phenomenon is defined as a violent behavior (physical aggression). Nevertheless, we cannot forget some important studies which manifest that three years old children already can produce reactions of intolerance for ethnic reasons. In this line we can also mention Wring's research (1992) where he describes aggressions and insults from three years old English children to their Asian partners. On the other hand, other studies, such as those of Serra (2001), confirm that the speech, attitudes and behaviors keep a relation of asynchrony, and in any case, a racialist ideology strongly founded can be present precisely in those children who have not performed any violent act towards the different racial group. In this sense, Serra (2002) concludes in one of his studies with:

> (...) it was interesting to see that speeches from some especially violent pupils, despite having racist arguments like the others, did not make use of these arguments when justifying violence. On the other hand, some of their partners who never have beaten any Moroccan pupil elaborated racist speeches much more coherent and extremist. So, the pupil with the most coherent speech was a middle-class girl, good student and with an apparently correct behavior. She would never beat any of her partners, but she would not talk to her Moroccan partners, and she would avoid them whenever she could (Serra 2002).

Moreover, the manifestation of a non-racist behavior or speech in the classroom cannot make us think that there is not racism if later we observe opposite attitudes in the breaks and outside the school. This situation is what Dubet and Martuccelli (1996) state when they find contradictory attitudes, speeches and

behaviors in the same pupils inside or outside the school, so that the scholar context is shaped as a space of antiracist imposition in order to prevent conflicts. In consequence, the pupil's apparent non-racist or antiracist speeches can be the answer to the school repressive capacity. Anyways, situations like the ones we lived in our research field (exclusion of the immigrant partner from games, insults, or the more elaborated speech of the pupils from Secondary) must make us raise again if the strategies used to improve "intercultural" relations are really effective.

CONCLUSION

As a general conclusion, we will finish by highlighting that, as we have observed, the school is one more social space in which some racist or racialist practices are designed and developed; practices that are acting as spreading elements of this ideology (Foster 1990) directed to create and perpetuate distances and differences among groups in terms of inequality, and based on criteria such as nationality, race, culture or ethnicity. Some of these elements are: monoculture and monolingual curriculums; folklore practices that facilitate the way to stereotypes; teacher's prejudices, stereotypes and low expectations about the immigrant pupils, as well as the "trivialization" of the signs of racism that occur in schools; the creation of "special" teams of attention exclusively for this group and, basically, with the purpose of removing "problems from the centre" (introducing, in the case of ATAL, a strong segregationist component to achieve that purpose, and, in the case of mediation, a device of "etnification" of the "problems" they try t solve); the design of plans (welcoming plan- designed by the schools- or Plan for the Educative Attention for Immigrant Pupils in the Andalusian Autonomous region- designed by the Ministry of Education of Junta de Andalucía-) which limit the management of the cultural diversity to the presence of immigrant pupils, and most of their performances are directed to "adapt" the "other", who is seen as remote, different and distant. These plans also present an important danger of bureaucratization (Carrasco s.f.) and do not give either a real or effective response to educative inequality.

PRESENTACIÓN

La inmigración ha sido desde hace unas décadas en España la fuente inspiradora de diversas disciplinas en sus inquietudes investigadoras. Los flujos migratorios, fundamentalmente los procedentes del llamado *tercer mundo,* han propiciado un mayor contacto entre diferentes grupos étnicos y culturales. Este contacto ha sido precisamente el que ha permitido poner en evidencia las contradicciones entre la consensuada condena al racismo y la manifestación cotidiana (Alonso 1999). Esta ambivalencia ha estimulado un importante número de estudios que se han venido realizando en los últimos años y que tienen en común un marco teórico de partida en el que se trata de profundizar en la conceptualización e historia del fenómeno.

El racismo utiliza como estrategia metodologíca una ideología cuyo objetivo es construir y mantener las diferencias utilizando para ello criterios como la raza, etnia, cultura o nacionalidad. La ideología racialista se ha presentado como una ideología con carácter "camaleónico", tomando la expresión de Golberg (1993), o "polimórfico" según Balibar (1991), en cuanto que ha adoptado diversas lógicas; por ejemplo, en términos de Wieviorka (1992), una lógica de corte biologicista o una lógica de corte culturalista. Frente a los argumentos excluyentes que apelan a las diferencias biológicas y a los juicios jerárquicos de superioridad e inferioridad, el "nuevo racismo" hace referencia a las diferencias culturales irreconciliables. En este último sentido, la "cultura" opera con los mismos efectos excluyentes y de anclaje en la naturaleza de ciertos grupos con que había operado el viejo racismo biológico (Aramburu 2000).

Así pues, el racismo surge con mayor énfasis en los contextos donde existen la convivencia y la relación entre culturas. De esta manera, la escuela constituye un contexto más en el que dichas relaciones han gestado un proyecto político que sustenta las prácticas para gestionar esa diversidad y contribuye, además, a la creación y mantenimiento de formas discursivas en torno a la figura del

inmigrante. La evidencia de la desigualdad que afecta al ámbito educativo estimula el surgimiento de diversos modelos cuya finalidad es la gestión de la diversidad cultural en la escuela, modelos que se asientan en la necesidad de introducir "cambios" (Ytarte 2002) en la escuela para garantizar la igualdad de oportunidades. Dichos modelos se fundamentan en el convencimiento de que la escuela es una herramienta clave para posibilitar la integración social de los colectivos más desfavorecidos a través de actuaciones etiquetadas como "interculturales". Así pues, nuestro objetivo es observar prácticas interculturales en contextos de diversidad cultural para descubrir una ideología racialista, de corte diferencialista, y creadora de distancias y, con el tiempo, de desigualdades.

El descubrimiento de tales ideologías requiere una mirada consciente a aquello que es denominado como "educación informal". Esta educación podría definirse, tal y como apunta Vera (1993) como aquella dirigida al aprendizaje por parte del alumno en virtud de un "currículo oculto" (Vázquez 1985), de unos medios o climas educativos (Garcia Carrasco 1988), o de metamensajes que provoca el docente a través de su quehacer profesional (Aznar y Vega 1986). Diaz Aguado (1996) señala algunas cuestiones que diferencian la educación formal de la informal:

- Ser particularista y personalista, debido a que las expectativas de ejecución y el valor de la información están estrechamente relacionados con quien los transmite.
- Fomentar el tradicionalismo al atribuir a los sujetos de mayor edad el estatus más alto en el grupo, en cuanto a la transmisión de información.
- Fundir los ámbitos emotivo e intelectual. Una de sus principales características es la elaborada carga afectiva que se asocia a casi todo lo que se aprende.
- Basarse en la observación como principal procedimiento de aprendizaje. Apenas hay formulación verbal, explicaciones o preguntas porque el significado es intrínseco al contexto.

Así pues, el docente es un importante agente transmisor de ideas y actitudes, una importante fuente ideológica. Pero no sólo los docentes constituyen

fuentes extraordinarias de transmisión de información, sino que determinados dispositivos o recursos procedentes del exterior del centro escolar también contribuyen a la creación de un determinado ambiente escolar del que el alumnado se nutre para la configuración de su cosmovisión de la realidad. Además, debemos también subrayar, tal y como esta autora recoge, el impacto que la escuela tiene en el desarrollo cognitivo del alumnado, concretamente en la "utilización de criterios de organización y clasificación" adaptativos (Díaz Aguado 1996, 26). Estos procesos cognitivos son especialmente importantes en la adquisición de ideologías de corte racialista que toman como criterios diferenciadores la raza, la etnia, la cultura o la nacionalidad. A esta adquisición contribuye, sin duda, la escuela.

Para autores como García Martinez (2001), el sistema escolar se configura como un auténtico laboratorio social que produce buena parte de los futuros comportamientos y modos de relación sociales, y la educación se perfila como la única terapia preventiva posible contra los racismos (Cavalli-Sforza, L. y F., 1999: 263-264). Sin embargo, nosotros queremos subrayar que no responsabilizamos a los profesionales de la educación de la existencia de ciertos "males sociales" como el racismo. Entendemos que los docentes no son "superhombres" o "supermujeres" que deben luchar en su trabajo contra dichos "males" como los únicos responsables de los mismos. Sin embargo, sí que debería crearse una conciencia crítica en la comunidad educativa que permitiera analizar y valorar lo que está ocurriendo en el nivel macro y micro de este fenómeno. Es preciso caer en la cuenta de las implicaciones de las políticas educativas, de su puesta en marcha, así como de los discursos manejados por los miembros de la comunidad educativa para el diseño y desarrollo de prácticas educativas contra el racismo y la exclusión.

Por otro lado, partimos de la hipótesis de que en la escuela existe racismo, auque queremos desdramatizar el concepto de racismo, el cual se construye en el imaginario social como una serie de prácticas violentas, en su versión más extrema. Desde nuestro trabajo el racsimo es entendido como una ideología creadora de diferencias y distancias entre grupos o colectivos, forma parte de nuestra cosmovisión, de nuestra forma de ver el mundo. Es una

ideología arraigada en aspectos culturales fundamentalmente de nuestra convivencia.

La estructura que presenta esta tesis incluye, en primer lugar, un primer capítulo en el que hacemos un repaso teórico del fenómeno del racismo. La bibliografía consultada para el enfoque teórico nos ha llevado a ordenar las diversas aportaciones con el objetivo de que nos ayuden a conocer y comprender el fenómeno. Para ello hemos considerado especialmente importante abordar los ámbitos de estudio del racismo relacionados con sus diversos componentes (estereotipos, prejuicios y discriminaciones), así como la relación entre los mismos. Igualmente necesario ha sido analizar la ideología racista y reflexionar en torno a las lógicas con las que funciona, para lo que hemos recurrido a las aportaciones realizadas desde la disciplina de la Antropología. En la misma línea hemos seguido profundizando en el fenómeno, planteando las principales teorías psicológicas que han tratado de explicar el racismo y las causas del mismo.

Para concluir este primer capítulo presentamos una serie de variables observadas y observables en la práctica escolar (lengua, relación escuela-comunidad escolar, formación docente, currículum, sistema de acogida), en torno a la cuales presentaremos las diversas propuestas teóricas sobre cómo la escuela ha tratado de gestionar la diversidad cultural tratando de contrarrestar el racismo. Además tales variables nos serviran para presentar las diversas prácticas “interculturales” que hemos observado en el contexto escolar y para establecer nuestras conclusiones en torno a las mismas.

En el capítulo dos describimos el proceso metodológico seguido en la investigación, presentando las razones que justifican el empleo de la etnografía como metodología adecuada para la consecución de nuestro objetivo. En este sentido, el descubrimiento de una ideología racialista requiere de la observación de la vida cotidiana en la escuela y en la comunidad educativa, ya que suele ser común la sensación de que uno está al margen de la historia, sin influencia real sobre el curso de los acontecimientos de la sociedad en la que se vive (Torres 1999). En nuestro intento por describir e interpretar la realidad

desde una perspectiva holística hemos llevado a cabo un proceso (descrito en este capítulo) para diferenciar entre la elección de la comunidad de estudio, la negociación en el acceso y las relaciones en el campo, las técnicas de recogida de información, así como las técnicas de análisis de datos que han permitido presentar los resultados de la investigación. Con la misma finalidad, el siguiente capítulo (capítulo tres) trata de proporcionar pistas que nos permitan enmarcar nuestro trabajo de campo. Para ello ofrecemos una serie de datos demográficos que hacen referencia, en primer lugar, a la estadística que refleja la población extranjera en general y específicamente escolar en Andalucía. Pero no sólo recogemos los datos de los escolares por provincias andaluzas, enfatizando los de Almería, sino que tratamos de contextualizar los centros escolares que han servido de escenario para nuestro trabajo de campo.

En el siguiente capítulo describimos y analizamos el marco normativo en el que se gestionan las diversas prácticas “interculturales” en el ámbito escolar. En esta línea haremos referencia a nivel autonómico, analizando el fondo ideológico de sus planteamientos así como de las actuaciones propuestas, a la a la Ley de Solidaridad (1999), Decreto 167/2003 de Compensación Educativa y al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001). En este último caso realizaremos un análisis de los objetivos y medidas planteadas por dicho Plan en base a los datos etnográficos recogidos en nuestro trabajo de campo.

Siguiendo con la lógica discursiva de esta tesis, en los capítulos quinto, sexto y séptimo nos acercamos hasta el nivel micro del fenómeno estudiado. En el capítulo quinto y sexto atenderemos a dos de las prácticas por excelencia para la gestión de la diversidad cultural en la provincia almeriense, las ATAL y la Mediación intercultural. Estos recursos están gestionados y regulados desde eñ ámbito político-administrativo, y de cuya práctica se benefician principalmente los centros escolares. Por último, en el capítulo séptimo, nos aproximaremos a las “prácticas interculturales” promovidas y gestionadas por los propios centros escolares, que, además de recibir esos recursos externos, también desde dentro intentan dar respuesta a la diversidad cultural existente en sus aulas. El análisis de las prácticas recogidas en estos tres capítulos responderá al

objetivo plantado en esta tesis, descubrir en ellas la evidencia de una ideología racialista.

Para finalizar en las conclusiones retomamos los objetivos de la investigación con el fin de interpretar los principales resultados obtenidos desde una perspectiva crítica y holística.

CAPÍTULO 1

DE LAS LÓGICAS DEL RACISMO AL RACIALISMO EN CONTEXTOS ESCOLARES

La complejidad terminológica del fenómeno racista se pone de manifiesto al revisar las diversas definiciones aportadas por los autores. Encontramos que estas definiciones han sido muy variadas en cuanto a grado de complejidad o amplitud. Siguiendo a Giménez (1993), este grado de complejidad varia según se entienda tal fenómeno como una ideología y/o conducta, las cuales manejan características raciales y/o étnico-culturales como atributos personales o grupales. De igual modo, encontramos definiciones que además consideran el contexto social del racismo, o la función que dicho fenómeno cumple en la sociedad.

Para determinados autores, el concepto de racismo debe de estar restringido al campo de las ideas o de las ideologías Por su parte, Van den Berghe usa el concepto para referirse a un conjunto de ideas que afirma que:

> Las diferencias orgánicas, transmitidas genéticamente (reales o imaginadas), entre grupos humanos están asociadas intrínsecamente a la presencia o ausencia de aptitudes o características relevantes socialmente, por tanto, tales diferencias son una base legítima de distinciones individuales entre grupos socialmente definidos como “razas” (Van den Berghe 1978, 11).

Estas definiciones derivan de las ideas “científicas” acerca de la “raza” que fueron formuladas y desarrolladas a finales de los siglos XVIII y XIX, las cuales supusieron una explicación de la diversidad cultural como si fuese un resultado de la supuesta diversidad biológica.

Otros autores como Miles y Rex pese a estar de acuerdo Van den Berghe en cuanto a la dimensión ideológica del mismo, incorporan a los aspectos raciales otros aspectos étnico-culturales.

> El racismo es una ideología que atribuye características consideradas negativamente de una manera determinista (que puede o no estar justificada) a un grupo, el cual es identificado adicionalmente por ser distinto de algún modo biológicamente (fenotipicamente o genotipicamente). Dicho de otro modo, el concepto de racismo está relacionado con aquellas opiniones negativas, poseídas por un grupo, que identifican y colocan aparte a otro grupo por darle importancia a algunas características biológicas u otras "natas" que se dice que poseen, y que asocian deterministicamente esas características con algunos otros rasgos o acciones (consideradas negativamente). La posesión de estas supuestas características puede ser usada para justificar la negación del acceso igual del grupo a material y otros recursos y/o derechos políticos (Miles 1982, 78-79).

Por su parte, Rex (2000) lo pone de manifiesto al plantear los elementos que incluye toda situación en la que existan problemas de relaciones raciales:

- Una situación de diferenciación, desigualdad y pluralismo entre grupos.
- La posibilidad de distinguir claramente entre tales grupos por su apariencia física, su cultura u ocasionalmente su linaje.
- La justificación y explicación de esta discriminación en términos de algún tipo de teoría implícita o explícita frecuentemente, pero no siempre, de un tipo biológico.

En cuanto a la posibilidad que adoptan otros autores de considerar ambas dimensiones ideológicas y conductual, Miles (1982) se posiciona del siguiente modo:

> (...) yo sugiero que la tensión de la aplicación del concepto para referirse a ambas ideas y practicas sociales debe llevar a confusión analítica. Esto ocurre porque el mismo concepto está siendo usado para referirse a dos fenómenos distintos, ideas y acción. Quizá la única defensa lógica de tal movimiento sería afirmar que ideas y acción siempre van juntas, pero tal argumento es difícil. A nivel de comportamiento individual, no existe necesariamente una razón para que una persona que usa también las opiniones racistas discrimine a individuos que son el objeto de esas opiniones. Esto puede ocurrir porque el individuo no está nunca en una situación donde la discriminación sea posible, o porque en tales situaciones intervienen otros factores para neutralizar o negar la determinación de la acción por la opinión". "Inversamente, como Rex ha señalado (1970): "pueden darse situaciones en las que una práctica, que no es apoyada por ningún tipo de teoría explicita, surge. Y permanentemente se dan casos en los que una práctica continua desarrollándose, después de que sus justificaciones teóricas han llegado a estar desacreditadas y abandonadas (Miles 1982, 76-77).

En un tercer tipo de consideración, Van Dijk (1993) plantea una de las definiciones más integradoras dado que atiende no sólo a la dimensión

cognitivo-conductual del racismo, sino también a los aspectos raciales y culturales, situando dicho fenómeno en un marco de estructura social:

> Es un sistema social de dominación del grupo blanco sobre grupos o pueblos no blancos, implementado por practicas negativas cotidianas y generalizadas e informado por cogniciones sociales compartidas acerca de las diferencias raciales o étnicas del grupo externo socialmente construidas y usualmente valoradas negativamente (Van Dijk 1993, 25).

Al respecto, Memmi (1994) considera que una definición de racismo debería incluir una referencia a la "sistematicidad de dominación" como función del racismo. El autor expresa que nunca ha vacilado sobre lo que considera el aspecto fundamental: "la conexión orgánica entre racismo y opresión".

Volviendo a la posición de Van Dijk, su definición pone de relieve la cuestión del color de piel. Efectivamente, este rasgo fue clave en la época del trafico de esclavos (siglo XVII-XIX) en la que las necesidades económicas ligadas a la conquista del nuevo mundo (necesidad de mano de obra para las minas, plantaciones etc...) intensificaron la trata de negros africanos hacia América. Los negros de África fueron arrancados de sus lugares de origen y enviados en condiciones infrahumanas al continente americano donde eran esclavizados en virtud de su estatuto de raza inferior, de subhombre.
Para justificar estos hechos había que formular una teoría que tranquilizara la conciencia de los conquistadores. No fue difícil encontrarla: la diferente pigmentación, extraña a los europeos, constituyó una adecuada fundamentación que, aunque poco científica, si era lo bastante eficaz para convencer a los interesados en el poder y a las mentes influyentes (Armoza 1995).

Más recientemente, el apartheid vivido en Sudáfrica desde 1948 a 1994 supuso un sistema de dominación política establecido por una minoría blanca contra la población negra mayoritaria. El apartheid tomaba las diferencias de color de piel como criterio para establecer una jerarquía de derechos. El poder político pertenecía a la minoría blanca; sólo ellos podían sentarse en el parlamento. Los asiáticos y los mestizos se situaban en la mitad de la escala, por debajo de la cual se encontraba la población negra obligada a vivir en zonas especificas.

Para circular por territorio blanco los negros debían presentar un salvoconducto. Además, los matrimonios interraciales estaban prohibidos, y las relaciones sexuales entre blancos y otras razas eran castigadas (Tarnero 1982).

Sin embargo, la cuestión del color no es la única clave del racismo; éste puede adoptar diferentes formas que varían de acuerdo con los objetivos de la elite dominante, teniendo en cuenta las características del grupo dominado. Así por ejemplo, en la Alemania nazi donde la raza "aria" estaba enfrentada con la judía, la supervivencia de la nación alemana dependía de la protección de su sangre; los judíos fueron perseguidos y, puesto que no eran físicamente fáciles de identificar, Hitler les hizo llevar la estrella de David. En este caso, al igual que en el apartheid, basándose en el principio de separación se organiza un orden social y se establece (unos meses después del nombramiento de Adolf Hitler como canciller del III Reich en enero de 1933) una serie de leyes que excluyen a los judíos de las principales funciones públicas y profesionales, para privarlos a continuación de cualquier derecho político. Los judíos no sólo fueron excluidos sino exterminados con el estallido de la segunda guerra mundial. Pero los judíos no fueron las únicas víctimas de las políticas nazis. Por la supuesta necesidad de alcanzar la purificación y mejoramiento de la raza se establecieron leyes que preveían una serie de medidas eugenésicas[1] como la esterilización y eutanasia de ciertas personas enfermas, o la esterilización de niños mestizos (nacidos de la unión de mujeres alemanas y soldados de las tropas francesas de ocupación del margen izquierdo del Rhin y del Ruhr) (Temprano 1990).

Este primer conjunto de datos nos lleva a decir que el racismo no es una ideología estática, singular, que se identifique por la persistencia de afirmaciones, imágenes y estereotipos. El racismo tiene un carácter camaleónico según las situaciones políticas y económicas. Así por ejemplo,

[1] Francis Galton (1883) introdujo el término eugenesis, la define como "la ciencia que trata con todas las influencias mejorar las cualidades innatas de una raza" (Galton 2000, 79). Entendió que era necesario mejorar a los hombres a través de "los mejores", para ello se requería un control sobre el matrimonio y la reproducción. Galton fue otro defensor de las diferencias congénitas, apostando en las diferencias humanas más por la naturaleza que por la nurtura.

cuando los nazis se aliaron con los japoneses, Hitler exceptuó a los japoneses al atacar a los no-arios, y los japoneses residentes en Alemania no estuvieron sujetos a las leyes raciales del Tercer Reich. Así pues, éstos podían casarse con arios alemanes sin contaminar la sangre pura tan ensalzada por los nazis. Esta circunstancia fue defendida por ideólogos del nazismo como Gunther y Rosenberg; el primero creía que los nórdicos se hallaban entre los antepasados de los japoneses, y el segundo declaró que los líderes japoneses ofrecían las mismas garantías que los líderes alemanes (Benedict 1987).

De tal modo, como plantea Miles, los racismos:

> (...) difieren en un (buen) número de dimensiones. El grupo que se identifica como objeto, los rasgos naturales significativos, las características atribuidas al grupo y evaluadas negativamente, todos estos aspectos del racismo son variables históricamente. Pero ellos no representan un azar históricamente (Miles 1999, 84).

Llegado a este punto y teniendo en cuenta la definición propuesta por Van Dikj, nosotros al hablar de racismo nos referimos a relaciones sociales interétnicas que suponen una serie de actitudes, creencias y comportamientos dentro de un sistema socializado de jerarquizaciones (bueno-malo, feo-bonito, mejor-peor etc.) y diferencias (que pueden referirse al color de piel, lengua, religión, cultura, nación etc.) que organizan diversas formas para justificar la desigualdad. Diversas formas a las que Wieviorka (1998) ha denominado lógicas del racismo.

Por otro lado, a la hora de delimitar conceptualmente el racismo encontramos cierta confusión entre dicho término y el de xenofobia. Ambos se suelen emplear indistintamente para aludir a la discriminación o la exclusión social de determinados grupos humanos.

Al igual que hemos hecho con el término racismo, es necesario antes de plantear dicha confusión delimitar conceptualmente "xenofobia". Etimológicamente xenofobia procede del griego *xenos* para extranjero, y de *fobia*, es decir, miedo o aversión. Al referirnos conceptualmente a dicho término encontramos diversas concreciones. Existe unanimidad en cuanto a que es una

condición psicológica (Banton 1996) perteneciente al ámbito de las actitudes o sentimientos. Por otro lado, también se da una doble consideración. Desde una perspectiva amplia, la xenofobia es un miedo a lo extraño o desconocido (Kleg 1993) o, más específicamente, una hostilidad u odio hacia el extranjero (Montoya 1998). Esta última consideración no siempre se corresponde con la realidad, ya que en muchas ocasiones la apreciación puede no coincidir con la situación legal de las víctimas, ya que éstas pueden estar nacionalizadas o haber nacido en el territorio nacional. En este caso, los rasgos físicos o culturales son los que hacen asumir que dichos sujetos son de origen extranjero. De esta manera, algunos autores incluyen en su definición de xenofobia ambas categorías "extraño" y "extranjero" (Szswarc 2001 y Parrillo 1980).

Por otro lado, Calvo Buezas (1996) considera que tal confusión se debe a que, al hablar de racismo, se alude al proceso de socialización dentro de una singular escala de preferencias, pautas y valores. Esas jerarquizaciones (superior/inferior, mejor/peor, bueno/malo, desarrollado/subdesarrollado...) pueden referirse a grupos humanos diferenciados no sólo por el color, sino también por la lengua, nación, religión, clase, cultura, etc. En consecuencia, la raza como tal, en sentido estrictamente biológico, raramente es el objeto y la razón única de aversión-discriminación racial, sino que casi siempre va unida a otros rasgos diferenciadores de contenido cultural, étnico o social.

Es la falta de claridad entre ambas fronteras lo que lleva a tal confusión (De Lucas 1999). Si se entiende que el racismo considera aspectos raciales, y la xenofobia aspectos culturales, la confusión se hace posible cuando lo cultural y lo racial se entremezclan.

Esta posibilidad social de considerar al extranjero no tanto como "foráneo" sino como quien muestra rasgos diferenciales (lengua, indumentaria, costumbres, religión, etc.) hace plantear a algunos autores una definición más amplia de xenofobia. Así, Hidalgo (1996) propone que la xenofobia puede definirse como toda demarcación discriminatoria entre nosotros y los otros, como el rechazo de toda identidad cultural ajena, como la marcada exclusión del otro por ser

extraño. Por último, Szwarc (2001), al definir la xenofobia como el odio o miedo hacia el extranjero o extraño y/o hacía sus políticas o cultura, especifica que cualquier persona puede ser un extranjero al ser marcado por su color de piel, acento, nacionalidad, la comida que ingiere o el lugar donde reza.

Por otro lado, Balibar (1992) sugiere emplear ambos términos de forma diferenciada según la distancia mantenida entre los grupos y la gravedad de los comportamientos de hostilidad. De esta manera, la xenofobia designa las actitudes de recelo y temor hacia miembros externos al propio grupo, actitudes que se dan entre grupos culturales con poco trato. Además, estas actitudes no se articulan dentro de una ideología definida, ni dan lugar a acciones políticas organizadas. Sin embargo, el racismo supone que dichas actitudes se dan entre grupos obligados a convivir en la misma sociedad y con una ideología que las sostienen, siendo así más graves sus acciones.

Pese a todas estas consideraciones, no es la dicotomía raza-cultura, ideología-no ideología, cercanía-lejanía entre los grupos lo relevante sino la naturalización que se hace de las categorías empleadas en la justificación de esas actitudes o conductas. Mientras que el racismo, en la creación de las diferencias, naturaliza dichas diferencias raciales o culturales, la xenofobia no tiene por qué naturalizarlas, ni tiene por qué recurrir a un argumento de inmovilidad categorial; simplemente se rechaza al “otro” por ser extraño.

1.1. COMPONENTES DEL RACISMO

A partir de la definición de racismo que proponemos, es necesario seguir profundizando en dicho término para situar nuestro objeto de estudio, por lo que a continuación presentaremos lo que Giménez (1994) ha denominado los componentes del racismo (estereotipo, prejuicio y comportamiento). En función de cada uno de estos componentes se han venido desarrollando diversas líneas y ámbitos de estudio de dicho fenómeno, tal y como podemos ver en el cuadro 1:

CUADRO 1: DIFERENCIAS ENTRE ÁMBITOS Y COMPONENTES EN EL ESTUDIO DEL RACISMO

Ámbitos de estudios	Componentes
Ideologíco	Estereotipos/Ideas
Conductal	Discriminación/Hechos, Conductas
Actitudinal	Prejuicios/ Actitud, Sentimientos, Disposiciones

Fuente: Elaboración propia

A menudo las diversas disciplinas han tomado como objeto de sus trabajos bien las ideas (las ciencias políticas), las conductas (la sociología y la antropología) o las actitudes (la psicología) racistas. Pese a que podríamos encasillar a cada una de las disciplinas en un ámbito de estudios del racismo, tal y como acabamos de hacer, debemos apuntar que a menudo estos límites quedan difusos y entremezclados. Ahora bien, parece que la metodología empleada a la hora de estudiar dicho fenómeno puede permitir establecer deferencias más claras entre las diversas disciplinas. Por su parte la política se ha servido del análisis del discurso fundamentalmente documental, la psicología ha recurrido cuestionario de actitud y opinión, la sociología y antropología ha tendió más a un trabajo etnográfico, empleando la entrevista y observación participante, especialmente la antropología.

En nuestro trabajo pretendemos reflexionar sobre los tres componentes del racismo, las ideas, o conocimientos que la comunidad escolar y educativa tienen con respecto al "otro" extranjero, así como las actitudes y conductas o prácticas escolares que se plantean con y ante la presencia de alumnado extranjero.

Esta delimitación en los ámbitos de estudio ha llevado a determinados autores como Taguieff (2001) ha señalado tres dimensiones del fenómeno racista:

- Racismo-ideológico: que se fundamenta en ideas procedentes de las teorías de las razas o del etnoculturalismo.
- Racismo-conductual: se basa en analizar el mundo de los hechos, las prácticas discriminatorias.
- Racismo-actitudinal: considera a los prejuicios que constituyen orientaciones previas a la acción, disposiciones guiadas por los estereotipos étnicos.

Más recientemente, esta división también ha sido mantenida por San Roman (1996).

1.1.1. Prejuicio, estereotipo y discriminación

Como hemos visto, el racismo puede estudiarse desde distintas perspectivas, sin embargo, no podemos olvidar que pese a que los componentes del racismo no están relacionados de forma fija y causal, sí están reforzándose continuamente, influyendo en las relaciones grupales. En consecuencia, es necesario explorar cada uno de estos componentes, así como el debate que se plantea sobre la conexión entre estereotipos, prejuicios y conductas.

1.1.1.1. Prejuicio

La palabra prejuicio proviene etimológicamente del latín *preiudicium* que significa "juzgar las cosas antes del tiempo oportuno o sin tener de ellas cabal conocimiento". El significado etimológico podríamos considerarlo como un primer nivel de definición en el que se adopta el máximo grado de generalidad. Se trata de una definición bastante amplia y general en la que se indicaría que el prejuicio es un juicio más o menos erróneo, tanto positivo como negativo, referido tanto a hechos y sucesos como a personas o grupos.

Pese a que encontramos definiciones en las que el prejuicio supone una actitud positiva o negativa (Bates 1993 y Jones 2002), la acepción más utilizada es la del prejuicio como evaluación negativa del objeto o persona. Cashmore (1996) especifica que técnicamente existe un prejuicio negativo y positivo, aunque al referirse a "raza" y "relaciones étnicas" el término se emplea normalmente en su aspecto negativo. Así, por ejemplo, McLememore especifica que el prejuicio es:

> Una actitud desfavorable hacia personas por ser miembros de un determinado grupo racial o étnico (McLememore 1983, 108).

Por otro lado, podemos diferenciar dos formas de definir al prejuicio. Una acentúa la relación asimétrica entre el grupo dominante y el minoritario,

planteando una sola posibilidad. El grupo mayoritario es el que dirige sus juicios negativos al grupo minoritario:

> El prejuicio es un enorme juicio negativo hacia un grupo minoritario centrado en una o más características que son supuestamente compartidas por todos los miembros del grupo (Bates 1993, 3).

En este tipo de definición más especifica del término, el prejuicio no sólo se considera un juicio previo a la experiencia, y por tanto erróneo y desfavorable hacia el objeto de juicio, sino que también se consideran como objeto de juicio determinados grupos sociales.

La otra forma abarca cualquier posible circunstancia:

> El prejuicio es una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo (Allport 1963, 22).

Una de las definiciones a la que frecuentemente diversos autores han hecho referencia como punto de partida de sus reflexiones (por ejemplo, Devine 1995, Morales 1996, Huici 1996) es, pese a su generalidad, la que plantea Ashmore (1970):

> Actitud negativa hacia un grupo socialmente definido y hacia cualquier persona que se percibe como miembro de ese grupo (Ashmore 1970, 253).

Además de su habitual consideración negativa, errónea, actitudinal e intergrupal otra característica habitualmente atribuida al prejuicio es su dificultad para cambiar, por lo que con frecuencia es considerado como algo rígido (Simpson y Yinger 1987). En este sentido, numerosos autores han subrayado este punto:

> Esta actitud tan deplorable es muy difícil de cambiar aunque haya hechos que demuestran lo contrario (Onyekwere 1995, 7).
>
> El prejuicio es muy resistente al cambio y prácticamente inmune a las nuevas informaciones que lo cuestionan (Navas 1997, 207).

A esta resistencia al cambio se añade la escasa importancia del contacto con el objeto de prejuicio para la construcción del mismo.

> Desde luego, puede ocurrir que una experiencia traumática o dramática cree una generalización en cuanto a las características de ese grupo, no obstante, las investigaciones han demostrado que tales experiencias no son necesarias para el desarrollo de prejuicios (Klineberg 1996, 424).

Esta cualidad se pone de manifiesto en un experimento realizado por Hartley (1946). En él, unos estudiantes llegaron a rechazar a grupos minoritarios, como walonianos, danireos y pirineos, pese a que ninguno de ellos había podido tener experiencias con ninguno de ellos.

Desde la Psicología Social se ha considerado la posibilidad de considerar al prejuicio desde un modelo de único, de doble o triple componente. Desde una concepción de componente único, Oskamp (1991) y Ashmore (1970) entienden que el prejuicio se ubica en el ámbito de las actitudes, siendo además un fenómeno intergrupal, desfavorable para el grupo objeto del prejuicio e irracional o injusto. En oposición, otros autores diferencian dos dimensiones del prejuicio, una afectiva o emocional y otra cognitiva:

> El prejuicio es la tendencia a pensar y sentir de manera negativa sobre otros grupos. El prejuicio tiene dos dimensiones. La dimensión cognitiva se refiere a como la gente piensa sobre otros grupos. Los estereotipos son sobregeneralizaciones aplicadas a todos los miembros de un grupo. La dimensión afectiva es el aspecto emocional y se refiere a como la gente siente hacia otros grupos (Healy 1995, 32).

Comprobamos, pues, como con frecuencia se da cierta confusión, hasta el punto de que actitudes y creencias son consideradas sinónimos (Schaefer 1990 y Yang 2000). Asociando dos dimensiones distintas, la cognitiva y la afectiva:

> El prejuicio étnico son actitudes o creencias negativas respecto de un grupo étnico y de sus miembros en base a defectuosas e insuficientes informaciones (Yang 2000, 115).

Patricia Devine (1989), en su modelo de disociación, mantiene que la independencia entre ambos términos estriba en que estereotipos y prejuicios son activados por procesos cognitivos diferentes; mientras que los primeros se activan automáticamente o sin intención, los segundos se activan intencionalmente. Esta autora entiende que el estereotipo es el conocimiento

de las características estereotipadas atribuidas a un grupo determinado, y el prejuicio es la aceptación o mantenimiento del contenido de dichos estereotipos. Por lo tanto, el que conozcamos unos determinados estereotipos no supone que lo vayamos a aceptar como ciertos. Devine (1989) considera que, generalmente, ante una situación determinada los estereotipos son activados; sin embargo, las personas bajamente prejuiciosas activaran posteriormente sus actitudes no prejuiciosas (las cuales se adquieren con posterioridad a la adquisición de los estereotipos) al tiempo que inhibirán esos estereotipos.

Desde la consideración tripartita del prejuicio (Bernard 1949, Bahr, Chadwick y Staus 1979, Vander 1983) se entiende que, a pesar de que el prejuicio se ubique en el ámbito de las actitudes, éste tiene tres componentes: cognitivo (estereotipos), emocional (prejuicio) y conductual (discriminaciones):

> El primero es el componente..., el cual se define como estereotipos de un grupo minoritario dado. El segundo es el componente emotivo, o dimensión afectiva, el cual añade una carga emocional de actitudes prejuiciosas, definiendo las características estereotópicas negativamente. El tercer componente abarca una tendencia conductual generalmente entendida como “distancia social” o “tendencia a discriminar” (Bahr, Chadwick y Staus 1979, 212).

De este modo, no sólo encontramos en la literatura una confusión entre prejuicio y estereotipo, sino que esa confusión también se ha dado entre prejuicio, estereotipo y discriminación. Así por ejemplo, Brown (1998) considera que el prejuicio hace referencia a uno de los siguientes fenómenos, o a todos ellos:

> El mantenimiento de actitudes sociales o creencias cognitivas despreciativas, la expresión de afecto negativo, o la manifestación de conductas hostiles o discriminatorias hacia los miembros de un grupo por el hecho de pertenecer a ese grupo (Brown 1998, 27).

Sin embargo, Brewer (1994) hace una distinción entre términos. Él hace alusión a la existencia de tres tradiciones de investigación psicosociales diferentes (véase cuadro 2):

CUADRO 2: TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN

Conceptos	Área de investigación	Aspectos estudiados
Estereotipos	Percepción y cognición social	Aspectos estructurales y funcionales de su formación y activación
Prejuicio	Actitudes y cambio de actitudes	Aspectos evaluativos y afectivos intergrupales
Discriminación	Naturaleza de las relaciones intergrupales y consecuencias para el contacto, el conflicto y la cooperación intergrupal	Aspectos conductuales

Fuente: Elaboración propia

Este cuadro representa tres tradiciones de investigación la dirigida a los prejuicios, a los estereotipos y a la discriminación. Cada una de ellas atiende a un área concreta de investigación, esto es el área de la cognición social que se centra en la formación y cambio de ideas o imágenes, el área actitudinal cuyos aspectos de estudios son los evaluativos o afectivos y por último, el área de las relaciones intergrupales que pretende estudiar las conductas.

Por otro lado, Morales (1996) considera que la concepción tripartita del prejuicio tiene como inconveniente el hecho de que no resulta útil cuando los tres aspectos (cognitivo, afectivo y conductual) no se dan al mismo tiempo. Por ejemplo, una persona no prejuiciosa y defensora de los valores de justicia e igualdad puede compartir el estereotipo negativo (es decir, las creencias sobre ese grupo). También una persona prejuiciosa (con elevado afecto negativo) puede inhibir su conducta discriminatoria si cree que las normas de la situación son contrarias a tal discriminación, por ejemplo, en un contexto laboral.

A todo esta complejidad conceptual debemos añadir la circunstancia de que el prejuicio no es un fenómeno unitario sino que presenta diversas formas o tipos. Así, por ejemplo, se puede diferenciar un prejuicio individual o cultural. Waller (1998) admite que, aunque el prejuicio es más frecuentemente representado como una actitud individual, éste también puede conceptualizarse en términos de actitudes culturalmente compartidas (como productos culturales). Por otro lado, en función no sólo del foco generador de dichas actitudes sino del grupo objeto de las mismas, encontramos prejuicios hacia los homosexuales, discapacitados, ancianos, etc. Así pues, el más estudiado es el prejuicio de

genero, y el racial o étnico. Este último, el prejuicio étnico-racial, es definido por Kottak (2000) como:

> Una antipatía que se apoya en una generalización imperfecta e inflexible; y se convierte en una pauta de hostilidad en las relaciones interpersonales que se dirige contra un grupo entero o contra miembros individuales de otra etnia o raza (Kottak 2000, 104).

Otros aspectos que debemos resaltar en el estudio del prejuicio son sus funciones y su socialización.

En cuanto a la función adjudicada al prejuicio, Fein y Spencer (1997) mantienen que los prejuicios permiten a las personas defender su autoestima. En este sentido, la persona necesita una identidad personal y social positiva; para lograrlo recurre a cuatro mecanismos a los que hace referencia Aguilera (1994):

- Favoritismo endogrupal: tendemos a valorar más positivamente a nuestro grupo frente a los demás.
- Acentuación de las diferencias con otros grupos.
- Disminución de las diferencias dentro del grupo al que pertenecemos. Muchas veces se impone además una “disciplina de grupo” en cuanto a hábitos, formas de vestir, costumbres, etc.
- Homogeneización exogrupal. No vemos las diferencias entre los grupos que son ajenos al nuestro.

En lo que se refiere a la socialización, históricamente se han dado explicaciones del prejuicio considerándolo un elemento más de la naturaleza, aludiendo, por lo tanto, a su naturaleza universal. Este es el caso del psicólogo Hofstätter (1963), según el cual había que aceptar el hecho de que el prejuicio hacia los miembros de otros grupos representa un fenómeno “normal” dentro de la vida social humana, y que nadie está libre de tal actitud.

Sin embargo, está demostrado que el prejuicio forma parte del ámbito del aprendizaje social ya que en la conformación del mismo intervienen diferentes factores. Autores como Marger (1997) señalan el carácter aprendido del

prejuicio, considerándolo un producto del proceso de socialización; así, el prejuicio es parte del código social de una sociedad, el cual se transmite desde una generación a otra.

Existen muchas evidencias que señalan la alta sensibilidad de los niños a las influencias sociales del contexto en el que viven. El prejuicio se adquiere, desde esta consideración (Lizama 1993), con la edad; conforme el niño va creciendo y madurando, va aprendiendo e imitando las actitudes de y hacia diversos grupos. Esta "imitación social" se adquiere fundamentalmente en el hogar y la escuela. Los principios de futuros prejuicios y conflictos se siembran en la infancia:

> La asociación entre el grupo étnico y la evaluación negativa se produce en edades muy tempranas y, por lo tanto, se incorpora de manera acrítica a la experiencia subjetiva de la persona (Morales 1996, 13).

Ashmores y Del Boca (1976), en esta área de investigación, plantean algunos supuestos: (1) los padres blancos a menudo inducen prejuicios en sus hijos indirectamente, por ejemplo, estableciendo normas acerca de con que niños pueden o no jugar, y limitando las interacciones interraciales en otras situaciones; (2) los padres blancos suelen encontrar dificultades para tratar directamente y abiertamente con sus hijos las cuestiones de las diferencias grupales. Suelen cambiar de tema y transmiten la idea de que la raza es un tema que suscita preocupación. Por otro lado, los niños oyen seguramente conversaciones sobre relaciones raciales en las cuales se expresan prejuicios, o en las que los grupos minoritarios son aludidos en términos desfavorables, y posteriormente ellos tienden a imitar esas actitudes y acciones de sus padres.

En este sentido, se ha demostrado (Klineberg 1976) que en los primeros años existe una relación muy estrecha entre las actitudes étnicas de los padres e hijos, y más tarde la correspondencia se da más entre los maestros y sus alumnos. Pero, además de la familia y la escuela, influyen otros agentes de socialización como son los grupos de pares, los medios de comunicación, etc. Todos ellos transmiten unos valores que muchas veces pasan inadvertidos, de ahí su dificultad para cambiarlos.

1.1.1.2. Estereotipo

Etimológicamente, el término estereotipo procede del griego *stereos* (sólido) y *typos* (huella). Su origen está en el término estereotopia, empleado en el ámbito tipográfico (siglo XVIII) como término técnico en la imprenta. Se componía un texto en tipografía, después se sacaba un molde y, por último, se fundía una plancha metálica en el molde. Esa plancha es a lo que se le llamaba estereotopia, siendo la superficie de impresión equivalente a la del tipo original (Harding 1976). Al margen de este medio, el término fue también empleado en el ámbito de la psiquiatría para referirse a comportamientos patológicos caracterizados por la obsesiva repetición de palabras y gestos (Mazzara 1999).

Como vemos, el estereotipo se entiende como algo rígido, repetitivo, una especie de molde que se aplica de manera casi mecánica. En el ámbito de las ciencias sociales fue el periodista norteamericano Walter Lippmann quien introdujo el término a principios de los años veinte, concretamente en 1922, con su libro “La opinión pública”, en el que se abordaban los procesos de formación de la opinión pública. Lippmann denomina a los esterotipos “pictures in the head” (imágenes mentales). Su tesis central plantea que el ser humano no responde directamente a la realidad sino a una representación del ambiente realizada en mayor o menor grado por el propio sujeto. Él llama a esto “pseudoambiente” o “ficción”. Los estereotipos son preconcepciones que influyen en nuestras percepciones:

> En la mayoría de los casos no vemos primero y luego definimos, sino que primero definimos y luego vemos (Lippmann 1949, 81).
>
> Nosotros hablamos sobre el mundo antes de verlo. Imaginamos la mayor parte de las cosas después de experimentarlas. Y estas preconcepciones (...) gobiernan intensamente el total de los procesos de percepción (Lippmann 1949, 90)

En otras palabras para Lippman, los estereotipos son estructuras cognitivas que ayudan a los procesos de información individuales sobre el ambiente:

> Su marca de entrada es que precede al uso de la razón; una forma de percepción, que impone un cierto carácter a los datos de nuestros sentidos antes de que éstos alcancen nuestra inteligencia (Lippmann 1949, 98).

Son muy variadas las definiciones que se han dado de estereotipo. Las más neutrales, como la de Paéz y Gonzalez (1996), admiten que el prejuicio puede ser tanto negativo como positivo, y tanto correcto como incorrecto:

> Un estereotipo es un conjunto de creencias generalizadas adscritas a una determinada categoría social (1996, 321).

Más específicamente, autores como Allport (1963), Bates (1993) y Kleg (1993) ponen de manifiesto el carácter erróneo por no coincidir con la realidad, porque el estereotipo obedece a una motivación defensiva, o a la necesidad que la mente tiene de organizar y seleccionar la información a fin de simplificar la realidad:

> (...) ya sea favorable o desfavorable, un prejuicio es una creencia exagerada que está asociada a una categoría. Su función es justificar o racionalizar nuestra conducta con relación a esa categoría (Allport 1963, 215).
>
> El prejuicio es una imagen exagerada, demasiado simplificada de los miembros de un grupo mantenida por personas prejuiciosas (Bates 1993, 7).
>
> El prejuicio es una generalización poco científica, y por tanto no es de fiar, la cual es realizada sobre otra gente, como personas o grupos (Kleg 1994, 19).

Además de por su carácter erróneo, también se suele caracterizar por ser una creencia negativa. Pese a que existe la tendencia a considerar al estereotipo como negativo, siempre incorrecto, e inevitablemente dañino, éste puede ser positivo o negativo, correcto o incorrecto, útil o dañino. En este sentido, Van den Berghe (1996), refiriéndose ya al estereotipo étnico y racial, reconoce la posibilidad de su carácter tanto positivo como negativo, pero admitiendo, por otro lado, que es más frecuente el negativo.

Seguimos encontrando matizaciones cuando observamos algunas definiciones que varían en cuanto al número de gente que comparten los estereotipos. Por ejemplo, Jones (1997, 170) concibe a los prejuicios como “una serie de creencias mantenidas por un individuo sobre las características de un grupo de personas”, mientras que para Harding y colaboradores (1969) son “creencias

sin base adecuada, parcialmente inexactas, mantenidas con considerable seguridad por mucha gente". En este sentido, algunos autores (Strangor y Schaller 1996 Ashmore y de Boca 1981, Waller 1998) han encontrado útil hacer una distinción entre estereotipo individual y cultural:

> Los estereotipos individuales son representaciones realizadas por la mente particular de una persona. La discusión anterior se ha centrado en definir las características de los estereotipos individuales. Como hemos visto, tales estereotipos sirven al individuo para sistematizar y simplificar la información. Los estereotipos, sin embargo, son en su mayor parte del tejido social de una sociedad, compartidos por la gente dentro de esa cultura. La transmisión de los estereotipos culturales sirve a la sociedad ofreciendo explicaciones de los sucesos o situaciones culturalmente aceptadas, justificando la acción o no acción del grupo y proporcionándoles una forma de diferenciarlos positivamente de otros grupos (Waller 1998, 31).

Estos últimos son denominados por Gardner (1994) estereotipos consensuados. De esta manera el estereotipo puede ser un producto individual, o estar ampliamente compartido como un producto cultural transmitido y adquirido igual que otras ideas culturalmente arraigadas

Teniendo en cuenta las anteriores aportaciones, Morales y Moya (1996) hacen una propuesta bastante acertada y clara del término, definiendo el estereotipo como un conjunto de creencias que pueden referirse a cualquier atributo aplicable a una persona (personalidad, características físicas, conductas, roles, ocupación, etc.);dichas creencias son compartidas por un cierto número de personas, normalmente pertenecientes a un mismo grupo social, y que además son atribuidas o generalizadas a los miembros que son percibidos como pertenecientes a la misma categoría.

Por otro lado, al cuestionarse la naturaleza del prejuicio se han planteado otros aspectos importantes como su posible función o funciones, así como su aprendizaje y desarrollo. En cuanto a sus funciones Lippmann (1949) no concibe el estereotipo como neutral; además de acometer una función simplificadora en la percepción y cognición de la realidad, éste es defensor de una posición social:

> Hay otra razón, además de la economía de esfuerzo... Los sistemas de estereotipos pueden ser el centro de nuestra tradición personal, las defensas de nuestra posición social (Lippmann 1949, 95).

Otro rasgo que el autor señala es la rigidez y resistencia de los estereotipos. Al igual que ocurre con el prejuicio, no sólo se ha manifestado que el estereotipo es difícil de cambiar sino que en su creación y mantenimiento tiene escasa importancia el contacto directo con el grupo al que se le atribuye dichos estereotipos. El estudio de Katz y Braly (1993) se cuestionan los estereotipos que prevalecen sobre varios grupos étnicos, tomando como muestra a cien estudiantes no licenciados de la Universidad de Princeton (Estados Unidos). Encontraron un alto grado de uniformidad, en algunos casos de hasta el setenta y cinco por ciento. Los judíos, por ejemplo, fueron descritos como arpías, mercenarios, ambiciosos; los negros como supersticiosos, alegres y holgazanes; y los alemanes como científicamente intencionados, laboriosos e insensibles. Katz y Braly apuntan que los estudiantes tuvieron un pequeño contacto, o ninguno, con los miembros de la mayoría de los grupos descritos.

También se ha puesto de manifiesto el carácter aprendido del estereotipo. Parece evidente que los niños llegan a ser conscientes de las diferencias de grupo (ejemplo, blanco-negro) a edades muy temprana, ente los tres y cinco años. Son capaces de reconocer el significado y la pertenencia a grupos raciales, y pueden clasificar a las personas en base al color de la piel y otros indicadores (Katz, 1976). Proshansky (1966), en su investigación sobre cómo los niños aprenden el prejuicio étnico, establece que, precisamente, el primer paso o escalón es el desarrollo del conocimiento racial o étnico. Esto significa que los chicos pueden identificar a su propio grupo y a otros pequeños grupos, generalmente en función de características físicas evidentes, tales como el color de la piel. Él concluye que:

> El conocimiento racial tanto de niños blancos como negros aparece alrededor de los tres años, y son más o menos establecidos firmemente en la época en la que entran en la escuela" (Proshansky 1966, 315).

El segundo paso es el aprendizaje de una orientación étnica. Esto comprende el aprendizaje de palabras, conceptos, frases que describen a los miembros del grupo étnico.

Son diversas las fuentes de las que el niño puede aprender dichos estereotipos: padres, maestros, grupo de iguales etc.... Sin embargo, uno de los agentes de socialización extremadamente criticados en nuestra sociedad moderna son los mass media: televisión, radio, periódicos o revistas, así como tebeos.

En este sentido y en el ámbito sociológico Granados (1998) trata de examinar la imagen que proyecta la prensa acerca del inmigrante y de la inmigración en España. Para ello durante siete años (1985-1992) centro su interés en los titulares y editoriales publicados a diario en diversos periódicos. Granados concluye poniendo de manifiesto la descripción estereotipada que se hace del inmigrante extranjero[2]:

> Se trata mayoritariamente de un varón, joven o de mediana edad; africano, concretamente magrebí y especialmente marroquí. Cuando llega a España, lo hace generalmente en embarcaciones de fortuna (pateras) tratando de burlar la vigilancia policial, de ahí su carácter ilegal, y raramente lo intenta solo. Suele llegar en "avalancha" a las costas andaluzas, con lo puesto, después de superar toda clase de obstáculos en los que pone su vida en juego. Si consigue superarlos todos, acaba sólo una parte de su especial odisea y comienza otra nueva serie de infortunios que pueden desembocar en su detención, expulsión o deformación. En el mejor de los casos, si consigue eludir las trabas administrativas, burocráticas y policiales, puede encontrar algún sitio para dormir, en una chabola de los suburbios de cualquier población, o en una casa semiderruida, o en cualquier piso hacinado junto con otros compañeros de desdichas. De inmediato tiene que empezar a probar fortuna buscando un trabajo que sólo los que están en su situación están dispuestos a realizar y en el que no se le exija permiso de residencia. Si, pese a todo, consigue mantenerlo durante algún tiempo, a duras penas podrá sobrevivir fuera del marco de la marginalidad inicial mientras no regularice su situación. Marginalidad de quien se siente excluido y se sabe rechazado. Conseguir un permiso de residencia y de trabajo es su máxima aspiración para poder traer a su familia; tal vez pronto... (Granados 1998, 350-351).

[2] Han realizado otros estudios sobre el tema: Lorite, N. 2002. y la Fundación CIPIE (Centro de Investigación. Promoción y cooperación Internacional) que desde 1992 viene elaborando y editando un informe sobre inmigración y racismo en los medios de comunicación (www.euroosur.org/CIPIE).

1.1.1.3. Discriminación

El término discriminación procede del latín *discriminatio* que significa distinción, separación, que a su vez procede de *dis* (dividir) y el vocablo *cerno* (percibir claramente). Desde su etimología, el sentido de este término es neutral y está referido a la acción y el efecto de separar, distinguir o diferenciar una cosa de otra. Desde esta acepción neutral, Mack (1968) ha ofrecido su definición:

> La discriminación se refiere a algunas acciones y conductas evidentes, las cuales seleccionan algunos atributos (ejem. "la raza") para dar un trato diferencial (Mack 1968, 143).

Esta definición no introduce en su significado un trato desfavorable, sino simplemente diferente, por lo que incluye tanto una discriminación positiva como negativa. Waller (1998) lo exponen explícitamente:

> Nosotros definimos la discriminación como conductas, tanto positivas como negativas, hacia un individuo por su pertenencia a un grupo específico (Waller 1998, 36).

Pero, pese a estas consideraciones neutrales del término, existe una tendencia, al igual que ocurre con el prejuicio y el estereotipo, a aceptar una connotación negativa, entendiendo la discriminación como un trato desfavorable. En el Diccionario de la Real Academia Española encontramos al respecto una definición con connotaciones claramente negativas: "dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.".

Algunas de las manifestaciones de ese trato desfavorable (Giménez 1995) pueden ser: la negativa a alquilar apartamentos a los miembros de un grupo racializado, precios diferentes en su alquiler, orientación de los niños del grupo racializado hacia escuelas no necesariamente segregadas pero sí de menor eficacia o dotación de medios, así como el acceso restringido a la universidad, etc.

Dentro de las distintas posibilidades de definir la discriminación, encontramos dos aproximaciones. Una acentúa la relación asimétrica entre el grupo dominante y el dominado, considerando la discriminación como un conjunto de acciones que dañan al grupo minoritario o subordinado. De esta forma, para Feagin y Feagin (1996) la discriminación supone:

> Acciones llevadas a cabo por miembros del grupo dominante, o sus representantes, que tienen un diferencial y perjudicial impacto sobre miembros del grupo subordinado (Feagin y Feagin 1996, 19).

Una importante implicación de esta definición es que sólo el grupo mayoritario puede discriminar al grupo minoritario, y no viceversa. Esta definición no cubre otros posibles acontecimientos de discriminación. Algunos autores (Healey 1995) prefieren una definición más amplia que pueda aplicarse a todo tipo de acciones discriminatorias, por ejemplo, acciones discriminatorias del grupo mayoritario dirigidas al minoritario, del grupo minoritario hacia el mayoritario, así como del grupo minoritario hacia otro grupo minoritario:

> Discriminar puede definirse como un tratamiento desigual de una persona o personas basándose en su pertenencia grupal (Healey 1995, 28).

Por otro lado, la discriminación puede considerarse desde diversos puntos de vista. En función de la acción se diferencia entre discriminación individual e institucional (Hamilton y Stokely 1967), según sea dicha acción el producto de un individuo o el resultado de normas, leyes políticas o prácticas de instituciones u organizaciones sociales. Por otro lado, atendiendo a la intención de la acción, se diferencia entre una discriminación intencional o involuntaria, es decir, la motivada o no por un prejuicio, o con la intención o no de dañar (Feagin 1977). Y, por último, según la forma en que se expresa dicha acción se habla de una discriminación cubierta o indirecta (difícil de detectar), o una discriminación de forma expresa, descarada o directa (Pettigrew 1973).

En el extremo opuesto a la tendencia generalizada de considerar la discriminación con connotaciones negativas se encuentra la discriminación en su acepción positiva; es la llamada “discriminación positiva” o “acción afirmativa”. Durán (1998) define la discriminación positiva como sigue:

> Conjunto de medidas políticas o sociales encaminadas a contrarrestar una discriminación negativa ampliamente extendida (Duran 1998, 206).

Una de las medidas más frecuentes en esa "acción afirmativa" es la de establecer en los diversos ámbitos sociales cuotas de poder, decisión y representación para el grupo desfavorecido. Este tipo de acciones ha tenido detractores y defensores. Mientras que unos consideraban que era la única manera de hacer efectiva una sociedad justa e igualitaria, otros entendían que era a su vez una forma de discriminación negativa hacia los grupos que no eran objeto de esas medidas, ya que no había un trato igualitario para los diversos grupos.

Dentro del ámbito de las conductas existen algunos términos estrechamente ligados al de discriminación; como, por ejemplo, los de segregación y genocidio.

Segregación deriva del latín *segregatio* (que se separa de una masa o cuerpo). Aunque es frecuente referirse a la segregación en un sentido físico o espacial, concretamente como segregación residencial, ésta tan solo es una dimensión de la segregación ya que el concepto de segregación es mucho más amplio. La separación de determinadas personas con respecto al resto de la sociedad puede ser tanto física como social (Kuper 1976, Macionis y Plummer 2000). Esta tendencia a reducir la segregación en términos exclusivamente residenciales puede deberse a la estrecha relación entre lo físico y lo social, pues, tal y como señala García (1998), cuanto mayor es la distancia social entre dos grupos, mayor tiende a ser su distancia residencial.

La segregación, tanto espacial como social, puede ser impuesta por el exogrupo (segregación impuesta), o voluntaria por parte del endogrupo (segregación voluntaria). Pese a estas variantes en la consideración de la segregación, es muy frecuente considerarla como una imposición. Así, por ejemplo, Calhoun, Light y Keller (2000) la definen como una "separación forzosa" de grupos raciales o étnicos.

Por su parte, Ratcliffe (1996) diferencia entre dos modos de segregación: “de jure” y “de facto”. “De jure” representa la situación en la que grupos definidos en términos de diferencia “racial” o “étnica” están formalmente separados por ley. En la otra situación, “de facto”, tal separación de grupo existe en ausencia de una estructura legal formal. Este tipo de segregación no puede normalmente interpretarse como segregación voluntaria. Determinadas circunstancias sociales y políticas pueden conspirar para producir una segregación localizada. Históricamente podemos mencionar como ejemplo de separación legal el Apartheid en el sur de África. La segregación legal impuesta fue más allá de la cuestión del asentamiento residencial, de modo que la segregación se aplicó a casi todos los ámbitos sociales: vivienda, matrimonio, ocio, escuela, laboral etc.

Por último, cabe destacar la relación que suele establecerse entre segregación y discriminación. Existen dos tendencias; una concibe la segregación como forma de expresión de la discriminación (Allport 1963), y otra considera a ambos fenómenos de forma diferenciada. En esta última línea, Wieviorka (1992) propone una diferenciación clara entre segregación y discriminación. La segregación mantiene al grupo racializado a distancia y le reserva espacios propios, poniendo el acento en el aspecto físico. La discriminación, por el contrario, impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social donde el individuo participa, de manera que puede llegar a ser humillado. En este caso el acento se pone en el modo en que se trata al “otro”. Malgesini y Giménez (2000) plantean otra diferencia entre ambos términos. Para estos autores existe una cuestión diferenciadora entre discriminación y segregación: a diferencia de la segregación, la discriminación es siempre impuesta desde fuera a un grupo por su raza, sexo, religión, etc.

Frecuentemente, en algunos momentos de la historia, como en la II Guerra Mundial, no sólo se ha dado un trato discriminatorio y segregatorio a un determinado colectivo sino que además se ha llegado a su exterminio. Este fenómeno es denominado “genocidio”. Etimológicamente este término combina el vocablo griego *genos* para grupo o tribu, con el latín *cide* para asesinato, y se define como la aniquilación sistemática de una categoría de personas. El

grupo minoritario no sólo se convierte en un chivo expiatorio, sino en el cordero que se sacrifica.

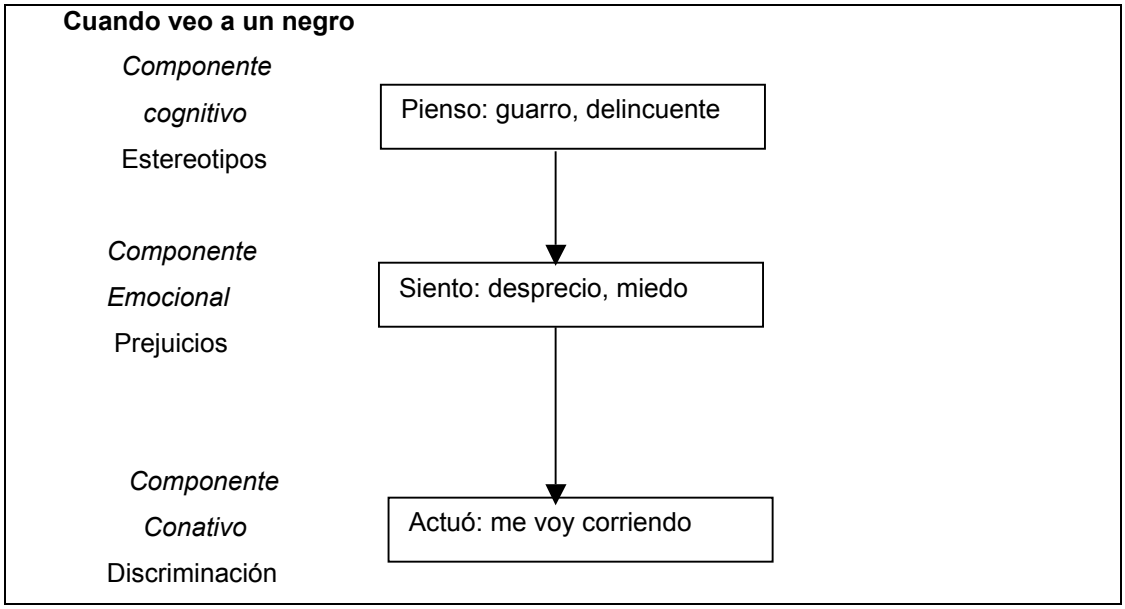
En la convención de Nacionales Unidas de 1948 sobre genocidio (UNCG), el término hizo referencia a algunas de las siguientes conductas con la intención de destruir, completamente o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso simplemente por serlo: a) matar a miembros del grupo; b) causar daño serio corporal o mental a miembros del grupo; c) influir deliberadamente sobre condiciones de vida del grupo para conseguir se destrucción física completamente o en parte; d) imponer medidas con la intención de prevenir nacimientos dentro del grupo y c) ceder a la fuerza niños del grupo a otro grupo (Stein 1996).

Históricamente el holocausto no es el único ejemplo de genocidio. La masacre de Tutsis por parte de los Hutu en Ruanda, y la campaña de "limpieza étnica" contra los musulmanes bosnios en la antigua Yugoslavia en la década de los 90 también son un ejemplo de este tipo de actuaciones.

1.1.2. Relación entre prejuicio, estereotipo y discriminación

En cuanto a la relación entre los tres componentes del racismo, se ha sugerido que el estereotipo es un paso previo al prejuicio, el cual a su vez antecede a la discriminación. Este continuo se ve como una secuencia que va desde lo cognitivo (imágenes estereotipadas o creencias de cómo es y se comporta un determinado objeto o persona) a lo actitudinal (el juicio, valoración o evaluación emocional previa), y de ahí al propio comportamiento (la conducta discriminatoria). El cuadro 3 representa esta relación:

CUADRO 3: FUNCIONAMIENTO DEL RACISMO



Fuente: Aguilera (1994, 47)

Sin embargo, la relación entre estos tres elementos es mucho más compleja. La importancia de aclarar dicha cuestión no sólo es teórica, con el objetivo de entender conceptualmente el significado de dichos términos, sino también práctica por la posibilidad de reducirlos. Si entendemos estos tres elementos como independientes, será necesario centrar nuestros esfuerzos en cada uno de ellos para su alteración o reducción. Por otro lado, si las emociones, creencias y acciones están relacionadas de forma causal, la información de cualquier estereotipo debería producir el correspondiente cambio en las reacciones afectivas y conductuales.

En cuanto a la supuesta relación inevitable entre estereotipos, prejuicio y discriminación Campbell (1947) en su estudio sobre los prejuicios hacia los negros, judíos, japoneses, mexicanos e ingleses en escolares y universitarios, se encontraron correlaciones significativas entre los tres componentes del prejuicio, es decir, creencias, conductas y emociones. De forma similar, Ewens (1969) encontró una correlación significativa entre los componentes del prejuicio hacia los negros en una muestra de estudiantes de la Universidad de Iowa. La correlación más fuerte se halló entre el elemento afectivo y el

cognitivo, seguida estrechamente por la existente entre afectos e intenciones de conducta.

De esta manera se podría entender que el conocimiento de uno de los elementos permitiese predecir los otros. Sin embargo, pese a que pueden existir evidencias que apuntan a una relación entre estereotipos, prejuicios y discriminación, eso no demuestra que la relación sea causal, es decir, que los cambios en uno de ellos inicien necesariamente cambios en los otros.

A continuación nos disponemos a descomponer este entramado, cuestionando la relación estereotipo-prejuicio, estereotipo-discriminación y prejuicio-discriminación. Al referirnos a la relación estereotipo-prejuicio hallamos estudios, como el de Alice Eagly y colaboradores (1994), que encuentran una correlación positiva. Eagly pidió a los participantes de su investigación que indicaran sus actitudes hacia determinados grupos (mujeres, hombres, republicanos y demócratas); luego les pidió una lista de diez características que según ellos fuesen típicas de los miembros de dichos grupos y que las evaluaran como buenas o malas en una escala de siete. Los resultados mostraron que las actitudes hacia esos grupos fueron significativamente predichas por la evaluación de los estereotipos dados. Frente a estos resultados encontramos otros trabajos que hacen evidente la independencia entre sentimientos y creencias. Gardner y colaboradores (1968; 1979) han informado de que, para los escolares canadienses, los estereotipos son independientes de las actitudes o sentimientos hacia grupos étnicos.

En este debate sobre la relación entre los tres elementos del racismo cabe decir que tradicionalmente se ha asumido que el estereotipo y el prejuicio son predictores o causas de las conductas discriminatorias. Sin embargo, al atender a los estereotipos, Jost y Banaji (1994) proponen que éstos pueden ser una consecuencia, antes que una justificación, de la discriminación. Ellos lo argumentan planteando que el estereotipo es empleado como un sistema de justificación legitimadora de dichas discriminaciones. Ambos definen el sistema de justificación como:

> Procesos psicológicos por los que existen acuerdos o disposiciones sociales que son legitimadas (1994, 2).

Por otro lado, Mckenzie (1984) descubrió que los estereotipos, obtenidos de una muestra de trabajadores de una agencia gubernamental en Washington y de dos populares universidades, acerca de los negros fueron independientes de la distancia social expresada hacia ellos. En general, los resultados mostraron que las creencias de los blancos sobre los negros tuvieron poca relación con las disposiciones de los primeros a interaccionar con los últimos.

En cuanto a los prejuicios, la asunción tradicional que considera que los prejuicios son causa de discriminaciones es también rebatida por varios autores. En este sentido, Farley (1995), desde una perspectiva sociológica, apunta que las prácticas discriminatorias pueden determinar las actitudes prejuiciosas. Farley propuso que el más drástico cambio en los Estados Unidos ocurrió después de la 2º Guerra Mundial. Sugirió además que este efecto fue debido a la legislación federal y a las órdenes judiciales que prohibieron la discriminación abierta. Por otro lado, LaPierre (1934) evidencia que no siempre las actitudes prejuiciosas se manifiestan en conductas discriminatorias. LaPierre viajó a lo largo de los Estados Unidos con una pareja china. En el curso de su viaje, él y la pareja solicitaron el servicio en hoteles, moteles y restaurantes. De todos ellos tan sólo uno de los establecimientos les denegó el servicio. Seis meses más tarde LaPierre escribió a cada uno de esos establecimientos para preguntarles si serían bien recibidos huéspedes chinos. Las respuestas fueron contrarias a sus acciones. De 128 establecimientos, el 92% dijo no aceptarles como huéspedes. Aquí puede verse un ejemplo de prejuicios verbales que no van acompañados por discriminaciones cara a cara.
De estos estudios, por lo tanto, podríamos deducir que el prejuicio puede preceder a la discriminación, así como que la discriminación puede preceder al prejuicio. Sin embargo, tampoco tienen por qué ocurrir juntos o ser necesariamente uno causa del otro. De este modo no podemos asumir un solo tipo de relación entre prejuicio y discriminación. En este sentido ha sido ampliamente difundida por diversos autores (Parrillo 1980, Pilkington 1984, Schaefer 1990, Healey 1995 y Feagin y Feagin 1996) la propuesta que hizo Merton (1949). Este investigador planteó cuatro tipos de relaciones. En dos de

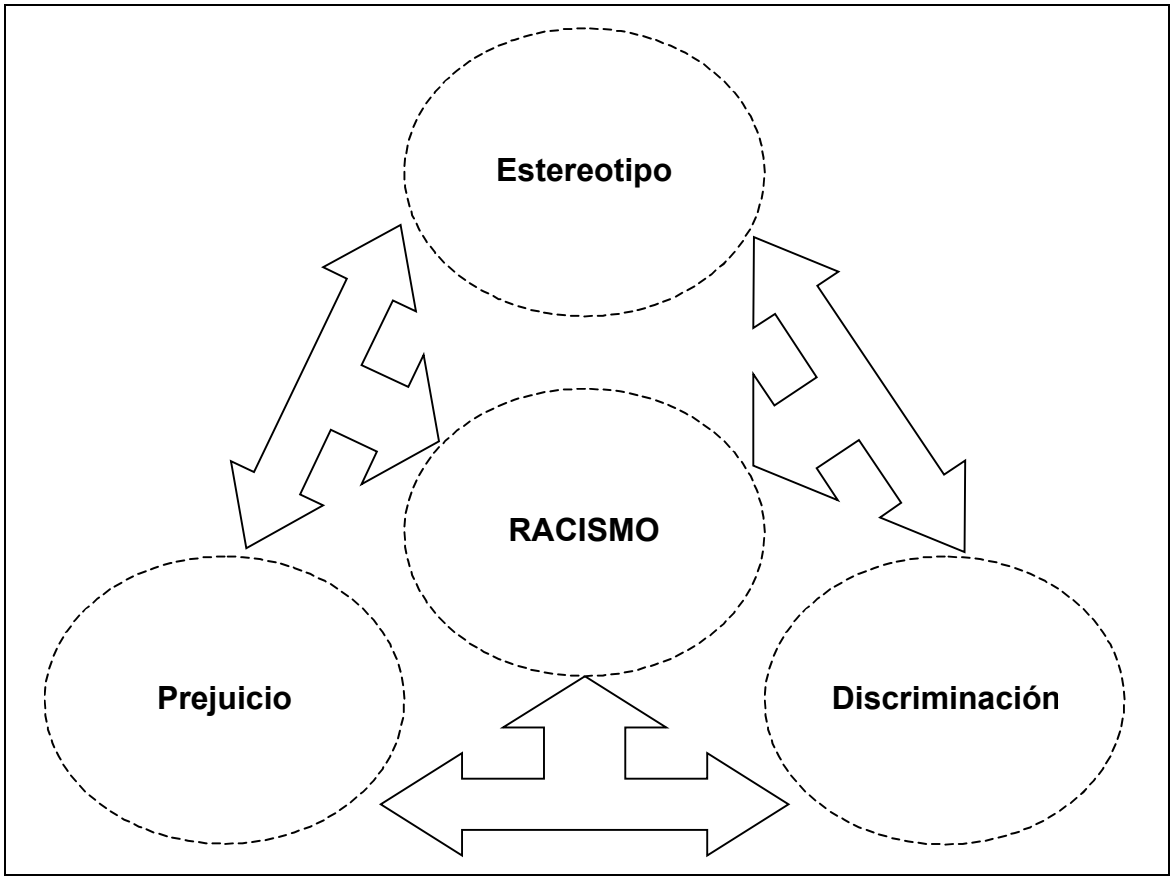
ellas, las actitudes y conductas se relacionan en consonancia o con consistencia; esto ocurre cuando no se da ni prejuicio ni discriminación, o cuando prejuicio y discriminación aparecen de la mano. En las dos relaciones restantes, actitudes y conductas se dan de forma inconsistente o contradictoria; esto es así cuando el prejuicio se da sin discriminación, o cuando la discriminación se da sin prejuicio.

En esta misma línea, Simpson y Yinger (1987) consideran que existen diversas expresiones de la relación entre prejuicio y discriminación:

- El prejuicio puede estar sin discriminación.
- La discriminación puede estar sin prejuicio.
- La discriminación puede estar entre las causas del prejuicio.
- El prejuicio puede estar entre las causas de la discriminación.
- Probablemente, lo más frecuente es que ellos estén mutuamente reforzándose.

Desde nuestro punto de vista, la relación causal entre los tres componentes del racismo es muy difícil de establecer y asegurar. En este sentido, no entendemos una relación de carácter fijo, ya que, por ejemplo, un prejuicio se puede inhibir según el contexto, o incluso una persona que no tenga prejuicios puede comportarse de forma discriminatoria con algún objetivo concreto (como por ejemplo obtener una ventaja o evitar una perdida, así como para apoyar al grupo con el que se siente identificado en ese momento). Por consiguiente, nosotros planteamos el esquema que representamos en el cuadro 4 en el que estereotipos, prejuicios y discriminación pueden estar relacionados; dicha relación no es de un solo tipo o en una única dirección, de ahí el empleo de flechas con doble dirección. Además tampoco la presencia de uno de ellos supone la presencia inevitable del resto, por ello hemos representado cada uno de los constructos en un circulo discontinuo. Para terminar, cada una de las múltiples posibilidades constituyen el fenómeno racista, situándolo en el centro del esquema, al que señalan cada una de las posibles relaciones representadas a través de flechas bidireccionales:

CUADRO 4: FUNCIONAMIENTO DEL RACISMO



Fuente: Elaboración propia

En términos generales consideramos que la relación entre estereotipo, prejuicio y discriminación existe, aunque no en un único sentido. Los tres componentes se refuerzan mutuamente y configuran las múltiples relaciones intergrupales.

1.2. HISTORIA DEL RACISMO

Una vez discutido el término racismo y diferenciados sus componentes a partir de lo que podríamos señalar como tres dimensiones de estudio, es necesario reflexionar sobre el contenido que ha fundamentado la ideología racista o racialista, ya que será este el objeto de estudio de nuestro trabajo. El racialismo como estrategia explicativa y justificadora de ciertas situaciones o realidades de determinados grupos sociales emplea el establecimiento de diferecias intergrupales. Al respecto un breve repaso histórico, aludiendo a los diferentes ropajes con los que se ha vestido la ideología racialista, podremos explorar las

distintas lógicas utilizadas en la construcción de la diferencia en contextos escolares. Sólo siendo consciente de las distintas caras que puede adoptar el fenómeno racista el docente podrá detectar su diversidad y su forma de actuar para poder así combatirla.

1.2.1. La lógica biologicista del racismo

Desde uno de los postulados del racismo se ha mantenido la existencia de diferentes razas categorizadas en un sistema jerarquizado, siendo unas superiores a otras, y se han justificado las desigualdades por causas naturales, biológicas o genéticas.

En este sentido, Taguieff (1993) señala dos núcleos en la definición del "racismo bilogicista":

- El biologicismo dogmático e integral, el determinismo biológico (o genético) de los rasgos sociales y culturales, es decir, la biologización de las categorías sociales, de los grupos humanos, de las identidades y diferencias colectivas, de las interacciones colectivas ("lucha de razas").
- La desigualdad entre los grupos humanos o las variedades supuestamente naturales llamadas "razas", presentándose como clasificación jerarquizante de los grupos humanos.

Esta ideología biologicista surge, a pesar de su denominación de "antiguo", en épocas muy recientes; de hecho en la sociedad Griega Clásica, así como en el Imperio Romano, la "conciencia de superioridad" se asentaba en criterios políticos y culturales. Esta ausencia a lo largo de la historia antigua y medieval de una lógica de carácter biológico, genético o fenotípico, es decir, racial, en la discriminación sociocultural se pone de manifiesto también en la ausencia total del vocablo "raza" en la literatura y textos científicos.

1.2.1.1. Raza y herencia

Al hacer historia del concepto "raza" comprobamos la inestabilidad de este vocablo. El término raza no se emplea en la lengua hablada inglesa hasta el

Siglo XVI; en la literatura inglesa hasta 1588 con el poema “The dance of the sevin diedly sins”, del escoces William Dunbar, y en la literatura científica hasta 1749 con la obra del naturalista Buffon (Giménez 1994).

Es en el Siglo XVIII cuando encontramos los antecedentes de la ideología racista biologicista. En este siglo se comienza a utilizar el término “raza” para clasificar y explicar la diversidad humana, y legitimar un “orden social”. Además, este fue un elemento clave en las ideas evolucionistas de la ilustración del Siglo XVIII. En torno a este concepto se generó la polémica entre monogenistas y poligenistas.

Los monogenistas presuponían un solo origen del hombre en el que Adán y Eva eran el antepasado común. Desde esta postura se defendía la teoría de la degeneración, según la cual debido al clima, la dieta, modo de vida, hibridación y enfermedades en determinadas áreas del planeta se había producido una degeneración de la “raza primitiva”. Además, se consideraba la posibilidad de mejora (la teoría de la perfectividad), de manera que dicho curso degenerativo podría llegar a invertirse con un adecuado control del medio. De este modo, todas las formas contemporáneas del hombre podrían volver a la original.

Monogenistas como Johan Blumembach y Georges Louis Leclerc, el conde de Buffon, defendían la supremacía de los blancos y veían a los otros tipos como una forma de degeneración.

Buffon, al que se debe la primera conceptualización explicita del término “raza” para designar la variedad de las especies, lo definió en su obra *Historia natural* (1749) como: “una constante sucesión de individuos similares que juntos pueden reproducirse”. Buffon defendía la unidad del género humano, aunque no ignoraba la variedad:

> En conjunto, todas las circunstancias coinciden en probar que la humanidad no está compuesta de especies esencialmente diferentes unas de otras; que, por el contrario, originalmente no había más que una especie, la cual, después de multiplicarse y esparcirse por toda la superficie de la tierra, ha sufrido varios cambios por la influencia del clima, el alimento, el modo de vida, las enfermedades epidémicas y la mezcla de individuos desemejantes; que en un principio estos

> cambios no fueron tan conspicuos y sólo produjeron variedades individuales; que esas variedades se convirtieron luego en específicas al hacerse, por la acción continuada de las mismas causas, más generales, más claramente marcadas y más permanentes; que se transmiten de generación en generación, igual que las deformidades y las enfermedades pasan de padres a hijos, y finalmente, que, como originalmente se produjeron por una serie de causas externas y accidentales y sólo se han perpetuado por el tiempo y por la constante actuación de esas causas, es probable que desaparecieran gradualmente o, por lo menos, que se hicieran diferentes de lo que hoy son si cesaran las causas que las produjeron o su actuación variara por otras circunstancias y otras combinaciones (Buffon 1749 citado por Count 1950, 15).

En su discurso, el naturalista Buffon (1749) planteaba como ideal de perfección el hombre europeo, y consideraba al hombre primitivo como blanco, siendo todo cambio de color una degeneración de éste:

> Por poco que se descienda por abajo del circulo polar, en Europa se encuentra la más hermosa raza de la humanidad" "La naturaleza, con lo perfecta que puede ser, hizo a los hombres blancos" (Buffon 1749 citado por Todorov 1991, 130).

Por su parte, Blumenbach (1795) mantenía, igualmente, la idea de degeneración del hombre original o primitivo, el caucasoide:

> (...) es el blanco el color que debemos asumir que ha sido el color primitivo del ser humano (...) es fácil degenerar el marrón, pero mucho más difícil que el oscuro se convierta en blanco, cuando la secreción y precipitación de los pigmentos carboneos han sido destruidos (Blumenbach 2000, 31)[3].

Por el contrario, los politeístas defendían un origen múltiple del hombre, atribuyendo las diferencias a "actos de creación separada". El poligenismo presuponía, a diferencia del monogenismo, que la diferencia racial era innata, un asunto simplemente de herencia.

Así pues, el poligenismo y el monogenismo conciben, respectivamente, un sentido de" raza" como especie y subespecie.

Voltaire (1734), uno de los poligenistas de la época, niega la unidad de la especie humana:

[3] Fragmento perteneciente a la obra de Blumenbach (1795) "On the Natural Variety of Mankind" reproducido por Bernasconi and Lott (2000) en su obra recopilatoria de textos originales "The idea of race".

> Tengo buenas razones para pensar que los hombres son como árboles: esto es, que los perales, los abetos, los robles y los albaricoqueros no provienen de un mismo árbol, y que los blancos barbados, los negros que por cabellos tienen lana, los amarillos con crines y los lampiños, no provienen del mismo hombre (Voltaire 1734 citado por Todorov 1991, 126).

Además, descarta la influencia del medio poniendo de relieve el carácter innato de las diferencias:

> Sus ojos redondos, narices chatas, y labios invariables gruesos, la configuración diferente de sus orejas, sus cabezas lanudas, la medida de sus intelectos, constituyen diferencias prodigiosas entre ellos y otras especies de hombres; y lo que demuestra que no están influidos por la diferencia de climas es que los hombres y mujeres negros que son transportados a los mas fríos países, constantemente producen animales de sus mismas especies; y que los mulatos son sólo una raza bastarda de hombres negros y mujeres blancas, o hombres blancos y mujeres negras (Voltaire 2000, 5-6)[4].

Con todo, Voltaire (1975) acaba sosteniendo la inferioridad de la negros, de ahí el grado de civilización de los mismos:

> Si su comprensión no es de distinta naturaleza que la nuestra, sí que es por lo menos muy inferior. No son capaces de una verdadera aplicación de ideas y no aparecen formados ni para las ventajas ni para los abusos de la filosofía (Buffon1745 citado por Gosset 1963, 45).

Otros poligenistas famosos fueron David Hume, Henry Kames, Edward Long y Charles White.[5]

Frente a esta polémica, Darwin planteó una nueva teoría que rompía con las explicaciones de carácter teológico en las que se argumentaba que la humanidad tenía un antepasado común; ya no era Adán y Eva sino alguna especie de mono. Con la publicación original en 1859 de *El Origen de las especies,* Darwin planteó que las similitudes y diferencias entre especies animales tenían un origen. Propuso que la evolución era un hecho, y que el mecanismo de la evolución era la selección natural. La selección natural era un término que resumía el proceso por el cual, dentro de las especies, los organismos sobrevivían selectivamente. Aquellos ejemplares con

[4] Fragmento perteneciente a la obra de Voltaire (1769) "On the Different Races of Men" reproducido por Bernasconi and Lott (2000) en su obra recopilatoria de textos originales "The idea of race".
[5] Para más detalles de las aportaciones de estos autores consultar Harris (1999).

características mejor adaptadas al medio en particular, y a las circunstancias generales en las que vive, sobreviven mejor y más tiempo; por tanto, tienen más oportunidades de transmitir los genes responsables de estas características de adaptación a sus crías. Así pues, las especies cambian y se desarrollan por la lenta acumulación de esas diferencias, siendo la supervivencia y reproducción de los relativamente adaptados lo que origina la evolución:

> Todo lo que podemos hacer es tener siempre presente que todo ser orgánico está esforzándose por aumentar en razón geométrica; que todo ser orgánico, en algún período de su vida, durante alguna estación del año, durante todos las generaciones o con intervalos, tiene que luchar por la vida y sufrir gran destrucción. Cuando reflexionamos sobre esta lucha nos podemos consolar con la completa seguridad de que la guerra en la naturaleza no es incesante, que no se siente ningún miedo, que la mente es generalmente rápida y que el vigoroso, el sano, el feliz, sobrevive y se multiplica (Darwin 2001, 127).

En esta obra Darwin hacía una mínima alusión a la evolución humana. Esto lo hará de forma concluyente doce años después cuando el autor publica (originalmente en 1871) su obra *El origen del hombre*. En esta obra, señala que el hombre desciende de antepasados que podrían reconocerse como primates:

> (…) el hombre desciende de un mamífero velludo, con rabo y orejas puntiagudas, arbóreo probablemente en sus hábitos y habitante del mundo antiguo. Si un naturalista hubiera examinado toda la estructura de este ser, le habría clasificado entre los cuadrumanos lo mismo que el progenitor aún más antiguo de los monos del viejo y nuevo continente (Darwin 1989, 515).

Por otro lado, Darwin (19871) plantea en su obra que la competencia por la pareja es un factor de importancia en la evolución. Darwin concebía ciertos rasgos como la forma de la nariz, colores de piel, textura pilosa, etc., como rasgos neutros en cuanto a la mejor capacidad de los seres humanos para sobrevivir. Consideraba que estos rasgos evolucionaron con el fin de realzar su atracción para el sexo opuesto, por lo que hablaba de selección sexual.

La propuesta de Darwin supuso el primer desafío importante para las clasificaciones tipológicas, a las que haremos mención a continuación. Esto fue así porque su teoría se centraba en el proceso dinámico del cambio biológico, no en la naturaleza estática de la clasificación formal.

Fue a finales del Siglo XVII, con Bernier (1684), cuando se sitúan los antecedentes de lo que sería en el Siglo XIX y XX el estallido de las clasificaciones raciales. Pese a que muchos viajeros antes que Bernier percibieron características diferentes, especialmente el color de la piel, en la gente que iban encontrando durante sus viajes; Bernier fue el primero en agrupar a esas personas específicamente en razas. Por esta razón, el nombre de su *obra Una nueva división del mundo por las diferentes especies o razas de hombres que la habitan* (1684). Éste puede describir como el primer texto en el cual el término "raza" se usa en sentido moderno para referirse a discretos grupos organizados en función del color de la piel y otros atributos físicos. Él mismo reconoció su carácter pionero:

> Geógrafos hasta este tiempo sólo dividían la tierra según los diferentes países o regiones. Los comentarios que he hecho sobre los hombres (seres humanos) durante mis numerosos y largos viajes me han dado la idea de dividirlo de una manera diferente. Por la forma exterior de sus cuerpos, y especialmente de sus caras (Bernier 2000, 1).[6]

Bernier diferencia entre blancos (europeos), amarillos (asiáticos) y negros (africanos), además de los negros de Cabo o bosquimanos que los considera una especie diferente del resto de África (ellos son pequeños, delgados, feos, rápidos corriendo, y hablan una lengua incomprensible para los europeos), y los lapones (criaturas poco desarrolladas con piernas delgadas, hombros grandes, cuello corto y una cara alargada, muy fea).

Esta labor la continuó en el Siglo XVIII el naturalista Linneuss el cual propuso, con la publicación de *Sistema de la Naturaleza* originalmente publicada en 1735, la primera clasificación de las especies vivas. Linneuss, al clasificar a los animales y plantas, situó a la especie humana, u Homo sapiens, en la cima del reino animal. Reconoce que la especie humana (u Homo sapiens) se divide en cuatros grupos en función de sus rasgos físicos, psicológicos y factores sociales:

[6] Fragmento perteneciente a la obra de Bernier (1684) "A New división of the Earth" reproducido por Bernasconi and Lott (2000) en su obra recopilatoria de textos originales "The idea of race".

> Homo americanus: rojizo, bilioso, recto; pelo negro, liso y grueso; ventanas de la nariz dilatadas; cara pecosa; mentón casi imberbe; obstinado, alegre; vaga en libertad; se pinta con líneas curvas rojas; se rige por costumbres.
> Homo europeus: blanco, sanguíneo, ardiente; pelo rubio abundante, ligero, fino, ingenioso, lleva ropas ceñidas; se rige por leyes.
> Homo asiaticus. cetrino, melancólico, grave; pelo oscuro; ojos rojizos; severo, fastuoso, avaro; se viste con ropas anchas; se rige por la opinión.
> Homo afer: negro, indolente, de costumbres disolutas; pelo negro, crespo; piel aceitosa; nariz simiesca; labios gruesos; vagabundo, perezoso, negligente; se rige por lo arbitrario (Linneus 1758 citado por Marquer 1983, 14-15).

Podemos comprobar cómo una de las tesis mantenidas desde el discurso racialista es que el comportamiento, los valores, y las aptitudes de los individuos tienen un carácter innato y se asocian a unas determinadas características físicas.

Un poco más tarde, a finales del Siglo XVIII, Blumenbach (1795) dividió a la humanidad en cinco variedades, teniendo en cuenta el peso, color, cabello, estructura del cuerpo y forma del cráneo. Él añadió una quinta "raza", la malaya, al catálogo de cuatro variedades de su predecesor Carlos Linneuss:

> Caucásica: color blanco, mejillas rosadas... ; color marrón o castaño coloreado...; cabeza subglobular...; cara ovalada, erguida y sus rasgos moderadamente definidos, frente lisa, nariz estrecha ligeramente aguileña, boca pequeña. Los dientes primarios situados perpendicularmente a la mandíbula...; los labios (especialmente los de abajo) moderadamente abiertos, la barbilla llenita y redondeada. En general, esa clase de apariencia la cual, de acuerdo a nuestra opinión de simetría, es para nosotros muy atractiva y apropiada. A la primera variedad corresponden los habitantes de Europa (excepto los lapones y los descendientes de los fenicios) y los del sureste asiático, al igual que los del rio Obi, el mar Caspio y el Ganges, y, por último, aquellos del norte de África.
> Mongola: color amarillo...; pelo negro, tieso, liso y escaso...; cabeza casi cuadrada...; cara ancha y al mismo tiempo plana y hundida, las partes por tanto menos distintas, como si fuera una sobre otra; el hueso de la nariz plano, muy ancho; nariz pequeña, achatada; las mejillas normalmente globulares, prominentes por fuera; la apertura de los ojos estrecha, lineal; la barbilla ligeramente prominente...Esta variedad comprende a los habitantes de Asia (excepto los malayos en el extremo de la península de Trans-gangetic) y la población finlandesa de la fría parte de Europa, los lapones y la raza de los esquimales, tan ampliamente difundidos por América del Norte, y los habitantes de los extremos de Groenlandia.
> Etiópica: color negro...; pelo negro y rizado...; cabeza estrecha, comprimida de los lados...; frente nudosa, desigual; los huesos de los molares saltones hacia fuera, los ojos muy prominentes, nariz gruesa, que se pierde en la mandíbula...; los alveolos estrechos, alargados; los primarios superiores oblicuamente prominentes...; los labios (especialmente los de arriba) muy hinchados; la barbilla hacia atrás... Muchos son de piernas arqueadas... Esta variedad se da en África, excepto en la zona del norte.
> Americana: color cobrizo...; pelo negro, tieso, liso y escaso...; frente corta, ojos muy profundos, nariz algo chata pero prominente; la cara invariablemente ancha con mejillas prominentes, pero no planas o hundidas, sus partes, si se ven de perfil

> muy marcadas...; la forma de la frente y la cabeza distorsionada. Esta variedad comprende a los habitantes de América, excepto los esquimales.
> Malaya: de color oscuro...; pelo negro, corto, rizado, espeso y abundante...; cabeza moderadamente estrecha; frente como hinchada ligeramente...; nariz gruesa, ancha, como si se extendiera; boca grande..., la mandíbula prominente con las partes de la cara, cuando se ven de perfil, suficientemente prominente y distinta una de otra... Esta última variedad incluye a los isleños del Océano Pacífico, junto con las variedades incluidas en los habitantes de las Islas Marianne, Filipinas, Molucca y Sunda y la Península de Malaya (Blumenbach 2000, 28 –29) [7].

Fue a mediados del Siglo XIX cuando el racismo se convirtió en una ideología hegemónica. Durante este siglo también maduró el paradigma evolucionista formulado en obras como las de Morgan, Tylor, Spencer etc. Desde este paradigma, las "razas" pasan a través de estadios bioculturales similares, aunque no todas a la vez. Ello explica que, en este momento de la historia, haya hombres que representen todas las fases de la evolución biológica y cultural, o lo que es lo mismo, que haya "razas superiores e "inferiores".

Así, por ejemplo, esa unidad de la especie humana la expone Morgan del siguiente modo:

> Con un mismo principio de inteligencia y una misma forma física, en virtud de un origen común, los resultados de la experiencia humana han sido los mismos sustancialmente (...) El principio de la inteligencia (...) busca indefectiblemente las mismas normas ideales. En consecuencia, sus operaciones y procesos han sido uniformes a través de todas las etapas del progreso humano. No podría sostenerse otro argumento más satisfactorio de la unidad del origen del hombre (Morgan 1971, 544).

Morgan estableció un esquema de los estadios de la historia de la humanidad. Los estadios descritos fueron: salvajismo, barbarie y civilización. Por su parte, Taylor describió las siguientes etapas evolutivas de la religión: animismo, magia, politeísmo y monoteísmo[8].

Al igual que el evolucionismo, el racismo nació en un contexto histórico de revolución industrial, urbanización y migración rural, así como de expansión transcontinental de las grandes potencias (Giménez 1994). En este contexto, el

[7] Fragmento perteneciente a la obra de Blumenbach (1795) "On the Natural Variety of Mankind" reproducido por Bernasconi and Lott (2000) en su obra "The idea of race", recopilatoria de textos originales.
[8] Para ampliar los esquemas evolutivos que se han propuesto consultar Harris 1999.

hecho de atribuir a otras “razas” ciertos rasgos de inferioridad supone justificar el uso de la fuerza con ellos, su explotación, e incluso su exterminio. De esta manera, a mediados del Siglo XIX y principios del Siglo XX se intensificaron notablemente las clasificaciones raciales. En 1847, la clasificación de Blumenbach aún era una de las utilizadas. En esta fecha Müller en su *Compendio de Filosofía,* la recoge incorporando algunos elementos:

> Raza caucásica: Piel más o menos blanca, con un viso de color carne, rara vez moreno claro; pelo más o menos rizado, de color claro u oscuro, cara oval; ángulo facial de 80 a 85 grados; nariz delgada, más o menos arqueada o saliente; dientes perpendiculares; labios medianos; la parte superior de la barba prominente, muy poblada de pelo, así como la cabeza. Blumenbach refiere a esta raza los europeos (excepto los lapones y los fenicios), los habitantes del norte de África y de las regiones del Asia hasta Obi, en Ganges y en el mar Caspio.
> Raza mongólica: Piel amarilla; cabellos lisos, negros y raros, cara ancha y aplanada, con las mejillas anchas; entrecejo y chato; nariz corta, ancha y poco prominente; parpados rasgados oblicuamente; ojos muy separados. A esta raza pertenecen todas las otras asiáticas (excepto los malayos), en Europa los lapones y los fenicios, en el norte de América los esquimales y los groenlandeses.
> Raza americana: Piel cobriza, morenuzca; cabellos negros, lisos y raros, barba poco abundante, nariz más o menos prominente. Los demás caracteres que se asignan a esta raza son inconsistentes. Comprende el resto de los pueblos americanos.
> Raza etíope: Piel negra o de un moreno que parece negro; cabellos cortos, casi siempre espesos, negros y crespos, cráneo estrecho y largo; frente echada atrás, mandíbula superior prominente; barba hundida; dientes oblicuos; nariz pequeña y chata ; ángulo facial de 70 a 75 grados; labios gruesos. Esta raza se compone de los negros de África, de la Nueva Holanda y del archipiélago Indiano, llamado también papous.
> Raza malaya: Piel morena; cabellos abundantes, negros y muy rizados; cráneo medianamente estrecho; nariz ancha y chata, los labios gruesos, boca grande. Esta raza comprende los malayos de la península de Malaya y los insulares morenos del mar del sur, de las Molucas, Filipinas y de las Islas Marianas (Müller 1847, 464-472).

Las características somáticas han sido, pues, importantes durante diversos siglos como un medio de representación de los seres humanos, y el color de la piel ha sido elegido comúnmente desde la esfera de los rasgos somáticos como la señal fundamental por la que el “otro” puede ser diferenciado. A pesar de ello, otros rasgos se han ido incorporando, tales como el color y forma del pelo y ojos..., así como ciertas medidas antropométricas de diversas partes y proporciones del cuerpo, particularmente la cabeza.

En este sentido Anders Retzius ideó el índice cefalítico en 1840, lo calculaba teniendo en cuenta la anchura máxima y la longitud máxima del cráneo. Las cabezas estrechas (proporción de 0,75 o menos) son cráneos llamados

dolicocéfalos; los de las cabezas anchas (proporción por encima de 0,81) son cráneos llamados braquicéfalos.

Por su parte, G. Vacher de Lapouge (1896) tomando el índice cefalítico, diferenció tres "razas" europeas:

- Homo Europeus, alto, dolicocéfalo, rubio, ojos negros, casi extinguidos.
- Homo Alpinus, pequeño, braquicéfalo, con ojos marrones o negros, un híbrido.
- Homo Mediterraneus, pequeño, dolicocéfalo con ojos marrones. Lapouge estableció una jerarquía situando en posición superior a los rubios, dolicocéfalos (Hannaford 1996).

Con otro tipo de metodología, Morton (1820) se aproximó a la cuestión. En 1820 comenzó a recoger y medir cráneos. Para su objetivo, en un principio, llenó los cráneos con semillas de pimienta blanca, reemplazándolos posteriormente por perdigones de plomo. Finalmente, a través del volumen de los perdigones, cuantificó el tamaño de los cráneos. Tanto sus estadísticas como sus afirmaciones de que el tamaño del cráneo tenía alguna relación con el intelecto trataban de establecer jerarquías entre las "razas". En su obra *Crania Americana* (1839) expuso las pruebas frenológicas de la superioridad caucásica. Pese a que pronto se probó la falsedad de sus proposiciones, su "teoría" de la pimienta fue enormemente influyente en su época. Posteriormente Broca trató de perfeccionar la técnica de Morton; para ello tuvo en cuenta la forma y altura del cilindro donde se recogían los perdigones con los que posteriormente se rellenaba el cráneo, la velocidad de vertido de dichos perdigones en el cráneo, y la forma con que se sacudía y golpeaba a este último para compactar los perdigones. Pese a ello, Paul Broca, en la mayoría de sus investigaciones, prefirió pesar el cerebro después de haber realizado él mismo la autopsia. Broca sostenía que las razas humanas podían jerarquízarse dentro de una escala lineal de valor intelectual. Él planteaba que:

> En general, el cerebro es más grande en los adultos que en los ancianos, en los hombres que en las mujeres, en los hombres eminentes que en los de talento mediocre, en las razas superiores que en las razas inferiores (Broca 1861, 304)... A Igualdad de condiciones, existe una relación significativa entre el desarrollo de la inteligencia y el volumen (Broca 1861, citado por Gould 1984, 101).

Broca utilizó los datos acerca del tamaño del cerebro para establecer diferencias ofensivas entre los grupos:

> Un rostro prognato (proyectado hacia delante), un color de piel más o menos negro, un cabello lanudo y una inferioridad intelectual y social, son rasgos que suelen ir asociados, mientras que una piel más o menos blanca, un cabello lacio y un rostro ortognato (recto), constituyen la dotación normal de los grupos más elevados en la escala humana (Broca 1866, 280)... Ningún grupo de piel negra, cabello lanudo y rostro prognato ha sido nunca capaz de elevarse espontáneamente hasta el nivel de la civilización (Broca 1866 citado por Gould 1984, 101).

Con la craneometría se mostraba interés por el carácter innato de la conducta, lo que, entre otras cosas, se intentaba aplicar a la criminología. En la segunda mitad del Siglo XIX funda una nueva disciplina, la antropología criminal[9]; su fundador Lombroso, un medico italiano, propuso una teoría al respecto: sostuvo la idea de un carácter hereditario en relación con el crimen. A continuación comparó a los criminales con los grupos inferiores e identificó la criminalidad como una conducta normal en los pueblos inferiores. Lombroso, mediante un estudio basado en medidas antropométricas de la cabeza y el cuerpo, plantó la tesis de que, en general, el cerebro de los criminales es más pequeño que el de las personas normales.

Comprobada la torpeza del índice craneal, éste fue reemplazado por la complejidad de los tests de inteligencia. Dada la importancia que tuvo esta cuestión para el debate determinista biologicista, nos detendremos en ella en el siguiente apartado con el fin de plantear la controversia que se generó en torno a la heredabilidad del coeficiente intelectual (CI) y a su medida. Entre tanto, las

[9] Parelamente a la antropología criminal cuyos iniciadores se sitúan en Italia (1899) por los profesores Melzi, Pizzoli y Montessori. Esta disciplina se ocupa del conocimiento psico-físico a través del estudio del niño, de su desarrollo evolutivo, conectando dichos conocimientos con la antropometría. Conocimientos todos ellos a disposición de crear una base de apoyo para la pedagogía. Las técnicas y datos antropométricos a través de las que se obtenían diversas medidas reconocían una predisposición hacia el rendimiento, con la aplicabilidad que ello podía tener en el hacer educativo: “Una caja torácica desarrollada, un peso regular, el crecimiento normal y el pulso fuerte son signos de robustez. El niño que reúne estas condiciones puede estas condiciones puede entregarse a lo trabajos ordinarios de la escuela” (Diaz Muños 1914, 192). Para más detalles sobre la antropología pedagógica consultar García Castaño (1987), (1994).

clasificaciones seguían apareciendo presentando un número variable de "razas".

Hooton (1946) diferenció entre razas primarias o puras (una gran división de la humanidad), subrazas primarias (razas compuestas o mixtas -formadas por la estabilización de la mezcla de dos o mas razas primarias), subrazas compuestas (formadas por el proceso evolutivo dentro de una raza secundaria).

CUADRO 5: CLASIFICACIÓN RACIAL PROPUESTA POR HOOTON 1946

PRIMARY RACE	**WHITE/CAUCASOID**	**NEGROID**	**MONGOLOID**
Primary Subraces	- Mediterranean - Ainu - Keltic - Nordic - Alpine - East Baltic - Armenoid - Dinaric - Nordic-Alpine - Nordic-Mediterranean	- African Negro - Nilotic Negro - Negriot (pygmy)	- Classic Mongoloid - Arctic Mongoloid or Eskimoid
COMPOSITE RACE	**PREDOMINANTLY WHITE**	**PREDOMINANTLY NEGROID**	**PREDOMINANTLY MONGOLOID**

Composite Subraces	- Australian:
	  - Murrian
	  - Carpentarian
	  - Tasmanoid
	- Indo-Dravidian:
	  - Classic Indo-Dravidian
	  - Armenoid-Iranian Plateau
	  - Indo-Nordic
	  - Australoid or Veddoid
	  - Negritoid
	- Polynesian
		- Tasmanian
		- Melanesian-Papuan:
		  - Papuan
		  - Melanesian
		- Bushman-Hottentot:
		  - Bushman
		  - Hottentot
			-Indonesian-Mongoloid:
			  - Malay-Mongoloid
			  - Indonesian
			- American Indian:
			  - Brachycephais
			  - Dolichocephais

Fuente: Elaboración propia[10]

Otro ejemplo de la diversidad de taxonomías que iban apareciendo es la Baker (1974), aparentemente más sencilla, que distingue entre razas y subrazas.

[10] Dada la posible inexactitud en la traducción de algunos términos, se ha optado por mantener la clasificación original de Hooton.

CUADRO 6: CLASIFICACIÓN RACIAL PROPUESTA POR BAKER 1974

RACES	SUBRACES
Australasid	- Australid - Melanesid - Tasmanid
Europid	- Ainuid - Nordid - Mediterranid - Nordindid - Orientalid - Armenid - Dinarid - Alpinid - Osteuropid - Turanid - Aethiopid
Negrid	- Palaenergrid - Sudanid - Nilotid - Kafrid
Khoisanid	- Knoid - Sanid
Mongolid	- Tungid - Sinid - Palaemongolid
Indianid	- Zentralid - Andid - Brasilid

Fuente. Baker (1974, 625)[11]

Además de los criterios de diferenciación hasta ahora mencionados, la "sangre" ha sido utilizada con frecuencia en el mantenimiento de una ideología racializadora. La teoría de la "sangre", según la cual existen determinados grupos humanos que podemos clasificar como superiores por su sangre, encontró apoyo en diversas figuras. A mediados del Siglo XIX surge una figura de importante repercusión que fue considerado el padre del racismo: Gobineau. En su obra *El ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas* (publicado entre 1853 y 1857), entendida como la "carta magna" del racismo, Gobineau sostiene que todo el género humano procede de un único origen, y que, a partir de ese único origen, el genero humano evolucionó en tres "razas": la blanca, la amarilla y la negra, siendo la primera la superior y la última la inferior. El conde de Gobineau habla de degeneración y declive de las civilizaciones mediante el mestizaje de las razas:

[11] Dada la posible inexactitud en la traducción de algunos términos, se ha optado por mantener la clasificación original de Baker.

> La palabra degeneración, cuando se aplica a personas, significa que las personas no han tenido durante mucho tiempo el mismo valor que antes, porque no han tenido siempre la misma sangre en sus venas, las continuas adulteraciones han tenido efecto gradual en la cualidad de esas sangres. En otras palabras, aunque la nación trae el nombre dado por sus conquistadores, el nombre no connota la misma raza; de hecho, el hombre de un tiempo decadente o de degeneración humana, es diferente, desde el punto racial, de los héroes de las grandes épocas (Gobineau 2000, 45)[12].

Finalmente, en un intento de frenar las ideas igualitarias de la democracia liberal y de legitimar la aristocracia en clara decadencia, sostuvo que los nobles eran los más puros representantes de la raza superior.

Otro hito en la exposición y desarrollo de la teoría de la sangre puede hallarse en la obra *Fundamentos del siglo XX* (1899), de Chamberlain. Su pensamiento fundamental es la conservación de la sangre germánica gracias a la lucha contra los elementos extraños al germanismo racial; a saber, el espíritu católico romano y el judaísmo. Chamberlain fue el inspirador de las teorías nazis; utilizó el mito de la "raza aria" para glorificar a los alemanes. Tras asimilar al pueblo germánico como la raza aria propuso medidas eugenésicas para devolver a la raza su pureza perdida. Chamberlain no tomó las características morfológicas como criterios para determinar la "raza aria" sino que más bien los criterios fueron la manera de pensar y actuar (a diferencia de Gobineau para el cual la raza aria eran los rubios nórdicos). Es decir, mientras se profesara lealtad al jefe, daba igual el árbol genealógico; todo el que demostrara ser alemán por su actos, así lo era.

Comprobamos de este modo que el término "raza" ha sido utilizado como sinónimo de clase o nación. Benedict (1987) destaca esta diferencia; mientras que para Gobineau, las tribus primitivas germánicas, superhombres para él, dejaron sus herederos entre los aristócratas de muchas naciones europeas, siendo su posición no nacionalista sino de clase, para Chamberlain, esas mismas tribus eran los colonizadores y

[12] Fragmento perteneciente a la obra de Gobineau, A. (1853-55) "The inequality of human races" reproducido por Bernasconi and Lott (2000) en su obra "The idea of race", recopilatoria de textos originales.

defensores de la nación entonces unida bajo el nombre de Alemania, adoptando una doctrina de superioridad nacional.

En esta línea hay autores, como Guillaumin (1999), que entienden que existen taxonomías supuestamente naturales, como por ejemplo aquellas de la antropología física, la genética de la población que declaran la existencia de grupos "naturales" de humanos, limitados y específicos (braquicéfalos, dolicocéfalos, blancos, negros, etc.). Y por otra parte, consideran también una taxonomía social, por ejemplo aquella de la historia y la sociología, teniendo en cuenta las características relacionales e históricas de los grupos (nobleza, burguesía, etc.).

Ya en el Siglo XX, con el desarrollo de las ciencias biológicas los planteamientos racialistas sufrieron un giro importante. Se pensó que se podría superar la arbitrariedad de una clasificación basada en criterios morfológicos, y que se podrían encontrar rasgos biológicos más específicos que permitieran una clasificación científica de la diversidad humana. Con los progresos de la genética se pasó del empleo de criterios fenotípicos o morfológicos a criterios de herencia genética. De esta manera surge una nueva acepción de raza, entendida como un conjunto de individuos que tienen una parte importante de sus genes en común, y que se distinguen por ello de las demás razas.

Entre las características genéticas empleadas para dividir la humanidad en grupos cabe destacar los grupos sanguíneos y la persistencia de la lactasa. Atendiendo a los grupos sanguíneos, Hirszfeld y Hirsrzfeld (1918) distinguen tres grupos raciales: Europeo, Intermedio y Asiatico-Africano. Garn (1971), por el contrario, diferencia nueve razas: Amerindia, Polinesia, Micronesia, Australiana, Melanesio-Papua, Asiática, India, Europea y Africana. Y, finalmente, Stern (1973) cinco: Caucásicos, Negros, Mongoloides, Indios Americanos, Australoides.

La persistencia de la lactasa ha permitido diferencia dos grandes grupos. En la mayoría de los mamíferos, la leche contiene un carbohidrato, la lactosa,

cuya digestión requiere la acción de un enzima, la lactasa. Durante la lactancia, la actividad de la lactasa es intensa, pero, con el tiempo, su actividad decrece y entraña para los adultos una intolerancia a la lactosa. Sin embargo, en algunas poblaciones humanas la actividad de la lactasa persiste a un nivel muy bajo (75% del nivel general de los recién nacidos) durante toda la vida y no se manifiesta ninguna intolerancia a la lactosa. Este carácter, que parece estar muy ligado a un par de genes, está muy generalizado en el Norte de Europa, algo menos en el Mediterráneo, y es muy infrecuente en Asía y África. En este caso, la clasificación de los seres humanos en función de los genes implicados en la persistencia o no de la lactasa, dividirá a la humanidad en europeos y resto de continentes (Jacquard 1983).

Con el devenir de la historia, es evidente que la variabilidad en los límites establecidos entre las diversas razas ha supuesto que la noción de "raza" se torne tan abstracta que se aparte de la experiencia y facilite una forma de suposición lógica que permita seguir una línea segura de razonamiento (Levi-Strauss 1999).

El discurso racista recogió de los postulados biologicistas tres ideas clave para conseguir una clasificación neta (Prats 2001):

- La agrupación por atributos según un criterio; aspecto fundamental para distinguir unos grupos de otros.
- Una ordenación de estas agrupaciones; idea clave para establecer una jerarquía y averiguar cuál es el ejemplo a imitar o a evitar.
- La presencia de individuos "genéticamente" puros que respondan a esos atributos; como casos concretos de las categorías anunciadas.

Cada vez más se ponía en duda la validez de los planteamientos deterministas biologicistas. Desde esta perspectiva racialista, los individuos pertenecientes a un mismo grupo racial comparten de manera absoluta esos rasgos morfológicos. Sin embargo, es visible la diversidad existente dentro de los propios grupos. Alegret (1993), en su tesis doctoral, planteó a este respecto lo paradójico del carácter fijo de las categorías raciales. Comprobó cómo en el

caso de la “raza negra” los marcadores empleados para construir este grupo según nuestra cultura (piel negra, cabello crespo, nariz ancha, etc.) no se dan como un paquete. Así por ejemplo, en África Oriental (Etiopía sobre todo) existen poblaciones de piel negra pero con cabellos lisos y labios finos. En el sur de la India viven varios millones de hombres y mujeres que también tienen la piel negra, los cabellos rizados u ondulados pero no crespos, los labios delgados y la nariz fina como la de los individuos de “raza blanca”. O bien en Melanesia, en el Caribe, o en Australia, donde algunos individuos de piel negra tienen el pelo rubio y ondulado (como es el caso de algunos Canacos de Nueva Caledonia o de algunos Cróeles del Caribe, así como de algunos aborígenes australianos). Otros “negros” tienen, como los de las poblaciones Papues de Nueva Guinea la nariz saliente y cóncava.

Efectivamente, los caracteres no se relacionan de una forma fija; una forma de nariz no siempre está relacionada con un color de piel; un modelo de pelo no está inevitablemente relacionado con un color de piel o con una forma de nariz. Tales criterios se encuentran entremezclados. A esta no correlación de características, Bradley (1900) la ha llamado “discordancias”.

El racialismo mantiene la convicción de que las características fenotípicas en las que se basan las razas reflejan supuestamente un material genético compartido y mantenido. Sin embargo, la genética ha puesto de manifiesto que los caracteres morfológicos no son más que un reflejo parcial y deformado del *stock* genético del ser humano. Estos caracteres están sólo en parte determinados por la herencia, ya que otra parte es muy sensible a los factores ambientales:

> Los genes que responden al clima influyen sobre caracteres externos del cuerpo, porque la adaptación al clima requiere sobre todo que haya modificaciones en la superficie del cuerpo (que es nuestra interfase con el mundo exterior). Al ser exteriores, estas diferencias raciales saltan a la vista y automáticamente pensamos que en el resto de la constitución genética debe haber diferencias de la misma envergadura. Pero no es así: en el resto de nuestra constitución genética nos diferenciamos poco (Cavalli-Sforza 1999, 140).

Por lo tanto, el color de la piel no está determinado íntegramente por la naturaleza o herencia, sino que, en parte, dicha característica externa esta

correlacionada con el modo de reaccionar de un individuo en diversos ambientes. En este sentido, Dunn y Dobzansky (1975) expresan que no es el color de la piel, sino la respuesta al medio lo que se hereda.

El color de la piel es un rasgo biológico influido por varios genes. La piel humana debe su color a la presencia de partículas conocidas como melanina. La melanina es una sustancia química producida por unas células de la epidermis o capa más externa de la piel. Las células responsables de la melanina de las personas de piel más oscura producen granos de melanina mayores y más abundantes que las de las personas de piel clara. La melanina hace de pantalla frente a la radiación solar, protegiendo a las capas superiores de la piel de ser dañadas por los rayos ultravioletas y, por tanto, de una serie de enfermedades como quemaduras y cáncer de piel. Por otro lado, la radiación ultravioleta estimula en la piel la producción de vitamina D. La escasez de vitamina D afecta al proceso de absorción de calcio en los intestinos, y puede inducir una enfermedad de la nutrición conocida como raquitismo. Ésta causa el reblandecimiento y la deformación de los huesos pélvicos, y puede afectar a la capacidad de dar a luz. De esta forma, la selección natural ha favorecido un color de piel más oscuro en los trópicos donde la radiación ultravioleta es más intensa, y más claro entre las que viven en las zonas nórdicas. Por lo que el color de la piel de una población representa en gran medida un punto de equilibrio entre los peligros de excesivas radiaciones solares y los peligros de la escasa radiación. Pero no sólo influye la latitud, sino otros factores como puede ser la dieta alimenticia. Así, pues, son diversos los factores ambientales que influyen en la morfología del ser humano. A principios del siglo XX, Franz Boas (1966) da cuenta de cambios en el cráneo de los niños europeos emigrados a los Estados Unidos. Él descartó razones de carácter genético, porque los emigrantes europeos tendían a casarse entre ellos, y aludió más bien a razones ambientales como por ejemplo la dieta.

Por otro lado, pese a los intentos desde esta postura por naturalizar las diferencias utilizando la raza como causa natural de la inferioridad del “otro”, no se ha probado la supuesta correlación entre la base racial (genética) y los

rasgos culturales (conductuales). Ninguna investigación ha podido demostrar la existencia de una escala de valor universal que permita clasificar a las “razas” en superior e inferior, por lo que esta ideología biologicista se ve desprovista de toda base científica.

En nuestro intento por descomponer y reconstruir los argumentos dados a favor de la existencia de razas y de sus diferencias, hemos comprobado como la “teoría sanguínea” ha sido un argumento que ha servido de fundamento a la vieja noción de “raza”. Según esta teoría la sangre transmite la herencia; es decir, la herencia es como un fluido transmitido en la sangre, de manera que “las sangres” hereditarias de los progenitores se mezclan y fusionan en su descendencia. Sin embargo, la sangre no es responsable de la transmisión de los caracteres hereditarios. La herencia sigue leyes biológicas; el descubrimiento del mecanismo de la herencia lo realizó Mendel mediante sus estudios (realizados entre 1857-1865) de entrecruzamiento entre diferentes variedades de guisantes a lo largo de muchas generaciones.

Los descubrimientos de Mendel, que supondrían la base para la teoría moderna de la herencia, no verían la luz hasta 1900. En una de sus dos formulaciones básicas, Mendel encontró que los genes transmitidos a los híbridos por sus padres no se mezclan, sino que se segregan en las diferentes células sexuales del híbrido, de tal manera que en la progenie del híbrido un determinado carácter del padre reaparecerá sin muestras de haberse contaminado a su paso por el híbrido. En definitiva, esta ley de la herencia, denominada “ley de la segregación”, plantea que un híbrido, o heterocigótico (Aa), transmite en cada célula sexual madura (gameto) sólo un factor (A o a) -no ambos- del par recibido de los progenitores. La segunda de sus leyes, la “ley de la distribución independiente”, afirma que los diferentes caracteres (por ejemplo, la forma Aa y el color Bb de los guisantes) se recombinan aleatoriamente en los gametos (por ejemplo, AB, aB, Ab, ab) (Milner. 1995). O lo que es lo mismo, al cruzar plantas de semillas amarillas y redondas con otras verdes y arrugadas, el color de las semillas será independiente de la forma de las mismas. Por lo que la herencia independiente aumenta en alto grado el número de las distintas variedades de individuos. Son, por tanto, innumerables

las posibles combinaciones genéticas, siendo prácticamente imposible que dos seres humanos tengan juegos idénticos de genes, con la excepción de los gemelos idénticos. Así pues, tal y como concluyen Dunn y Dobzhansky (1975):

> La herencia no radica en la sangre sino en los genes, que están en grupos, tan reales y separados como los átomos y las moléculas. Los recibimos de nuestros padres y los pasamos a nuestros hijos, de acuerdo con las leyes sencillas y regulares descubiertas por Mendel. La existencia de muchas clases de genes, y la operación de las leyes que gobiernan su transmisión a los hijos, explican la casi infinita variedad de personas en el mundo (Dunn y Dobzhansky 1975, 74).

Los supuestos genetistas del Siglo XX, lejos de dar una solución a la cuestión de la raza estableciendo criterios consistentes, permitieron que continuara y se reafirmara la arbitrariedad e imposibilidad de establecer fronteras consistentes entre grupos raciales. Hemos visto como persiste la variedad en el número de razas al comparar las diversas taxonomías, tanto al emplear criterios distintos (grupos sanguíneos, persistencia de la lactasa), como un mismo criterio (por ejemplo, el grupo sanguíneo). Además, esas marcadas diferencias heredables intergrupales son puestas en entredicho por Lewontin (1984), quien plantea que todos los seres humanos son idénticos en el 75% de la dotación genética conocida, con independencia de su origen geográfico, y diferentes en un 25%. De esa variación genética, el 85% se da en el interior de un mismo grupo, y tan solo un 15% entre grupos. Con lo cual existen mayores semejanzas intergrupales que intragrupales. Esto supone que podríamos coger cualquier grupo con la probabilidad de que un 85 % de toda la variedad genética de la especie humana estuviera representada en su *pool* genético. Esto se explica porque el ser humano es una especie polimórfica[13] en muchas de sus características (grupo sanguíneo, color de los ojos, persistencia de la lactasa, etc), es decir, con un elevado grado de variedad genética. Esto ocurre tanto en poblaciones muy pequeñas como grandes: ciudades, naciones, etc., y ya que toda población es variable no tiene sentido hablar de raza pura.

[13] Polimorfismo genético: Proviene del griego polys=varios, morfphe=forma, que se produce cuando un gen tiene uno o más alelos.

1.2.1.2. La inutilidad de la raza

Hemos comprobado como “raza” no es un concepto estático con un significado particular dado, sino una palabra polisémica. El poder que lo caracteriza ha consistido en su capacidad adaptativa para definir un grupo de población en diversos momentos. En este sentido Cashmore (1996) especifica:

> La indeterminación de “raza” (y, por esta cuestión, todos los significantes) la provee de su “polisemia”, o apertura de interpretación (el término polisemia se antepone a ambigüedad, que sugiere sólo un doble significado). “Raza” es un significante cambiante, que significa diferentes cosas para diferentes grupos en diversos puntos o momentos en la historia, y provoca una explicación definitiva fuera de contextos específicos (Cashmore 1996, 300).

Van Den Berghe (1996) ha clasificado los diversos usos de tal término. En primer lugar, el uso más común es el de subespecie, como variedad de una especie que ha desarrollado características distintas a través del aislamiento, pero que no ha perdido todavía la habilidad de entrecruzamiento. Un segundo uso seria como sinónimo de especie, tal y como puede verse en la frase “la raza humana”. Un tercer significado de “raza” es sinónimo de lo que llamamos nación o grupo étnico. Y finalmente, una “raza” puede significar un grupo de personas que se definen “socialmente” en una sociedad determinada, conviviendo conjuntamente gracias a “marcas físicas” tales como pigmentación de la piel, textura/color de pelo, rasgos faciales, estatura, etc. Para evitar confusión, algunas personas hablan de “raza social” para referirse a esta cuarta acepción.

Sin embargo, los diversos usos del “término” no han sido mutuamente excluyentes. Por su parte, Banton (2000) así lo pone de manifiesto:

> (...) nuevos modos de explicación de la variación humana han surgido, de modo que la palabra raza ha sido usada con nuevos sentidos, pero los antiguos usos han continuado a menudo conviviendo con los nuevos (Banton 2000, 51).

Se ha establecido un amplio debate al respecto en el que no existe un acuerdo universal en cuanto a la legitimidad científica de seguir empleando el término

“raza”. Por su parte, Dunn y Dobzhansky siguen hablando de razas en el siguiente sentido:

> Las razas existen, podamos o no definirlas claramente (Dunn y Dobzhansky 1975, 147).
>
> Los seres humanos con los que nos encontramos personalmente y aquellos de los que conocemos su existencia por otros, son numerosos y diversos. Tenemos que clasificarlos y etiquetarlos en clases (...). Se pueden considerar razas como conjuntos de poblaciones mendelianas que pertenecen a la misma especie biológica, pero que difieren entre sí en las frecuencias de algunas variantes genéticas (Dobzhansky 1978, 69).

Así pues, los argumentos más importantes dados por aquellos que consideran que sigue teniendo sentido hablar de “razas” son los siguientes (Lopez 1989):

- Existen y pueden observarse diferencias entre poblaciones. Si comparamos dos poblaciones podemos ver que en una domina cierto tipo de genes; en cambio en la otra dominan otros diferentes.
- Admitidas esas diferencias genéticas tiene sentido agrupar poblaciones muy próximas, aun cuando se admita que no sean idénticas totalmente desde un punto de vista genético dentro de una misma raza. De ser así, lógicamente, a los grupos humanos distintos se les agrupará en razas diferentes. En definitiva, dadas estas similitudes genéticas entre poblaciones, hablar de razas humanas está justificado terminológicamente.

Sin embargo, sería conveniente abandonar el empleo de tal término tanto en un sentido como en otro. Consideramos que el mantenimiento del concepto es ya un error en sí mismo. La presentación que hacemos en cuanto al estado actual del estatuto del concepto “raza” aplicado a los humanos hace necesario e imprescindible el abandono de su utilización.

De entre los que sostienen la invalidez del concepto raza destacan numerosos autores de diversas disciplinas:

Jacquard (1983), genetista de reconocido prestigio sostiene que:

> El concepto raza humana no corresponde a una realidad que fuera posible definir gradualmente de una forma más clara. Simplemente es una categoría que algunos proponen para organizar su visión de la totalidad de los hombres. El uso de este concepto sólo puede conducir a clasificaciones arbitrarias (Jacquard 1983, 45).

El biólogo y profesor de antropología física Jacques Ruffier (1982) afirma:

> Los resultados demuestran con claridad que, en el hombre, las razas no existen. La especie humana, en realidad está formada por múltiples poblaciones que son unidades de reproducción más o menos estrictas, enlazadas por elementos de transición (Ruffie 1982, 293).

Por su parte, Montangu (2000) propone que, puesto que el concepto de "raza" es una concepción que a la luz de la genética moderna experimental es completamente errónea y sin significado, debería eliminarse del vocabulario del antropólogo porque se ha hecho mucho daño y ningún bien en absoluto.

Más aún, para Montangu (1999) la palabra "raza":

> (...) es en si mismo un término racista no simplemente porque represente un compendio de errores, o sea una "realidad" falsa que no existe objetivamente, sino porque en suma, y lo que es más importante, es una influencia maligna que constituye una amenaza para la propia humanidad, mucha de la cual ya ha desaparecido como un resultado directo del racismo (Montangu 1999, 47).

Para autores como Feliu (2001), tal noción es innecesaria e incluso contraproducente. Esta consideración está firmemente argumentada ya que no tiene sentido seguir manteniendo su empleo debido a su inutilidad, tal y como se ha demostrado científicamente. Pero yendo más allá, tampoco tendría sentido tratar de redefinir tal noción, pues como afirma Miles (1982):

> Cualquier intento de redefinir un concepto incluirá casi de forma segura un efecto de transferencia, con el resultado de que el nuevo significado se infecta con aspectos de la interpretación anterior (Miles 1982, 18).

Sin embargo, son evidentes las dificultades que entraña dicho abandono, aunque la biología, y más concretamente la genética, ha constatado que la "raza" no existe y que, por supuesto, no es un criterio pertinente de clasificación. Así lo pone de manifiesto Guillaumin (1999) al considerar que la simple demostración de que una categoría de este tipo no tiene base científica es insuficiente para eliminarla del universo mental. Y es que la negación de su existencia resulta una paradoja por cuanto se trata de una noción que aún esta

presente en el vocabulario de una sociedad e incluso se encuentra incorporada en la ley.

Puesto que la “raza” no es un hecho o realidad sino una construcción simbólica que se utiliza en ciertas circunstancias sociopolíticas como criterio de definición y delimitación de grupos humanos (Stolcke 1992), es necesario superar esa paradoja a la que nos referíamos y reivindicar que, tal y como la biología actual plantea, todos los seres humanos pertenecen a una misma especie biológica; la del Homo Sapiens. Especie que tiene un fondo genético común, forma una comunidad reproductora única y es calificada de polimórfica en cuanto al carácter heterogéneo de su composición genética.

1.2.1.3. Inteligencia y herencia

Como mencionamos en el apartado anterior, la torpeza del índice craneal fue reemplazada por la complejidad de los tests de inteligencia. A lo largo del Siglo XIX la psicología trató de estudiar las diferencias intelectuales entre los individuos. Las diferencias constatadas por medio de determinadas pruebas se transformaron, irregularmente, en relaciones de superioridad e inferioridad. El individuo más capacitado intelectualmente, según esa medición, era superior al individuo menos capacitado. Apoyándose en la psicometría, se ha tratado de encontrar una base científica a la justificación de un cierto orden social. Para este fin, el determinismo biologicista sostiene la “incuestionable” heredabilidad de la capacidad intelectual, lo que supone una necesaria aceptación de la ”inevitable” injusticia social.

En primer lugar, sería necesario concretar o definir aquello sobre lo que se pretende justificar un determinado orden social, es decir la inteligencia. Sin embargo, pese a los arduos intentos de los psicólogos, no ha podido llegarse a una consideración consensuada.

Para Montangu (1997), la mejor hipótesis de trabajo es entender la inteligencia como algo constituido por una larga asociación de variadas, superpuestas y adaptadas habilidades o destrezas, antes que concebirla como una única

facultad. De hecho, la inteligencia es la suma del aprendizaje de las experiencias de una persona. Al referirse a la posibilidad de medir dichas habilidades y destrezas, y al objeto de medida, el Coeficiente Intelectual (CI), Montagu (1998) afirma que:

> (...) aún no se conoce la estructura de la inteligencia y por consiguiente no puede existir algo que realmente nos aproxime a una medición cuantitativa de ella (Montagu 1998, 190).
>
> El concepto de coeficiente intelectual es una invención social y arbitraría. A lo que se le ha dado una realidad falsa y una cuantificación igualmente falsa que no tiene justificación para seguir existiendo (Montangu 1998, 284).

A pesar de ello, ha existido una importante trayectoria histórica en la medición de la inteligencia. El primer test que pretendía medir la inteligencia fue publicado por el francés Alfred Binet en 1905. Su intención fue la de emplear los tests con una finalidad diagnóstica y positiva. Una vez detectados aquellos niños con dificultades en el aprendizaje se intervenía aplicándoles un programa denominado "ortopedia mental". Este programa incluía un conjunto de ejercicios físicos destinados a mejorar la voluntad, la atención y la disciplina, condiciones básicas, según él, para el estudio de los temas escolares. Por lo tanto, Binet no consideró la inteligencia como algo fijo, innato e inmutable, ni el CI como un recurso general para clasificar jerárquicamente a los alumnos:

> Ese niño es un niño que no hará carrera... está mal dotado... no tiene inteligencia". He escuchado con demasiada frecuencia estas palabras imprudentes (...) ¡Nunca! ¡Que palabra tan grave! Algunos filósofos recientes parecen haber prestado su apoyo moral a veredictos deplorables afirmando que la inteligencia del individuo es una cantidad fija, que no puede aumentar. Debemos protestar y oponernos a este pesimismo brutal y trataremos de demostrar que carece de todo fundamento (Binet 1985, 149).

Para Binet la inteligencia dependía de la relación entre la edad cronológica del sujeto y la edad mental[14]. El procedimiento seguido por Binet fue el de agrupar tareas "intelectuales" apropiadas para cada edad de la infancia. El niño empezaba a realizar las tareas que correspondían al primer nivel de edad, y luego iba realizando las tareas sucesivas previstas en el test hasta que se encontraba con unas que no podía hacer. La edad mental venía dada por la

[14] La edad cronológica (EC) es la que se mide por los años de vida (edad en años) y la edad mental (EM) la deducida por las pruebas de inteligencia (estado intelectual) (Diccionario Médico Masson 1998, 187)

edad correspondiente a las últimas tareas que había podido realizar el niño.[15] Tras este procedimiento, los niños cuyas edades mentales resultasen inferiores a sus respectivas edades cronológicas podían ser seleccionados para los programas de educación especial.

Binet se basaba en tres principios cardinales para la utilización de sus tests: (a) puesto que los tests no miden las"inteligencia" ni algo innato, las puntuaciones obtenidas no deben utilizarse para etiquetar al niño con una permanente incapacidad; (b) la escala es una guía no para establecer jerarquías entre los niños, sino para detectar los niños con problemas en el aprendizaje, a los cuales es necesario dar una atención especial; (c) lo importante es que los niños pueden mejorar sus resultados a través de una educación especial. Sin embargo, posteriormente, sus fundamentos y criterios fuerontotalmente desconsiderados y trastocados. Una vez muerto Binet en 1911, el movimiento promotor de los test mentales empezó a ser controlado por eugenetistas galtonianos. Comenzó entonces a considerarse que las diferencias de inteligencia, no sólo entre individuos sino también entre clases y razas, eran de origen genético y, por tanto, hereditario.

Los deterministas biologicistas, valiéndose de un uso incorrecto de los tests de inteligencia para mantener las distinciones y jerarquías sociales, incurrieron en dos falacias: la cosificación y el hereditarismo. De esta manera, los tests de inteligencia dejaron de utilizarse como instrumento diagnóstico para poder intervenir y pasaron a servir simplemente para identificar a los que genéticamente, y por tanto incurablemente, son anormales.

Tal y como plantean Lewontin, Rose y Kamin (1996), los tests, desde esta perspectiva determinista-hereditarista, aglutinan una serie de argumentos básicos que constituyen una explicación lógica de la desigualdad social:

- Hay diferencias de status, riqueza y poder.

[15] El término de Coeficiente intelectual (CI) se acuño posteriormente y era calculado mediante la siguiente formula CI= EM/EC x100 (Papalia y Old 1987, 253).

- Estas diferencias son consecuencias de una diferente aptitud intrínseca, especialmente de una “inteligencia” diferente.
- Los tests de CI son instrumentos para medir esta aptitud intrínseca.
- Debido a que son el resultado de diferencias genéticas, las diferencias de aptitud son fijas e invariables.
- Debido a que la mayoría de las diferencias de aptitud entre los individuos son genéticas, las diferencias entre las razas y entre las clases son también genéticas e invariables.

De esta manera, la aplicación de los tests mentales promovió dos teorías distintas. Por un lado, una teoría de las limitaciones que fue asumida por diversos traductores de Binet, (como Goddard, Terman y Burt), y por otro lado, una teoría del incremento de las potencialidades a través de una educación especial, teoría que fue defendida por Binet.

Así, Goddard consideraba que dichos tests median una entidad independiente, innata y hereditaria, medida que permitía detectar a esos individuos para reconocer sus limitaciones, segregarlos y reducir las posibilidades de reproducción. Goddard identificó una categorías especialmente peligrosa a su entender dentro de una escala con distintas categorías; la de “deficiente mental”. Las categorías diagnosticadas como patológicas, y con un nivel más bajo de inteligencia, fueron las de los “idiotas” (cuya edad mental era inferior a los tres años) e “imbéciles” (cuya edad mental variaban entre la de los tres y los siete años); mientras que la categoría de “deficientes mentales” (personas cuya edad mental variaba entre la de los ocho y los doce años) estaría entre la patología y la normalidad.

Para Goddard el “deficiente mental” es el gran problema:

> El idiota no constituye nuestro problema más grande. Sin duda, es repugnante... Con todo, vive su vida; está perdido. No engendra hijos como él, que comprometan el futuro de la raza... Nuestro gran problema es el tipo deficiente mental (Goddard 1912, 101-102).

Estos últimos suponen para el autor una amenaza porque ocupan un puesto muy elevado dentro del grupo de los indeseables, son difíciles de identificar y, si no se los identifican, pueden prosperar y procrear. Y, puesto que suponen un peligro para la "raza", y la deficiencia mental es hereditaria, el autor considera que la vía para eliminar esta categoría finalmente es evitar que ese tipo de gente tenga hijos. Para ello:

> (...) si hemos de impedir que un débil mental tenga hijos, debemos hacer algo más que vetarles el matrimonio. Para lograr ese objetivo hay dos propuestas: unas, la internación en colonias; otra la esterilización (Goddard 1914, 566).

El Norteamericano Goddard (1917), basándose en un estudio realizado aplicando el test de Binet, obtuvo que el 83% de los judíos, el 80% de los húngaros, el 79% de los italianos y el 87% de los rusos eran débiles mentales; estas personas mostraron unas edades mentales inferiores a la de los doce años. Este bajo nivel intelectual suponía una amenaza para el país, por lo que Goddard apuntó la necesidad de prohibir la entrada de inmigrantes.

También el norteamericano Lewis M. Terman se inscribió a esta misma línea hereditarista de Goddard, aceptando la concepción innatista del CI, así como las diferencias raciales y de clase:

> Puede predecirse con seguridad que en el futuro próximo los tests de inteligencia pondrán a decenas de miles de esos deficientes profundos bajo la vigilancia y la protección de la sociedad. Esto acabará impidiendo que la debilidad mental se reproduzca, y eliminando un enorme cúmulo de crímenes, de mendicidad e ineficacia industrial. No es necesario insistir en que los casos profundos, del tipo que con tanta frecuencia se pasa actualmente por alto, son justo aquellos cuya custodia es más importante que asuma el Estado (Terman 1916, 6-7).

Terman aplicó la tesis hereditarista a las diferencias raciales y de clase:

> La opinión corriente de que el niño que procede de un lugar culto tiene más éxito en los tests debido a las ventajas que ello entrañaría, constituye una suposición completamente gratuita. La casi totalidad de las investigaciones realizadas acerca de la influencia de la naturaleza y la nutrición sobre el rendimiento intelectual coincide en atribuir muchísimo más a las dotes innatas que al ambiente. La observación corriente bastaría para indicar que la clase social a que pertenece la familia depende menos de las oportunidades que de las cualidades intelectuales y de carácter heredadas de los padres... Los hijos de padres cultos y prósperos obtienen mejores resultados en los tests que los que proceden de hogares degradados e ignorantes por la sencilla razón de que su herencia es mejor (Terman 1916, 115).

En el ámbito inglés, el principal traductor del test de Binet fue Cyril Burt. Él fue durante veinte años el psicólogo oficial del Consejo del Condado de Londres, y el responsable de la aplicación e interpretación de los tests mentales en las escuelas de Londres. En 1909 Burt publicó su primer articulo *"Test Experimental de Inteligencia General"* en el *British Journal of Psychology*; en el que sostenía que la inteligencia era innata y que las diferencias entre las clases sociales dependían en gran medida de la herencia. En este trabajo Burt seleccionó cuarenta y tres muchachos de dos escuelas de Oxford: treinta hijos de pequeños comerciantes procedentes de una escuela primaria, y trece muchachos de clase alta procedentes de una escuela preparatoria. Los niños de la escuela de clase superior obtuvieron mejores resultados. Burt llegó a afirmar que este hecho era una demostración de que la inteligencia era heredable y, por tanto, predeterminada y limitada. Burt propuso otro argumento para demostrar la heredabilidad de la inteligencia, y fue la existencia de una correlación entre la inteligencia de los muchachos y la de sus padres:

> En todo proceso relacionado con la inteligencia, estos muchachos de extracción superior se parecen a sus padres por el hecho de ser también ellos superiores... La habilidad para responder a dichos tests no depende de circunstancias fortuitas ni de la instrucción, sino de una cualidad innata. Por tanto, la semejanza entre los muchachos y sus padres con respecto al grado de inteligencia tiene que depender de la herencia. Así, disponemos de una demostración experimental de que la inteligencia es hereditaria (Burt 1909, 181).

Autores como Guold (1984) criticaron fuertemente este último aspecto:

> (...) ¿Cómo midió Burt la inteligencia de los padres?. La respuesta, notablemente incluso desde el punto de vista de Burt, es que no la midió: se limitó a suponerla basándose en sus profesiones y en su nivel social. Los padres de clase alta que tienen profesiones intelectuales deben estar dotados de una inteligencia innata superior a la de los tenderos (Guold 1984, 277).

Cyril Burt (1955) también realizó una serie de estudios sobre CI en gemelos idénticos. La correlación, que obtuvo, del CI de las parejas de gemelos monocigóticos separados fue sorprendentemente alta. Sin embargo, las críticas que recibió fueron diversas. El psicólogo estadounidense Kamin (1983) citó la sospechosa constancia que Burt obtuvo en las correlaciones del CI, independientemente del transcurso del tiempo y del aumento en el tamaño de

la muestra. Burt encontró al estudiar veintiuna parejas de gemelos separados una correlación de 0,771. En 1958 la correlación se mantuvo exactamente igual habiendo aumentado el número de parejas a más de treinta; por último, en 1996, siendo cincuenta y tres el número de parejas, la correlación obtenida fue de 0,771.

Otros dos sorprendentes descubrimientos para el desenmascaramiento científico de Burt han sido recogidos por Lewontin, Rose y Kamin (1996):

- Oliver Gillie (1976), corresponsal médico del Sunday Times de Londres, descubrió que Burt había inventado a sus dos últimas colaboradoras Conway y Howard, quienes supuestamente habían aplicado los tests de inteligencia a los gemelos idénticos separados y a otros tipos de parientes; también ellas habían publicado supuestamente artículos en una revista psicológica editada por Buró.
- Por otro lado, la biografía de su admirador Leslie Hearnshaw -"Cyril Burt: Psychologist"- publicada en 1979, disipó cualquier resto de duda acerca de la falsificación generalizada de Burt. Leslie Hearnshaw tuvo acceso a los diarios y documentos privados de Burt facilitados por la hermana del mismo; fue de este modo cómo Hearnshaw encontró evidencias de que Burt no había reunido ni un solo dato en los últimos treinta años de su vida, precisamente cuando se supone que la mayoría de los gemelos habían sido analizados.

Burt tuvo en Jensen uno de sus más férreos defensores. Arthurd Jensen, un famoso psicólogo de la Universidad de Berkeley, publicó en el *Harvard Educational Review* en 1969 un artículo *How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? (¿Cuánto podemos aumenta el CI y los logros escolares?)* en el que se ponía de manifiesto la existencia de grandes diferencias en las medidas del coeficiente intelectual entre las distintas "razas". A través de los tests de inteligencia aplicados por él mismo a estudiantes blancos y negros de las escuelas americanas encontró en los estudiantes negros una puntuación de 15 por debajo de la media de los blancos. Jensen decía que la diferencia era aún de 11 puntos una vez que se "controlaban" las diferencias de estatus social y económico entre blancos y negros. Tras sus explicaciones de las evidencias, afirma que:

> No es irrazonable la hipótesis de que los factores genéticos están estrechamente implicados en las diferencias intelectuales entre negros y blancos (Jensen 1969, 82).

Este famoso psicólogo llegó a concretar que:

> Se revela a partir de los gemelos monocigóticos, desde la fecundación del óvulo, y por lo tanto tienen exactamente los mismos genes, algunas diferencias entre ellos se deben a factores no genéticos. Y, si son separados en ambientes no correlacionados, las diferencias entre una perfecta correlación (1) y la correlación obtenida (0,75) da una estimación de la proporción de la discordancia en el CI atribuible a las diferencias medioambientales: 1-0.75=0,25. Luego, el 75 por ciento de la divergencia se puede decir que se debe a la variación genética y (esto es, la heredabilidad) y el 25 por ciento a la variación medioambiental (Jensen 1969, 50).

De ser así, las variaciones en el CI entre blancos y negros se deberían en su mayor parte al componente genético más que al ambiental, de ahí que el autor mantenga como razonable la ineficacia y el fracaso de los programas de educación compensatoria. Jensen consideraba que ningún programa de educación podría equiparar el status social entre blancos y negros, y que los negros debían de ser educados para los trabajos más mecánicos a los que sus genes les predisponían.

Han sido numerosas las críticas realizadas a la obra de Jensen. Dehesa, en su artículo publicado en 1976, elabora un ilustrativo resumen de las contradicciones encontradas en la tesis de Jensen. Jensen consideró la inteligencia como una entidad autónoma, como si fuese tan standard como la "energía" o la "masa" en física. Sin embargo, para otros muchos autores, como Bisheuvel (1999), existen muchas más cosas que la inteligencia, y, consecuentemente, el CI puede reflejar muchas cosas además de las determinadas por la genética:

> El CI en realidad no es más que un índice estadístico en unos tests que pueden medir diferentes funciones del comportamiento (Bisheuvel 1999, 110).

De esta manera la inteligencia es entendida como un rasgo multifactorial no independiente, y está definida por un conjunto de caracteres poligenéticos. Bisheuvel (1999) señala que con lo que realmente se puede tratar es con el

comportamiento, que es resultado de la interación entre el legado genético y los factores ambientales. Y en cuanto a la influencia genética:

> (...) los efectos genéticos en la conducta son poligenéticos y probabilisticos, y no simplemente llevados en los genes y deterministicos (Plomin 1989, 110).

Esta idea de "inteligencia fija" la demuestra Jensen en su estudio mediante la adopción de un enfoque seccional o transversal en lugar de longitudinal. No considera, por ejemplo, la trayectoria nutricional o el estatus socio-económico de los individuos desde su nacimiento. Ignora, así, de esta manera que:

> Cada una de las características de un organismo es el resultado de la interacción entre la información genética heredada y la secuencia de medios a través de los cuales el organismo ha pasado durante su desarrollo (Lewontin 1999, 239).

A este respecto debemos tener en cuenta que uno de los puntos más controvertidos en el trabajo de Jensen está en su idea de control del estatus social y económico. Él afirmaba que, a pesar de controlar el estatus socio-económico, las diferencias en el CI entre blancos y negros aún eran considerables. Cuando alude a este tipo de control se refiere a un control estático, es decir, a todas las ventajas y desventajas socio-económicas en el momento de realizar el test. Jensen, al considerar la inteligencia como fija e invariable, no tiene en cuenta la verdadera importancia de las influencias ambientas en el desarrollo de la misma, es decir, antes, durante y después de ese proceso de control de factores ambientales.

Sin embargo, estudios como el de Wheeler rebaten tales creencias. Wheeler observo cómo en el Este de Tennesee, durante un periodo de desarrollo económico, social y educacional, el CI medio de los niños de la zona aumentó en 10 puntos (Dehesa 1976). De igual modo, el factor nutricional es considerado por el autor de modo transversal. No obstante, existen también numerosas investigaciones que demuestran la importancia de considerar este factor de manera longitudinal. Por su parte, en otra investigación, fueron estudiados los encefalogramas de algunos niños africanos afectados por una aguda enfermedad (Kwashiorkor) que provoca una deficiencia proteica, y que se suele dar después del destete. Los efectos más patentes eran un retraso en el ritmo

normal de desarrollo cerebral, y frecuentes alteraciones focales del lóbulo temporal (Nelson 1959, 1965). Además, F. Harrell y colaboradores (1956) en su trabajo realizado en Colombia, comprobaron tras la administración un combinado vitamínico a mujeres de estratos socio-económico más bajos, en periodo de maternidad y lactancia, un incremento en el CI de sus hijos que llegó a ser de ocho puntos.

La postura de Jensen, respecto a la no evidencia que demuestre que los factores ambientales pueden jugar un papel muy importante por sí mismos, se contradice con otro gran numero de estudios. Plomin (1989) encontró que había desigualdades entre individuos de la misma familia. Al respecto, él propone que los factores ambientales estudiados en la familia deben:

> ... reconsiderarse en términos de diferentes experiencias dentro de una familia, con tal de que las medidas sean específicas para cada niño en la familia. Por ejemplo, diferencias conductuales hacia sus dos hijos podrían crear y aumentar diferencias entre niños. Incluso pequeñas diferencias en relación a los afectos de los padres dentro de la familia puede tener considerables efectos con resultados diferentes en hermanos. Las percepciones de los hermanos en cuanto a las diferencias de trato pueden ser importantes incluso cuando esas percepciones no sean verdaderas (Plomin 1989, 109)

Plomin alude a otros factores como las variables familiares de composición, el orden de nacimiento y diferencias de genero, experiencias fuera de la familia, accidentes, enfermedades y otras idiosincrásicas experiencias, las cuales podrían iniciar diferencias entre hermanos creando niños en la misma familia diferentes. Plomin concluye que:

> Hermanos en una misma familia experimentan considerables diferencias ambientales en términos de tratamiento de los padres y en sus interacciones con otros hermanos y con sus iguales" (Plomin 1989, 110).

Por otro lado, cabe esperar el estudio realizado por Bühler (1936) en el que dos grupos de niños de dos años de una misma institución fueron separados y se les dio un trato opuesto. A un grupo se le dio poco afecto o ternura, aunque en otros aspectos se les atendió especialmente. En el otro grupo se asignó una enfermera para cada niño, con lo cual no hubo carencia de afecto. Al medio año, el primer grupo estaba física y mentalmente retardado con respecto al segundo grupo.

Además de todo lo expuesto hasta ahora, se han encontrado otros factores que Jensen ignoró y que nos pueden hacer dudar de la fiabilidad y validez de los tests. En primer lugar, si tenemos en cuenta que la expresión y comprensión verbal es de vital importancia en la mayoría de los tests, el empleo en ellos de un lenguaje estándar puede suponer una enorme desventaja en determinados casos. Por ejemplo, aquellas personas que pertenecen a una clase menos favorecida, escuchan y utilizan un lenguaje de calidad inferior y pobre en términos. Esto probablemente influirá en la resolución de aquellos problemas, en los que sea necesario entender y tener una habilidad lingüística suficiente para dar una solución.

Además, las circunstancias del examinado y la actitud del examinador pueden mediar sobre los resultados de los tests. De esta manera, Irving Kang comprobó cómo los niños negros actuaban bajo síntomas de miedo y tensión al ser examinados por blancos. Vivir en un mundo dominado por blancos, les hacía experimentar ante ellos una falta total de confianza. Aún más, Kang comparó los resultados obtenidos en dos grupos de niños negros; uno a los que les dijo que sus resultados iban a ser comparados con los tests de otros niños blancos de los Estados Unidos, y al otro grupo al que se le advirtió que sus resultados serían comparados con los de otros niños negros del resto de las escuelas de U.S.A. Los resultados del primer grupo fueron peores debido a su preocupación por los mismos (Dehesa 1976). En este sentido, autores como Harris (2000) consideran éste un punto muy vulnerable en las afirmaciones hereditaristas ya que es muy difícil controlar los efectos que produce en el sujeto pertenecer a una minoría subordina y menospreciada. Por su parte, R. Rosenthal y L. Jacobson en su trabajo *"Pygmalión en la clase"* ponen de manifiesto cómo las expectativas de los profesores terminan cumpliéndose e influyendo en los resultados de los alumnos. A esta conclusión se llegó a través de un trabajo en el que se informó a varios profesores de que determinados alumnos habían mostrado en los tests una gran posibilidad de desarrollo académico; sin embargo estos alumnos fueron elegidos aleatoriamente. Esos mismos niños cuatro meses después experimentaron un mayor aumento en su CI que el resto de los alumnos.

Comprobamos cómo los tests de inteligencia no escapan a numerosas críticas; son muchos los defectos que se les han atribuido. Tales defectos han puesto en duda lo que en realidad éstos miden, llegándose a afirmar que el verdadero objeto de medida de los tests de inteligencia es el rendimiento escolar (Lewontin 1984). Los tests parecen emular el contenido y las circunstancias del trabajo escolar. Lo que sí puede asegurarse es que los tests no son independientes de la cultura ni de la lengua país donde se elaboran (Cavalli-Sforza 1999, 237)

Aquellas investigaciones que se han centrado en el estudio del CI bajo parámetros raciales y de clase, han tratado de demostrar que los individuos pertenecientes a clases sociales privilegiadas y a las supuestas “razas superiores” son los que poseen un CI más elevado debido a su herencia genética. No obstante, también encontramos investigaciones en las que se pone de manifiesto la demostrada influencia que ejerce el ambiente en la determinación del CI, así como la errónea concepción de inamovilidad de la inteligencia.

A este respecto, por ejemplo, Scarr y Weinberg (1976), en una investigación llevada a cabo en Minesota, compararon el CI de un considerable número de muchachos negros adoptados por familias acomodadas poco después de nacer, con el CI de muchachos blancos en condiciones similares. Scarr y Weninberg (1976) encontraron que los dos grupos mostraban un CI superior a la media blanca, con muy pocas diferencias entre blancos y negros. Por su parte Tizard (1974) publicó datos recogidos en orfelinatos y tampoco encontró diferencias entre blancos y negros de familias acomodadas. Y más aún, Duncan y colaboradores (1993) realizaron una investigación en la que confrontaron los CI de niños negros y blancos que habían pesado poco al nacer, habiendo padecido desde su nacimiento hasta los cinco años una pobreza constante. Ellos encontraron que ambos grupos tenían un CI medio de nueve puntos por debajo del que revelaron los niños que habían pesado poco al nacer pero no habían conocido una pobreza permanente. Con estos

resultados concluyeron que el CI esta más influido por la pobreza que por la estructura familiar o el nivel educativo de la madre de los niños.

1.2.2. ¿Metamorfosis del racismo?

Hemos repasado históricamente el término "raza" comprobando su nula autoridad científica con una serie de argumentos que han sido resumidos en las conclusiones del coloquio histórico celebrado en Atenas en 1981 (Lefait 1982):

- Los últimos descubrimientos antropológicos confirman la unidad de la especie humana.
- La dispersión geográfica de la especie humana ha favorecido su diferenciación racial, sin menoscabar por ello su unidad biológica fundamental.
- Todos los intentos de clasificación de la especie humana ha tratado de dar un contenido objetivo al concepto de raza se han efectuado partiendo de características físicas aparentes. En realidad, ese concepto no puede basarse sino en características transmisibles, es decir, en los factores genéticos que las rigen, y no en las particularidades físicas aparentes.
- Las técnicas de la biología permiten estudiar esos factores. Dichas técnicas ponen de manifiesto una diversidad genética mucho más importante de lo que se pensaba.
- Esa diversidad se manifiesta, en general, por medio de diferencias mayores entre las estructuras genéticas de dos individuos pertenecientes a una misma población que entre las estructuras medias de dos poblaciones. Esta comprobación hace, pues, imposible cualquier definición objetiva y estable de las razas humanas y, por consiguiente, quita a esa palabra gran parte de su alcance biológico.
- Cualesquiera que sean las diversidades observadas, la biología no permite en modo alguno establecer una jerarquía entre los individuos y las poblaciones, tanto más cuanto ningún grupo humano posee en realidad un patrimonio genético constante. En todo caso, nunca se puede pasar, sin caer en la arbitrariedad, de la comprobación de una diferencia a la afirmación de una relación de superioridad-inferioridad.

- En realidad, a cada ser humano le corresponde una combinación genética única entre las innumerables combinaciones posibles.
- El hombre ha desarrollado la cultura permitiendo a la especie humana adaptarse a los diferentes medios ecológicos y transformarlos en función de sus necesidades.
- Las técnicas elaboradas para medir la actividad intelectual han sido diseñadas para comparar a los individuos dentro de una misma población; esas técnicas no pueden, por definición, utilizarse válidamente para comparar a poblaciones entre sí.
- Con mayor razón carece de fundamento cualquier juicio de valor sobre las capacidades intelectuales de tal o cual grupo basado en dichas mediciones.
- En realidad, la complejidad de la interacción entre los factores biológicos y los culturales quita todo significado a la cuestión de las partes respectivas de lo innato y de lo adquirido.

Ante estos argumentos cabría esperar la desaparición del viejo racismo biologicista. Sin embargo, el racismo es un fenómeno que se ve afectado por el curso de la historia ya que las actitudes y las argumentaciones ideológicas se van transformando. De manera que lo que se ha puesto de manifiesto es la existencia de otra lógica. Así, Memmi (1994, 92) plantea que efectivamente;

> (...) el centro en torno a la diferencia biológica, a pesar de su agudeza, al menos entre nuestros contemporáneos, no es el aspecto esencial del racismo (Memmi 1994, 92).

Son múltiples los autores que hablan de una metamorfosis del racismo (Taquieff 1993, Barker 1981). En esta “transformación” se ha considerado que influyó decisivamente el tremendo impacto que supuso en la conciencia de la humanidad los hechos derivados del holocausto tras la Segunda Guerra Mundial. Este nuevo discurso, a diferencia del “viejo racismo”, no enfatiza -aparentemente- las relaciones jerárquicas de superioridad e inferioridad, y ya no pone el acento -aparentemente- en las diferencias raciales o biológicas, en los estigmas corporales, sino en la distintividad étnica y en la imposibilidad de la convivencia entre culturas (Giménez 1994).

Respecto a los nuevos postulados racistas pueden encontrarse diversas denominaciones: "Neo-racismo" o "racismo culturalista" (Samper 1996), "racismo simbólico" (Javaloy 1993), "racismo moderno" (Stolcke 1992), "racismo sin razas" (Balibar 1991), "racismo de la diferencia" (Taquieff 1995). En definitiva, todas ellas son denominaciones que hacen referencia a una fundamentación culturalista de la ideología racista. Por lo tanto, se enfatizan otros elementos ideológicos.

Estamos ante un sutil, indirecto y peligroso discurso; resulta relativamente raro encontrar expresiones prejuiciosas explicitas; más bien existe una tendencia social a mostrarse públicamente dentro de un modelo de total tolerancia y comprensión. Ahora el terreno científico es minoritario, ocupando su lugar el político y social. Esa sutileza, anteriormente mencionada, puede estar motivada por la aparición de normas sociales que condenan las actitudes intolerantes y discriminatorias. Estaríamos de este modo ante el resultado del efecto de "deseabilidad social", ya que tal y como Billig (1986, 594-595) puso de relieve, es el rechazo social que provocan las ideas abiertamente racistas lo que inhibe su expresión:

> Podríamos atraer la atención sobre la ambigüedad de las actitudes racistas en las sociedades contemporáneas, donde las normas de tolerancia coexisten con la persistencia de estereotipos. Esta ambigüedad `sicológica también podría ir acompañada de las ambigüedades de la discriminación, tal como es practicada hacia los grupos minoritarios (Billig 1986, 594-595).

Pettigrew (1989) y Javaloy (1993) caracterizaron los nuevos postulados en el contexto americano por medio de una serie de actitudes y conductas a las que hicieron mención:

- Rechazo de los estereotipos burdos y de la discriminación descarada.
- Sentimientos de amenaza basados en el grupo.
- Concepciones individualistas de la oportunidad en América. Convicción de que si los negros no triunfan en la batalla de la competitividad es porque no trabajan duro.
- Conformidad con las nuevas normas sin internalización completa.
- Microagresiones indirectas y evitación.

Respeto a dicho fenómeno en el marco europeo, Pettigrew (1989) señala que debemos considerar que, aunque existen características comunes entre EEUU y Europa, se da un rasgo distintivo en el ámbito racial de este último. Este rasgo lo constituye el hecho de que las minorías étnicas discriminadas (a diferencia de lo que ocurre en EEUU) son inmigrantes más o menos recientes que pueden ser vistos como "extranjeros amenazadores" (Javaloy 1993). De esta forma, en Europa, el "problema" lo plantea la inmigración extra-comunitaria. El inmigrante es visto como un "enemigo" que amenaza a la homogeneidad y unicidad nacional y cultural.

La identidad se plantea ahora como la cuestión de fondo en el enfoque culturalista del racismo. La identidad social de una persona es el resultado de la diferenciación intergrupal. En la construcción de nuestra identidad surge la necesidad de pertenecer a una comunidad, y la nación puede representar una de estas comunidades.

El nacionalismo nace como un repliegue de identidad con un planteamiento étnico de identidad cultural. De este modo, "etnia" se entiende en su sentido moderno como un grupo diferenciado culturalmente (Gómez 2001). Tal y como señala Guibernau (1996):

> La diferenciación se origina en la conciencia de formar una comunidad con una cultura compartida, ligada a un territorio concreto; ambos elementos conducen a la distinción entre los miembros del propio grupo y los "extranjeros", "el resto", "los diferentes" (Guibernau 1996, 85).

Los nacionalismos defienden un territorio sobre el que se han construido sus tres grandes indicadores étnicos: la religión, la lengua y la historia (Aguirre 1997). El énfasis en la "culturalización" del problema va acompañado por la consideración predominante del concepto de grupo étnico.

Realmente la identidad y la autoidentificación nacional son, efectivamente, contrastantes; tienen como función fundar una división entre nosotros y ellos, y por ello son también selectivas: destacan lo que supuestamente nos distingue, lo que es diferente de los otros. Pero, además, esa dialéctica ellos/nosotros

puede deslizarse hacia una construcción de la identidad propia asentada en la percepción del otro como amenaza (Dorronsoro 1993).

En el discurso político vemos como se emplea al "otro" amenazante como instrumento para el logro de una unidad y cohesión nacional. Esto podemos comprobarlo en la pretensión del discurso del conservador de extrema derecha Enoch Power (1968)[16]:

> Hace una o dos semanas, entablé una conversación con un lector, un hombre de mediana edad, bastante normal, empleado en una de nuestras industrias nacionalizadas. Después de una o dos palabras sobre el tiempo, él dijo de repente: "si tuviera el dinero para irme, no me quedaría en este país". Yo di alguna contestación de desaprobación, en el sentido de que incluso este gobierno duraría para siempre; pero él no me hizo caso y continuó: "Yo tengo tres hijos, todos en el Instituto y dos de ellos casados ahora, con familia. Yo no estaré satisfecho hasta que los haya visto a todos establecidos en el extranjero. En este país, dentro de quince o veinte años el hombre negro tendrá el poder dominante sobre el hombre blanco (Power 1968 citado por Brown 1999, 38).

Por otro lado, el territorio es uno de los cimientos básicos de esta perspectiva predominantemente culturalista. Por eso se plantea como objetivo la expulsión de determinada gente y la defensa de los muros para que no entren otras personas. A veces, el objeto de la expulsión es legitimado con argumentos aparentemente igualitarios ya que, según esta postura, las diversas etnias son tan diferentes que no pueden desarrollar sus identidades y culturas a menos que vivan en su territorio de origen. Se considera así "natural" la defensa de la propia identidad y el territorio:

> El instinto de preservar una identidad y defender un territorio, es uno de los más profundos y más fuertemente implantados en la humanidad. Creo que el instinto es bueno, y que lo beneficioso de sus efectos no se ha agotado (Power 1969, cit. por Barker 1981, 22)

Esto es a lo que Barker señala como "el carácter" del nuevo racismo:

> Una teoría a la que yo llamaría culturalismo biológico, o mejor dicho, pseudo-biológico. Las naciones con esta visión no han surgido de la política y la economía, sino de la naturaleza humana. Está en la biología, en nuestro instinto, el defender nuestro modo de vida, tradiciones y costumbres de los extranjeros,- no porque sean inferiores, sino porque son parte de las culturas diferentes (Barker 1981, 23).

[16] Enoch Power ha sido considerado un punto de transición entre la antigua y moderna forma discursa del razonamiento racista (Brown 1999, Barker 1981).

En esa misma línea se exalta además el derecho a la diferencia y a la defensa de la propia identidad:

> No sólo tenemos el derecho sino el deber de defender nuestra personalidad nacional y también nuestro derecho a la diferencia (Le Pen 1982, citado por Taguieff 1993, 53).

El racismo es posible sin el empleo del término "raza", e incluso denunciando la orientación biologicista del racismo. El énfasis en el aspecto cultural da la posibilidad de negar el propio carácter racista de ese enfoque que, igualmente, viene a ser racista. Las prescripciones biológicas de la pureza racial se expresan en términos de cultura.

Así, Enoch Power (1968) y Le Pen (1987) afirman respectivamente:

> Si por racista se entiende a un hombre que desprecia a un ser humano porque pertenece a otra raza, o a un hombre que cree que una raza es inherentemente superior a otra en civilización o capacidad, entonces, la respuesta es enfáticamente no (Enoch Power 1968 citado por Alexander 1987, 15)

> Me encantan los magrebies. Pero su sitio es el Magreb (...). No soy racista, sino nacional (...). Para que una nación sea armoniosa necesita cierta homogeneidad étnica y espiritual (Le Pen 1987 citado por Solana 2001, 104)

El inmigrante es visto como el "otro" cultural, ajeno a la cultura autóctona, que amenaza con invadirnos y destruir la "homogeneidad de la nación". Se sobredimensionan las diferencias culturales, adoptándose una concepción de cultura esencialista y estática. Se acepta así, consecuentemente, varios supuestos erróneos recogidos por Stolcke (1992):

- Que la cultura está constituida fundamentalmente por una serie de contenidos o prácticas estables que incluyen hábitos de conducta y sistemas de valores.
- Que estos elementos comunes (y diferentes de los que portan los miembros de otras culturas) son compartidos por la totalidad de los integrantes del grupo, sin fisuras ni cuestionamientos.
- Que las prácticas características de cada cultura se transmiten principalmente por endoculturación primaria en el seno de la familia.

- Que las culturas son todas coherentes e interrelacionadas, por lo que cualquier modificación produce desintegración y anomia (Stolcke 1992 citado por Juliano 1994, 151-152).

De esta forma, el "otro cultural" resulta inconvertible por sus diferencias de origen que son insuperables e inasimilables. La amenaza del "otro" requiere el desarrollo separado de las culturas evitando el contacto y la mezcla cultural.

La idea de cultura inmutable sitúa a determinados sujetos en una situación de fijismo, lo que puede llevarnos a entender la cultura como una "segunda raza", una "raza cultural", o a hablar, en palabras de Goldberg (1999), de una etnoraza. También Balibar (1991) se expresa en esta misma línea cuando afirma que:

> El naturalismo biológico o genético no es el único modo de naturalización de los comportamientos humanos y de las pertenencias sociales. A costa del abandono del modelo jerárquico, la cultura puede funcionar también como una naturaleza, especialmente como una forma de encerrar a priori a los individuos y a los grupos en una genealogía, una determinación de origen inmutable e intangible (Balibar 1991, 38).

Por consiguiente, en este debate que se ha generado en torno a la construcción de la raza, autores como Burghardt du Bois (2001) llegan a teorizar sobre la "conservación de las razas".

También se resalta como elemento importante de los supuestos culturalistas la presencia de una exagerada hostilidad o miedo hacia el extranjero. Así por ejemplo, Margaret Tatcher (1978) afirmó:

> Si continuásemos como estamos, para el final del siglo habría aquí cuatro millones de personas de la New Commonnwealth o de Pakistán. Ya hay un número excesivo, y esto significa que la gente está realmente asustada de que su país llegue a ser invadido por gente con una cultura diferente. Y, ustedes saben, que el pueblo Británico ha hecho tanto por la democracia, por la ley, y por todo el mundo, que si existe miedo a ser invadidos la gente va a reaccionar de forma hostil hacia los que vinieran (Tatcher 1978 citado por Barker 1981, 15).

El mantenimiento de una inevitable incompatibilidad entre las diversas culturas, y su imposible inconvertibilidad, supone que las relaciones entre ellas son

inexorablemente hostiles (Stolcke 1993). El conflicto interétnico y las reacciones de miedo y hostilidad hacia el extraño, ante la amenaza que supone la presencia de demasiada gente con "otra cultura", son vistos como un producto de la "naturaleza humana".

Existe una tendencia a considerar que se ha producido una "transformación" del racismo, lo que supone el paso de la biologización a lo que llamaríamos la culturalización de la diferencia. En otras palabras, el paso de una doctrina basada en la desigualdad interracial (en la que se toma la "raza" como causa suficiente para justificar una jerarquización socio-económica del otro), a una nueva basada en la diferencia intercultural absoluta (en la que se recurre a la inmovilidad de las diferencias culturales para justificar la necesidad de mantener las distancias y evitar el contacto entre ellas, defendiendo así la unidad e identidad nacional y/o cultural). Taquieff (1993) ofrece esquemáticamente las características que el "neorracismo contemporáneo" introduce con respecto al "viejo racismo":

- El desplazamiento de la raza hacia la cultura.
- El desplazamiento de la desigualdad a la diferencia.
- El recurso a enunciados heterófilos (derecho a la diferencia) más que a enunciados heterófobos.
- El racismo simbólico o indirecto.

El Informe Ford (1991) expone que, en España, el racismo no es un elemento importante en la vida política española:

> La extrema derecha –ese extremo del espectro político en el que suelen encontrarse con más frecuencia el racismo y la xenofobia- apenas obtiene el apoyo del 1% del electorado, no existiendo un movimiento racista significativo (Informe Ford 1991, 71).

Pese a ello, el racismo sigue estando presente en ideas y estereotipos asumidos por la población, y en el discurso anti-inmigración. Como prueba de ello, la organización SOS Racismo en uno de los Informes que anualmente publica sobre racismo en el estado español pone de manifiesto:

> El actual discurso, de base más cultural que biológica y que suele expresarse de formas sutiles, se sostiene gracias a mitos y lugares comunes: los extranjeros son muy numerosos, quitan puestos de trabajo, provocan la decadencia de los barrios en los que se instalen y pueden hacer peligrar "la cultura" del país (SOS Racismo 1998, 154).

SOS Racismo, desde 1995, viene publicando este informe con el que se pretende informar sobre el nivel alcanzado por el racismo en España, y sobre las formas concretas en que se manifiesta, recogiendo diversos casos de racismo. SOS Racismo constata la persistencia de manifestaciones de racismo y xenofobia que se expresan en multitud de contextos y formas: ámbito laboral, educativo, acceso a viviendas, agresiones ejecutadas por grupos violentos, racismo institucional que se expresa a través de leyes discriminatorias, políticas escasamente integradoras, abusos de poder por parte de algunos funcionarios y autoridades, etc. Casos que, tal y como exponen dichos informes, demuestran que el racismo es un grave problema en España, que, si bien no alcanza los niveles de otros países europeos, no nos permite tampoco ser optimistas (SOS Racismo 1995).

A la vista de lo expuesto debemos concluir que nosotros no compartimos la existencia de una metamorfosis, desplazamiento o transito de la inferioridad biológica a la diferencia cultural en la legitimización del discurso racista. Según esta hipótesis, planteada por Taguieff (1993) y Barker (1991), se ha dado una ruptura total o un cambio radical entre el racismo científico y el racismo contemporáneo. Nosotros adoptamos la hipótesis que expone Wieviorka (1998), según la cual no existen dos racismos, sino dos lógicas distintas, necesariamente presentes en toda experiencia significativa de racismo. No es posible, pues, una ruptura total con el pasado, y tampoco es posible su presencia en estado puro.

1.3. TEORIAS EXPLICATIVAS DEL RACISMO

Pese a que no se ha llegado a conseguir una teoría plenamente consensuada y aceptada a la hora de explicar el origen del fenómeno racista, es a partir de los años veinte cuando se han venido dando múltiples explicaciones del fenómeno.

Haremos un breve repaso de las teorías de mayor repercusión e impacto que han tratados de explicar las relaciones conflictivas intergrupales.

Existe una tendencia a clasificar tales teorías en función de dos dimensiones: Individual-grupal y cognitiva-motivacional. La dimensión individual-grupal supone que en la perspectiva individual la persona es la única unidad de análisis, y en la perspectiva grupal son las relaciones intragrupales. Por otro lado, estas teorías pueden destacar la influencia de aspectos motivacionales, emocionales o cognitivos.

1.3.1. Perspectiva individualista

Los primeros investigadores se inspiraron en una óptica intraindividual, en la que para explicar las relaciones intergrupales había que reducirlas a procesos psicológicos individuales.

Los primeros estudios del comportamiento intergrupal estuvieron influidos por la teoría psicoanalítica, por lo que el prejuicio era entendido con frecuencia como un mecanismo de defensa inconsciente contra conflictos internos al sujeto. Es decir, como una forma de solucionar determinadas representaciones o frustraciones personales que el individuo ha generado en otros contextos distintos a los de la situación de contacto interracial. La teoría psicodinámica influyó en dos de las más importantes teorías de las relaciones intergrupales del prejuicio; éstas son la teoría de la personalidad autoritaria y la teoría del chivo expiatorio.

1.3.1.1. Teoría de la Personalidad Autoritaria

Uno de los ejemplos clásicos del enfoque individualista es el trabajo llevado a cabo en 1950 por Adorno y sus colaboradores, y que aparece recogido en "*La personalidad autoritaria"*. En esta obra, Adorno y sus colaboradores trataron de explorar los sucesos acontecidos en la Alemania nazi.

El argumento de Adorno y colaboradores mantiene que el prejuicio es un componente de un síndrome de personalidad autoritaria desarrollada en ciertas relaciones tempranas de la niñez con los padres. Las tendencias a la personalidad autoritaria se desarrollan en situaciones de familia en las que la disciplina es severa y los padres son poco comunicativos, fríos emocionalmente, austeros y distantes. El niño puede sentir hostilidad y rabia hacia los padres pero los padres son demasiado poderosos para permitir la expresión directa de esos sentimientos. Consecuentemente, el niño trata de desplazar esos sentimientos negativos hacia grupos externos vistos como hostiles y amenazantes.

Adorno se dispuso a medir ese estilo de personalidad para determinar si está asociado con el antisemitismo y con tras formas de prejuicio. Esta tarea se llevó a cabo a través de cuestionarios. Se emplearon escalas de actitud y de opinión. La escala de Antisemitismo midió las actitudes hacia los judíos:

> Numerosas tendencias que subyacen a la ideología antisemita fueron sugeridas por los resultados de la presente escala: estereotipia; rigidez a la adherencia de los valores de clase media, la tendencia a considerar que el propio grupo es moralmente puro en contraste con los grupos de fuera inmorales; oposición a y exageración de la sensualidad e indiscreción; el extremo que concierne al poder y dominancia (miedo del poder judío y deseo por el poder gentil); miedo a ser victimizado y arrollado; el deseo de levantar barreras sociales con el objetivo de separar un grupo de otro y de mantener la moralidad y la dominancia de los propios grupos (Adorno 1950, 100).

Una segunda escala empleada fue la escala de etnocentrismo, la cual midió la glorificación del propio grupo y la hostilidad a una variedad de grupos externos:

> El etnocentrismo está basado en una perversa y rígida distinción entre el endogrupo y el exogrupo; eso implica una imagen negativa estereotipada y actitudes hostiles respecto al exogrupo, imágenes estereotipadas y actitudes sumisas respecto al endogrupo, y una visión autoritaria jerárquica de la interacciones entre grupos, en la que los endogrupos son rígidamente dominantes y los exogrupos subordinados (Adorno 1950, 150).

Por otro lado, basándose en sus observaciones de que el prejuicio extremo en la Alemania nazi estaba cercanamente asociado con las creencias políticas y económicas altamente conservadoras, Adorno y colaboradores también desarrollaron una escala de conservadurismo político y económico. Finalmente

los investigadores llevan a cabo una cuarta escala, la escala F, para medir la ideología fascista.

Adorno y colaboradores descubrieron la tendencia antisemita a ser extremadamente etnocéntrico (expresando hostilidad hacia un amplio rango de grupos étnicos de fuera), y a tener fuertes creencias económicas y políticas conservadoras. Por otra parte, los antisemitas también tienden a tener un estilo de personalidad autoritativa. Como se refleja en los ítems que componían la Escala F, este estilo de personalidad incluía una intolerancia a la debilidad de los otros, una preocupación por el poder y el status; una conformidad con los valores culturales; y una tendencia a pensar rígidamente de uno y otro modo.

El resultado de esta primera fase indicó que había relación entre el pensamiento prejuicioso, o etnocéntrico, y las opiniones rígidas sobre la disciplina en la familia o en la sociedad. En su segunda fase, se utilizarón entrevistas a aquellas personas que habían obtenido puntuaciones extremas, en la fase anterior. Los resultados les permitieron describir los componentes y características de la estructura de la personalidad autoritaritaria y prejuiciosa típica. Las entrevistas en esa segunda fase consistían en un detallado cuestionario de los recuerdos que conservaban los entrevistados de sus experiencias infantiles, la percepción de sus padres y el punto de vista de estos sobre diferentes temas sociales y morales de actualidad. De esta manera, se obtuvo que los individuos con una personalidad autoritaria se criaron en un contexto familiar basado en la disciplina y la obediencia rígida. Tal disciplina suponía la represión por parte del niño de sus propias hostilidades hacia sus padres y otras figuras autoritarias, de modo que redirigían o desplazaban su rabia hacia blancos seguros, quienes no podían tomar represalias. Los exogrupos que con mayor probabilidad serán elegidos como cabeza de turco serán aquellos que se consideren más “débiles” e “inferiores”, como las minorías étnicas, homosexuales, criminales, etc.

En la misma línea de Adorno, otros autores llevaron a cabo sus investigaciones corroborando la importante correlación entre etnocentrismo y personalidad. Así, por ejemplo, autores como Campbell y McCandless (1951) encontraron

correlación entre autoritarismo y xenofobia; Meloen y colaboradores (1988) la encontraron entre autoritarismo y etnocentrismo, y entre autoritarismo, sexismo y apoyo a grupos políticos de la extrema derecha. Sin embargo, pese al importante impacto que supuso su teoría, Adorno recibió múltiples críticas. Desde un punto de vista metodológico, es criticado el hecho de que los entrevistadores conocían las puntuaciones de los cuestionarios previos a las entrevistas, lo que pudo haber influido consciente o inconscientemente en las respuestas de los sujetos ("Efecto Rosenthal"[17]) (Brown 1998). Igualmente, se ha debatido la poco atención a la cuestión del muestreo, la escasa representatividad de la muestra y, por lo tanto, el desconocimiento de la extensión o generalización de los resultados obtenidos, así como el no control de las variables importantes como la educación, edad y CI, y la debilidad e incorrección de los análisis estadísticos (Hyman y Sheatsley 1954, Christie y Johada 1954).

El fallo en controlar variables como la edad, CI, educación y clase social, a veces condujo a una desautorizada interpretación de los resultados. Hay estudios que ponen de manifiesto la influencia de estas tres variables. Mackinnon y Centers (1956) encontraron que el autoritarismo aumentaba con la edad. Otros estudios han indicado que las tendencias autoritarias descienden cuando la inteligencia aumenta (Christie y Cook 1958). Por lo que cualquier medida de autoritarismo (como la escala F) debe controlar la inteligencia comparando sólo a personas con similares puntuaciones de inteligencia(Jacboson y Retting 1959). En la misma línea, se ha puesto de manifiesto la necesidad de controlar la educación. Estudios como los de Christie y Jahoda (1954), Roberts y Rokeach (1956) relacionan autoritarismo y educación, de manera que, cuanto más educación, menos características de autoritarismo. Finalmente, la clase social también ha sido estudiada como variable influyente. Mackinnon y Centers (1956) y McDill (1961), plantean que las personas de clase baja tienden a ser más autoritarias que las personas de clase alta o media.

[17] El Efecto Rosenthal hace referencia a un particular tipo de efecto del experimentador en el que las expectativas del experimentador respecto a los resultados actúan como una profecía autocumplida, sesgando los resultados en la dirección de las expectativas (Colman 2001).

Este estudio hizo frente a otros problemas de tipo metodológico, ya que los estudios de la conducta humana basada en respuestas verbales a menudo hacen frente a serios problemas de fiabilidad. Los datos sobre la niñez basados en la memoria y obtenidos a través de entrevistas no fueron exactos registros de eventos pasados (Simpson y Yinger 1987).

Desde un punto de vista teórico, se ha considerado que la posición de Adorno supone una explicación exclusivamente individualista que ignora la fuerte influencia en nuestras opiniones y conductas de factores como las actitudes de quien nos rodean, las normas del grupo o la ideología social. En este sentido, Pettigrew (1958) llevó a cabo un estudio en el que se ponía de manifiesto la importancia del contexto a la hora de estudiar el prejuicio. Pettigrew comparó las actitudes en EEUU y en Sudáfrica, y averiguó que los Blancos sudafricanos y blancos del sur de EEUU mostraban niveles muy altos de prejuicio hacia los negros en comparación con lo que ocurría en el Norte de EEUU. Sin embargo, no encontró diferencias en autoritarismo, lo que permite cuestionar la relación entre autoritarismo y etnocentrismo que Adorno planteó. La conclusión de Pettigrew fue que el origen del racismo se sitúa mucho más en las normas sociales que en un tipo de disfunción de la personalidad.

Otra de las críticas fue la realizada por Rokeach (1960), para el que la teoría de Adorno y sus instrumentos de medida se limitan a una sola forma del autoritarismo, se centra en el conservadurismo de la derecha y entiende el prejuicio sin la izquierda radical. Para Rokeach el autoritarismo no es exclusivo de determinas posiciones políticas. Por lo que intentó identificar una característica de personalidad general que incluya al autoritarismo de la izquierda y centro, así como el de la derecha. Rokeach (1960) midió el grado de dogmatismo y prejuicio de los miembros de algunos grupos religiosos y políticos en los Estados Unidos e Inglaterra, incluyendo comunistas, conservadores, liberales, católicos, protestantes y no-creyentes. Este autor encontró que el prejuicio se distribuyó en los individuos a lo largo del continuo de la ideología política. Así pues, parece haber una característica de personalidad general que contribuye al desarrollo del prejuicio étnico y racial.

De su estudio de dogmatismo concluyó que las teorías existentes eran inadecuadas para explicar la naturaleza del prejuicio, ya que lo que caracteriza a los sujetos autoritarios es que tienen en común una determinada forma de funcionamiento cognitivo, independientemente de su ideología política.

Resumiendo, desde la teoría de la personalidad autoritaria, el prejuicio tiene un origen patológico y proviene de un problema de personalidad mal desarrollada. Por lo tanto, no todo el mundo tendría por qué tener prejuicios, sino sólo aquellos que han desarrollado una determinada forma de personalidad consecuencia fundamentalmente de las pautas de crianza.

1.3.1.2. Teoría del Chivo Expiatorio

Otra de las teorías pertenecientes a la perspectiva individualista, y que igualmente se ha visto influida por las ideas derivadas del psicoanálisis, es la teoría del chivo expiatorio. En este tipo de teoría se encuadra la teoría de Dollard y colaboradores (1939) llamada “Teoría de Frustración–Agresión”.

Según esta teoría, los prejuicios tienen su origen en frustraciones personales. La persona que está frustrada en su esfuerzo por alcanzar un objetivo altamente deseado tiende a responder con un patrón de agresión.

La hipótesis central de esta teoría es, por tanto, que:

> La ocurrencia de comportamiento agresivo siempre presupone la existencia de frustración y la existencia de agresión (Dollard y cols. 1939, 1).

Pese a que la agresión está dirigida contra la persona u objeto que bloquea que la meta se alcance, a veces la persona no puede acceder al agente frustrante, por lo que se encuentra un sustituto en quien la agresión puede ser liberada.

Simpson y Yinger (1987) sugieren cinco razones por las que el individuo puede ser incapaz de dirigir su agresión contra el agente frustrante:

1. El agente frustrante puede ser más poderoso que el individuo, así el miedo a las represalías impide la acción contra el agente.
2. Un grupo de fuera puede proteger al agente frustrante.
3. El individuo puede tener fuertes inhibiciones internas que le impida atacar la fuente de frustración.
4. La fuente de frustración puede estar más allá del alcance del individuo.
5. El individuo frustrado puede no saber o reconocer la fuente de frustración.

El objetivo sustituto es el chivo expiatorio[18]; una persona o grupo cercano e incapaz de ofrecer resistencia. La conducta agresiva es así desplazada hacía el chivo expiatorio.

Las minorías étnicas han servido como seguros y convenientes objetivos de tal agresión desplazada. Tres factores pueden explicar por qué un grupo étnico particular es seleccionado como chivo expiatorio: su visibilidad, su relativa debilidad y su accesibilidad.

El hecho de que los individuos desplacen su frustración en forma de agresión hacia chivos expiatorios ha sido apoyado por una serie de investigaciones. Así, por ejemplo, Hovland y Sears (1940) argumentan que la frustración que, acompaña a los eventos estresantes incrementa los impulsos agresivos que de hecho, son desplazados a objetivos vulnerables tales como los grupos minoritarios. Para probar dicha hipótesis, en una investigación examinaron la relación entre los linchamientos de negros en el sur de los Estados Unidos en el periodo de 1882-1930 y el precio del algodón, un principal indicador económico. Durante ese periodo de cuarenta y nueve años se informó de cuatro mil setecientos sesenta y un linchamiento, y de ellos, alrededor del setenta por ciento fueron de personas negras. Sus resultados revelaron una correlación negativa; el descenso económico estaba asociado con el incremento de linchamientos. Con una técnica más sofisticada, Hepworthy y West (1988) reanalizaron este grupo de datos y encontraron una similar relación entre los indicadores económicos y los linchamientos.

[18] El término “chivo expiatorio” procede de los antiguos hebreos que, cada año, celebraban el rito de concentrar todos sus pecados en una cabra, a la que posteriormente daban caza en una región inhóspita (Giddens 1999).

Pese a las investigaciones que apoyan esta teoría, también son algunas las críticas ha recibido. Se ha señalado como principal limitación de la teoría el presupuesto de una relación mecánica y simplista entre causa y efecto, es decir, entre la frustración y la agresión. Sin embargo, se ha apuntado que la frustración puede producir efectos distintos a la agresión (por ejemplo, apatía) y que, por otro lado, ésta puede estar generada por causas distintas a la frustración (Mazzara 1999, 68). Por su parte, Billing (1976) señala la incapacidad de la teoría del chivo expiatorio para explicar: 1) las causas por las que un grupo y no otro es tomado como chivo expiatorio; 2) el procedimiento por el cual las frustraciones individuales se traducen en acciones de discriminación colectivas.

La teoría del chivo expiatorio y la teoría de la personalidad autoritaria son explicaciones motivacionales influidas notablemente por las teorías psicodinámicas. Desde esta perspectiva psicodinámica, el prejuicio es resultado de un conflicto interno o intrapersonal, o de algún desajuste. La hipótesis del chivo expiatorio define el prejuicio como la agresión contra los miembros de un exogrupo étnico; esta agresión encuentra su origen un estado emocional de frustración derivado de las restricciones experimentadas en la infancia o en la vida adulta; y la teoría de la personalidad autoritaria concibe el prejuicio como derivado de un tipo de personalidad particular: autoritaria, antidemocrática, conservadora, orientada políticamente hacia la derecha y fuertemente etnocéntrica.

1.3.1.3. Teoría de la Categorización

Frente a las teorizaciones de tipo psicoanalítico predominantes en los años cuarenta y principios de los cincuenta, nació una teorización cognitiva que concebía el prejuicio como un fenómeno “normal”. Desde esta postura cualquier persona puede desarrollar prejuicios, pues este es un problema inherente al funcionamiento cognitivo humano. Así pues, esta teoría ha supuesto un nuevo modo de explicar el prejuicio basándose en aspectos cognitivos.

El Psicólogo norteamericano Allport fue el primero en considerar el prejuicio desde esta perspectiva. En su libro "*La naturaleza del prejuicio"* (1963)[19] se describen los procesos mentales en los que se basa el prejuicio.

Para Allport el prejuicio es el resultado de la tendencia a categorizar, tendencia que para el autor es inevitable y natural al pensamiento humano. Así lo expresa en su obra:

> La mente humana tiene que pensar con la ayuda de categorías (Allport 1963, 35).

La complejidad del mundo y la abundancia de datos hacen necesarias la reducción y simplificación de éstos, lo que se consigue a través de la categorización:

> Existe una curiosa inercia en nuestro pensamiento. Nos gusta resolver los problemas con facilidad. Y tanto mayor será ésta cuanto más rápidamente podamos ubicar esos problemas en una categoría satisfactoria y usar esa categoría como medio para prejuzgar la solución (Allport 1963, 36).

Por tanto, la categorización supone la clasificación de estímulos que poseen atributos comunes en conjuntos homogéneos definibles como categorías. Esa tendencia a categorizar nos lleva a ver a los otros en función de los posibles criterios con que pueden agruparse, atribuyendo a los individuos las características que definen a toda la categoría. De manera que los individuos que pertenecen a una categoría poseen los mismos rasgos o características (estereotipos), que se supone son típicos de ella (por ejemplo, las mujeres son consideradas sensibles, emotivas...)

A este respecto hace referencia Echebarría y González (1995) cuando señalan los dos efectos que produce el proceso de categorización:

- Homogeneización intracategorial, o exageración de las similitudes entre los miembros de una misma categoría ("todos son iguales").

[19] Publicado originalmente en 1954

- Diferenciación intergrupal, o exageración de las diferencias entre miembros pertenecientes a las distintas categorías.

Además de estos dos efectos, resulta de extremada importancia una de las características que Allport atribuye al proceso de categorización, y es la carga emocional que contienen las categorías. Esto supone que, además de ver como similares al conjunto de objetos o sujetos que se agrupan dentro de una categoría, éstos provocan en nosotros una emoción; por ejemplo, los gitanos nos producen desconfianza, miedo, etc. De esta manera, Allport (1963) plantea la siguiente definición de prejuicio:

> Actitud hostil y desconfianza hacia una persona que pertenece a un grupo simplemente en base a su pertenencia a dicho grupo y considerando, por tanto, que posee los atribuidos que caracterizan a dicho grupo (Allport 1963, 22).

Allport, al igual que Adorno, propone la existencia de un tipo de personalidad propensa a la generación de prejuicios. Esta personalidad correspondería a personas con tendencia a sentirse amenazadas, con miedo de si mismo, de sus propios instintos, conciencia, así como del cambio y de su ambiente social. Este tipo de personalidad utiliza como medio de defensa contra tales temores la represión

Además, Allport (1963) señala la importancia del estilo de crianza en la conformación de la personalidad prejuiciosa. El tipo de atmósfera familiar que favorece el desarrollo de este tipo de personalidad será aquella en la que a los niños se les suprime las gratificaciones y se les aplican severos castigos. Son hogares en los que se transmite la importancia del rigor, y la obediencia, y se critica al niño continuamente. Junto a ello, Allport hizo referencia a los factores socio-culturales. Planteó una serie de condiciones en las que dicho tipo de personalidad sería más numeroso:

- Donde la estructura social se caracteriza por su heterogeneidad.
- Donde está permitida la movilidad vertical.
- Donde prospera un rápido cambio social.
- Donde existe ignorancia y barreras contra la comunicación.
- Donde el tamaño de un grupo minoritario es grande o va en aumento.

- Donde existe competencia directa y amenazas reales.
- Donde la explotación detenta importantes intereses en la comunidad.
- Donde las costumbres que regulan la agresión son favorables al prejuicio.
- Donde existen justificaciones tradicionales para el etnocentrismo.
- Donde no se favorece la asimilación en el pluralismo cultural.

1.3.2. Perspectiva intergrupal

En los años sesenta y setenta comienzan a aparecer estudios sobre prejuicio desde una perspectiva interaccionista. Entre las teorías incluidas en esta perspectiva cabe mencionar como más importantes la de Sherif y Tajfel. Estos autores, influidos por la teoría de la Gestalt[20], defienden la idea de una psicología grupal. El grupo no será otra cosa que la suma de sus partes, de manera que para comprender el comportamiento social hay que analizar las conductas de los individuos en el seno del grupo, y para comprender al grupo hay que analizar la interacciones entre los individuos.

1.3.2.1. Teoría de los conflictos reales

En Europa, en los años sesenta, los estudios de campo de Sherif sobre el conflicto constituyen el precedente más importante de la investigación sobre las relaciones y el conflicto intergrupal. Su teoría apareció (1966) como la primera teoría auténticamente intergrupal. En ella se planteó la necesidad de analizar las relaciones funcionales que se establecen entre los grupos, ya sean de cooperación o de conflicto. Desde esta perspectiva el prejuicio es una consecuencia de un conflicto entre grupos. El conflicto se entiende como una respuesta natural de todo ser humano en una situación de competencia o lucha por una serie de recursos o intereses, ya sean concretos, como el territorio o los bines, o abstracto, como el prestigio o el poder.

Ciertos conceptos básicos que él empleó fueron:

[20] En Psicología se utiliza con la significación de un todo, de un conjunto con unidad (Dorsch 1994).

- Grupo: una unidad social que consiste en miembros individuales que son interdependientes y poseen valores que regulan su conducta al modo en que lo hace el grupo.
- Endogrupo: aquellos miembros que siguen a un grupo al que una persona dada pertenece física o psicológicamente.
- Exogrupo: aquella unidad social de la cual una persona siente que no forma parte fisica o psicológicamente.
- Relaciones entre grupos: aquellas relaciones que ocurren “cuando los individuos que pertenecen a un grupo interactuan, colectiva o individualmente, con otro grupo, o con sus miembros, en términos de su identificación de grupo” (Sherif 1966, 12).

Para demostrar tal hipótesis, Sherif y sus colaboradores (1953, 1955 y 1961) realizaron tres experimentos longitudinales.

Sherif llevó a cabo su trabajo en campamentos de verano donde seleccionó a niños de 12 años. En su selección tuvo en cuenta que estos niños no se conocieran previamente, que se diera en ellos una ausencia de importantes frustraciones y/o patologías, así como una semejanza en cuanto a antecedentes socioculturales y económicos (clase media, estables, de raza blanca, de religión protestante) .

Su experimento se realizó en cuatro fases:

En una primera fase se dividió a los niños en dos grupos, sin interacción ni competición entre ambos grupos. En esta fase hubo variantes en los tres estudios llevados a cabo. En los dos primeros, antes de formar los grupos se permitió lazos de simpatía y de amistad entre los jóvenes. Además, se procuró formar los grupos de manera que no coincidieran dos amigos en el mismo grupo; ello permitió comprobar que una vez establecidas las relaciones intergrupales, los miembros del grupo preferían a sus compañeros de grupo frente a los amigos iniciales. En el tercer estudio, los grupos fueron formados antes de llegar al campamento y fueron emplazados en él a cierta distancia unos de otros; además, cada grupo ignoraba la existencia de otro grupo.

En esta fase los grupos llevaban a cabo actividades que requerían la participación de sus miembros pero no competición. En el interior de cada grupo se generó cierta estructura o jerarquía interna, así como una serie de normas y roles sociales. Los dos grupos estaban más interesados en sus relaciones internas que en las relaciones intergrupales, aunque en los dos primeros experimentos en los que los jóvenes conocían la existencia de otro grupo, surgían comparaciones espontáneas acompañadas de manifestaciones de preferencias respecto al endogrupo.

Por otra parte, en el primer estudio, al conocerse la existencia del otro grupo, varios chicos sugirieron espontáneamente desafiar al otro grupo en algún concurso.

En la segunda fase, tanto en los dos primeros experimentos como en el tercero, los dos grupos se conocían. Ambos grupos se implicaron en actividades agradables pero competitivas, introduciéndose un conflicto de intereses de objetivos, ya que un grupo ganaría y el otro perdería (fútbol, juegos de guerra etc.). Los grupos habían pasado de un estado de independencia a un estado de interdependencia negativa.

Como resultado se obtuvo una convivencia hostil, con continuas peleas. En las relaciones intragrupales se dió un aumento de la unidad entre sus miembros y de la solidaridad, mientras que las relaciones intergrupales se volvieron más hostiles. Se creó una imagen negativa del exogrupo y las actividades realizadas por el endogrupo fueron sobreestimadas comparándolas con las del exogrupo.

Sherif (1984) concluye que:

> (...) esta etapa de conflictos entre grupos ha demostrado que no son necesarias las diferencias culturales, físicas o económicas para que surjan conflictos entre grupos, actitudes hostiles e imágenes estereotipadas de los miembros ajenos al grupo. Tampoco son condiciones necesarias para la aparición de prevenciones y estereotipos dentro de los grupos las tendencias inestables, neuróticas o mal ajustadas. La condición suficiente para que surja tanto la hostilidad y las actuaciones agresivas (...) como la estandarización de la distancia social justificada por imágenes derogativas de los miembros ajenos al grupo, fue la existencia de dos grupos que competían por alcanzar metas que sólo podía obtener un grupo con la consiguiente frustración y desaliento del otro grupo (Sherif 1984, 597).

Así pues, Sherif considera que la competencia entre grupos es una condición necesaria para que se produzca el conflicto, la discriminación y los prejuicios entre los grupos.

Finalmente, en el tercer estudio, se llevo a cabo una tercera fase. Ésta pretendía reducir el conflicto. Para ello, se crearon una serie de situaciones en las que los grupos tuvieron que cooperar para alcanzar una serie de metas supraordenadas, es decir, metas que ambos grupos deseaban pero que ninguno podría alcanzar por si solo sino en colaboración con el otro grupo. De este modo se pasaba de una situación de interdependencia negativa a otra de interdependencia positiva. Se obtuvo, efectivamente, una reducción de la hostilidad. Y se desarrollaron lazos de amistad por encima de las barreras grupales.

Son varios los apoyos que ha tenido esta teoría. Blake y Mouton (1979) llevaron a cabo un estudio similar al trabajo de Sherif con un total de 1000 participantes adultos y 150 grupos de empresarios medios y de formación. Estos autores corroboraron así los resultados a los que llegó Sherif. Por otro lado, Struch y Schwartz (1989) concluyeron, a través de un estudio con grupos de distintas religiones, que la percepción de un conflicto de intereses entre el propio grupo y el exogrupo determina la agresividad entre ambos grupos.

Apesar de estos apoyos a la teoría del conflicto real, también han sido varias las críticas que ésta ha recibido. Una de ellas plantea que el conflicto de intereses explicito no tiene por qué ser necesario para la activación del favoritismo endogrupal y la competición intergrupal. Rabbie y Horwitz (1969) demostraron que una categorización arbitraria, como puede ser el

establecimiento de un “grupo verde” y un “grupo azul”, era suficiente para realizar una evaluación más positiva del endogrupo que del exogrupo.

1.3.2.2. Teoría de la Identidad Social

En los años setenta, con posterioridad a la propuesta de Sherif, se elaboró en Europa una teoría explicativa del prejuicio y de los conflictos intergrupales. Fue la teoría de la identidad social, formulada inicialmente por Henri Tajfel y Turner. Son tres las ideas sobre las que se basa esta teoría: categorización, identidad social y comparación social. Además, concibe el conflicto intergrupal como el resultado de dos procesos: el cognitivo y el motivacional. Su hipótesis inicial (1971) planteaba que la simple pertenencia a un grupo, y nada más que a él, es suficiente para que se produzca la aparición del favoritismo endogrupal y la discriminación hacia el exogrupo. De esta manera, mientras que la premisa central de la teoría de los conflictos reales es que el conflicto intergrupo esta arraigado en la competición entre los grupos por las fuentes escasas, la teoría de la identidad social supone que los grupos formados no necesariamente tienen una interacción social ni conflictos reales de interés. Tajfel considera condición suficiente la simple categorización en grupos (es decir, la clasificación de los individuos en endogrupo y exogrupo).

Para demostrar ese planteamiento, Tajfel y sus colaboradores idearon un paradigma experimental; el “paradigma del grupo mínimo”, en el que se daban las condiciones mínimas (la mera categorización) para que se produjera la discriminación intergrupal. Esta teoría contenía tres argumentos principales (Tajfel y Turner 1986, Turner 1981, 1982): a) las personas están motivadas para mantener un autoconcepto positivo; b) una parte significativa del autoconcepto deriva de la identificación con los grupos sociales; c) las personas mantienen su propia identidad social positiva comparando favorablemente el endogrupo con el exogrupo.

El experimento más clásico de Tajfel (1971) consistió en lo siguiente: a los participantes se les distribuye en dos grupos en función a la elección que

hicieron entre dos pinturas abstractas de autores distintos (Klee y Kandinsky). El sujeto no conoce a ni interacciona con los sujetos del endogrupo y del exogrupo. A continuación, el sujeto debe repartir dinero o puntos entre dos personas, una del propio grupo y otra del exogrupo. Los sujetos hacen las reparticiones e identifican a las otras personas a través de números codificados y por su pertenencia al grupo, usando para ello folletos preparados de matrices. Los resultados que obtuvo Tajfel muestraron una tendencia a adjudicar más dinero o puntos a los miembros del endogrupo que a los del exogrupo (favoritismo endogrupal). Con las puntuaciones se buscaba agrandar las diferencias entre el endogrupo y el exogrupo. Esta discriminación intergrupal ha sido una constante en los resultados de los estudios de grupos mínimos

Tajfel asume que una tendencia fundamental de la mente humana es simplificar y hacer más manejable el complejo mundo social, lo cual conduce a las personas a categorizarse a sí mismas y a los demás. Estas categorizaciones magnifican las similaridades entre los miembros de un grupo social particular y aumentan las distinciones entre los grupos sociales. De esta manera, Tajel (1981) define la categorización social como:

> (...) el proceso del ordenamiento del ambiente social en términos de categorías a través de agrupamientos de personas, objetos, y sucesos similares o equivalentes entre sí en sus acciones, intenciones o actitudes. Su función principal es sistematizar el ambiente con propósitos de acción" (Tajfel y Forgas 1981, 113-114).

Este autor trató, pues, de proponer una explicación basada en la relación existente entre la categorización y la identidad de los individuos. Se debe tener presente que la categorización no es neutral y afecta de forma valorativa a nuestra identidad. Así, Tajfel considera que la identidad social es:

> (...) el conocimiento por parte del individuo de que pertenece a ciertos grupos, junto con la significación emocional y valorativa de esa pertenencia (Tajfel 1975, 376).

La identidad social es esa parte del autoconcepto que deriva de la pertenencia a un grupo social. Al identificarnos con un grupo al que nosotros y otros valoran positivamente nuestra autoconcepto aumenta. El proceso de identificación

social asume que las personas tienen una necesidad fundamental, o deseo, de ser evaluadas positivamente, y de identificarse con grupos exitosos.

El ser humano intenta aumentar su autoestima personal comparándose con otros grupos, haciendo favorables esas comparaciones sociales para el endogrupo. Por ello, generalmente hacemos comparaciones en términos de dimensiones en las que nosotros nos sentimos más capaces. La comparación social no sólo permite mantener una identidad social positiva sino que es determinante en la generación de conductas discriminatorias hacia el exogrupo (es decir, que a través de la comparación se tiende al favorecimiento intragrupal y a la discriminación exogrupal).

Recientemente, Huici (1999) resume los elementos del paradigma del grupo mínimo, es decir, los elementos que deben controlarse para demostrar el efecto de la mera categorización:

- Ausencia de interacción entre los individuos y/o grupos.
- Decisiones relativas a miembros de uno u otro grupo en condiciones de anonimato, esto es, sin saber a qué individuo concreto afectan, con conocimiento únicamente de la pertenencia a uno u otro grupo.
- Exclusión del interés propio de la persona que tome la decisión, de forma que no le reporte ningún beneficio material.
- Posibilidad de contraponer y comparar la elección de estrategias de decisión racional (logro de máximos beneficios para todos ellos) con las tendentes a discriminar al exogrupo, aunque pierda en términos absolutos. Esto es, que gane menos con tal de diferenciarse más.
- Poner en juego respuestas que tengan importancia para los participantes.

Pese a que la teoría de Tajfel influyó en posteriores investigaciones y teorías (la “teoría de los cinco estadios” de Taylor y Mckirnan 1984, la “teoría de la categorización yo” de Turner 1987), diversos autores también han planteado algunas críticas a dicha teoría. Así, por ejemplo, ha sido muy debatida la supuesta conexión entre la discriminación intergrupal y la autoestima (Brown 1998). Hogg y Sunderland (1991) obtuvieron resultados que mostraron que con una baja estima, al realizar erróneamente una tarea, la discriminación era mayor. Además, Navas (1997) puso de manifiesto el olvido de factores que son

importantes para el estudio del prejuicio, como por ejemplo, tal y como señalaron Echeverría y González (1995), la cuestión del poder social.

1.4. ESPACIOS DE RACISMO EN LA ESCUELA Y ETNOGRAFÍA ESCOLAR

Los planteamientos teóricos hasta ahora expuestos ubican el racismo desde un punto de vista conceptual e histórico, permitiéndonos así trasladar este fenómeno dentro del contexto escolar. Este apartado nos servirá para introducir los resultados de nuestros posteriores análisis, comenzando por justificar el porqué del estudio del racismo en la escuela, y presentando las formas en las que la escuela ha hecho frente al racismo. En torno a estas respuestas diversos autores han tratado de diseñar determinadas taxonomías o clasificaciones que las organicen. En la segunda parte de este apartado haremos un breve repaso de algunas de estas clasificaciones; no es nuestra intención entrar en un análisis exhaustivo de las mismas, ni presentar un modelo alternativo a las ya existentes, sino continuar exponiendo, tal y como venimos haciendo en este capítulo, el marco teórico que se ha generado en torno al fenómeno del racismo, aunque en este caso atendiendo específicamente al contexto escolar.

1.4.1. Racismo y escuela

El espacio escolar es uno de los distintos espacios sociales en los que puede estar presente el racismo y puede ser estudiado. En el ámbito educativo se dan relaciones de poder, relaciones de producción y relaciones experienciales (Prats 2000, 403). Concretamente, el espacio escolar es uno más de los espacios de socialización, interacción y formación. Todos ellos son mecanismos a través de los cuales pueden darse y transmitirse determinados conocimientos, e inducen relaciones que albergan determinas actitudes, estereotipos y conductas en las que se puede ocultar una ideología racista. Así pues, una vez analizado el cuerpo teórico esencial para poder discernir lo que es o no racismo, podemos plantear la hipótesis de la práctica racista en la escuela. Por otro lado, tal y como ha sido descrito en los capítulos previos, debemos apuntar que el racismo no puede entenderse exclusivamente como

conductas o acciones de carácter violento, sino también como toda una ideología que rodea unas prácticas sociales, y que también puede estar presente en las prácticas educativas. Nos referimos a un racismo de corte diferencialista, cuya intención es construir diferencias, o acrecentarlas, y mostrarlas como formas de desigualdad.

Nuestro escenario de análisis del racismo es excepcional por varias razones. Si bien el racismo puede estudiarse allí donde no exista población inmigrante, una ideología diferencialista tiene más posibilidades de emerger, o de hacerlo de forma más notable, con la presencia de esta población, diferencias que vienen marcadas por cuestiones jurídicas, de nacionalidad, culturales o étnicas. En consecuencia, el racismo se acrecienta en aquellos contextos de corte diferencialista, donde la inmigración introduce un grado mas de diversidad cultural. Por este motivo, hemos analizado un contexto de diversidad cultural (aunque todos los contextos están impregnados de esa diversidad) en el que el grado de ésta es mayor por ser un contexto en el que conviven extranjeros. Además, estudiaremos el racismo en un lugar donde se pretende combatirlo (el propio ámbito escolar), y donde se han implementado diferentes sistemas para abordarlo.

Los diversos modelos creados para este fin han tratado de gestionar la diversidad cultural, por lo tanto son interculturales en cuanto que pretenden establecer relaciones entre culturas, a través de estrategias diferentes. Ha habido una tendencia a idealizar lo intercultural o el interculturalismo como algo bueno; sin embargo, lo único que indica dicho término es la gestión de las relaciones entre culturas. La carga moral que se ha atribuido al término intercultural, percibiéndose como algo positivo y beneficioso, simplemente puede conducir al etiquetado de toda práctica como “intercultural”, aunque no todas consigan relaciones positivas, de igualdad y de reconocimiento.

Los distintos modelos de gestión de la diversidad han sido revisados por diversos autores, por lo que no es éste el objetivo de nuestro trabajo. No obstante, sí ofreceremos una necesaria descripción al respecto para observar tangencialmente los elementos y estrategias que los modelos recogen, y que

pueden ser proyectados a las prácticas llevadas a cabo en nuestro contexto de investigación.

Por otro lado, la escasez de estudios empíricos acerca del análisis del racismo en prácticas escolares, y de cómo éstas se relacionan con los discursos sobre el "otro", nos ha hecho abordar la cuestión desde la perspectiva del discurso y de la práctica, si bien el discurso puede entenderse en realidad como una forma de actuar. Hacer una distinción entre discurso y acción, o conducta, puede ser útil para contrastar sus efectos y comprobar hasta qué punto lo que se dice concuerda con lo que se hace.

La escuela es un espacio de interacción, principalmente entre alumnos y entre profesor-alumno. En este espacio los alumnos se relacionan, en algunos casos por vez primera, con otros escolares de diversas versiones culturales. Por este motivo es importante cómo el alumno se socialice y viva esta etapa con respecto al "otro". Además, es a partir de los cinco años cuando un individuo comienza a manejar en su vida cotidiana categorizaciones distorsionadas basadas en el prejuicio y el estereotipo, las cuales parecen operar siguiendo unos principios de economía cognitiva (Van Dikj 1987), proceso este en el que intervienen diversos agentes de socialización, entre ellos la escuela y sus docentes. Por otro lado, la formación del autoconcepto en su vertiente social se hace más patente entre los ocho y los doce años de edad, periodo en el cual las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños se van haciendo predominantes (Martín 1999). En consecuencia, la etapa de Educación Primaria (comprendida entre los 6 y los 12 años) es fundamental en el desarrollo del individuo, por lo que nuestro interés se dirige especialmente a esta etapa.

Es importante también subrayar que la escuela no sólo es un espacio de interacción, sino que también es un espacio de formación. Nosotros consideramos esta formación en un sentido amplio, puesto que la escuela transmite por sí misma cultura. En otras palabras, los llamados "conocimientos académicos" están seleccionados por, e impregnados de, una forma de ver la vida, que obviamente es la de la mayoría.

Así pues, la escuela se constituye como un espacio creador de diferencia, aunque siempre bajo el presupuesto de igualdad. En este sentido, intentaremos analizar hasta qué punto esas prácticas bienintencionadas consiguen de hecho promover la igualdad. Dado que el alumnado inmigrante se ha convertido en el paradigma de diversidad cultural y en el objetivo de la "educación intercultural", nuestra mirada estará dirigida a lo etiquetado como intercultural, con la finalidad de analizar sus objetivos, sus actuaciones y sus implicaciones prácticas en la vida escolar tomando como foco de mira las posible existencia de una ideología racialista.

1.4.2. Modelos de gestión de la diversidad cultural en contextos escolares

El modo en que la escuela ha tratado de articular la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativoel ha sido abordado por diversos autores en el contexto español. Para aproximarnos a esas propuestas y por lo tanto a los diversos modelos de gestión de la diversidad hemos partido de una serie de variables fruto de la revisión del discurso epistemológico del racismo y de los modelos a los que venimos aludiendo. Variables que, además, han servido como guía para análisis sobre la práctica escolar observada en nuestro trabajo de campo.

Así pues, en el cuadro 7 se relacionan dichas variables y los diversos modelos escolares de gestión de la diversidad cultural. Por un lado, en el eje vertical recogemos las variables: lengua, relación con la comunidad escolar, currículo, formación del profesorado y sistema de acogida. En primer lugar, destacamos la importancia concedida a la lengua en los diversos mecanismos que tratan de abordan la presencia de población inmigrante extranjera en el sistema educativa, es el elemento al que más atención ha prestado la administración educativa ante las demandas y las angustia docentes. Pero no sólo nos referiremos a la variable lengua en la versión de la lengua vehicular de la escuela (que en el contexto andaluz ha tenido su práctica concreta a través de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) sino a la de la lengua materna del alumnado. En segundo lugar, en lo que concierne a la variable "relación con

la comunidad" comprobaremos hasta que punto los modelos planteados por diversos autores se atiende a la comunidad escolar a la hora de de gestionar la diversidad. Como veremos en la práctica la relación entre la escuela y la comunidad (concretamente con las familias inmigrantes) han sido canalizadas fundamentalmente a través de un tercer agente, el mediador intercultural. Igualmente importante nos parece la forma en la que se aborda la presencia del "otro cultural" en el aspecto formativo dirigido tanto al alumnado (currículo) como al profesorado, pese a que parece habérsele dado más importancia en la literatura a la variable "currículo" que a la de "formación del profesorado". Por último, cuando hablamos de "sistema de acogida" nos referimos a todos aquellos mecanismos puestos en marcha para gestionar en un primer momento la presencia de esa diversidad, entiéndase formas de escolarización o distribución del alumnado, cómo se le admite o acoge.

En el eje horizontal ubicamos los diversos modelos a los que autores como Marín Ibáñez (1992), Muñoz Sedaño (1997), Bartolomé Flores (1997), Colectivo IOE (1997), García, Pulido y Montes (1999), Etxeberría (2002) y Mijares (2004) han hecho referencia en sus clasificación sobre las diversas forma de abordar la diversidad en las aulas[21]. Así pues atendiendo a las variables y a los diversos modelos presentados por los autores mencionados hemos tratado de señalar en el siguiente cuadro aquellos modelos que hacen mención a cada una de esas variables, para posteriormente pasar a detallar de qué manera lo hacen.

[21] Rosario Arroyo (1998) realiza una revisión más amplia de diversas clasifícaciones de Modelos en su tesis doctoral "Propuesta de valores para un currículo intercultural Islamico-Occidental en la ciudad de Melilla".

CUADRO 7: FORMAS DE GESTIONAR LA DIVERSIDAD CULTURAL

MODELOS	LENGUA	RELACIÓN CON LA COMUNIDAD ESCOLAR	CURRÍCULUM	FORMACIÓN DEL PROFESORADO	SISTEMA DE ACOGIDA
Asimilacionista	Desconsideración de la L1				
Compensador	Eliminación de la L1		Currículum paralelo		
Multicultural	Reconocimiento de la L1		Inclusiónd e elementos culturales para reconocer		
Currículo multicultural	Consideración Anécdotica de la L1		Modificación total o parcial del currículo para reconocer		
Orientación multicultural					
Pluralismo cultural	Derecho a la expresión de la propia identidad			Formación en “el Pluralismo Cultura” y bilingüe	
Segregacionista				Formació Bilingüe	Escolarización separada
Intercultural	Reconocimiento, incluso integración y normalización de la L1		Cambios curriculares para reconocer y transformar las realciones de poder		
De mantenimiento de la lengua materna	Reconocimiento del valor de la L1			Formación Bilingüe	
Modelo bilingüe o bicultural					
Antirracista				Formación concienciadota del hecho social	
Radical					
No racista					
De educación para la tolerancia y no racista			Inclusión de programas específicos		
De educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo			Inclusión de programas específicos		
De transición	Empleo de la L1 para aprender la L2				
De reconstrucción o restauración	Reconocimiento del valor de la L1 en peligro de desaparecer				
Proyecto educativo global					
Educar para igualar	Eliminación de la L1				
Entendimiento cultural			Modificación del currículo para conocer, reconocer y apreciar al “otro”		
Educación para transformar		Formación crítica de la			

		Comunidad educativa sobre la realidad			
Rechazo a los diferentes					Estategias de derivación y rechazo a la escolarización de minorias etnico-culturales
Ignorar a los diferentes			Desconsideración en el currículum de la diversidad etnico-cutural		
Educar a los diferentes			Currículum paralelo		
Holístico de Banks		Paricipación y entreda al centros de la comunidad escolar			

Fuente: Elaboración propia

Si pasamos a analizar las variables recogidas en el cuadro anterior, comenzando por la *lengua*. Al respecto según se prime la atención a la primera lengua (lengua materna) u segunda lengua (lengua oficial o lengua vehicular), y la función que juegue una y otra en el proceso de enseñanza y aprendizaje se habla de formas diversas de gestionar la presencia de la diversidad lingüística en la escuela. En una primera forma de gestión la prioridad puede estar en que el alumno aprenda lo antes posible el idioma oficial a un nivel que le permita integrarse en la "cultura mayoritaria", para lo parece conveniente eliminar cualquier referencia a la lengua y culturas minoritarías (Marín Ibáñez 1992). En esta perspectiva adoptada por el "Modelo Asimilacionista"[22], tal y como apunta Marín Ibarrez (1992) la lengua vernácula en su estadio marginal, puede experimentar diversas situaciones, desde la prohibición formal de la misma a la tolerancia. La presencia de la lengua materna puede estar presente en el patio en la hora del recreo, o parcialmente en aquellos casos que el alumno no sea capaz de expresarse en el idioma oficial. Mijares (2004) cuando se refiere al "Modelo Asimilacionista" señala que son las políticas lingüísticas adoptadas el mejor ejemplo para comprender este modelo, ella en este caso habla de un enfoque de sustitución lingüística, en el que no se tiene en cuenta las diferencias lingüísticas y socioculturales, ni el reconocimiento o aprovechamiento de la diversidad. Por su parte, Bartolomé (1997) hace una correspondencia entre el "Modelo Compensatorio"[23] (en el que las diferencias culturales se consideran un déficit que no les permite a quien lo tiene, lograr un éxito escolar, por lo que se ve necesario una "recuperación" con programas de educación compensatoria) y el programa remedial (apoyos para el aprendizaje de la lengua del país de acogida) en el ámbito lingüístico.

Otra tipo de relación que puede establecerse entre lengua materna y vehicular es la del empleo de la lengua materna como paso necesario para dominar la oficial, es decir, como medio de enseñanza. Marín Ibáñez (1992) en este

[22] El fundamento de este modelo desde las consideraciones de Bartolomé (1997) (también identificado por la autora como "Modelo Asimilacionista") es el reconocimiento de la igualdad de derecho a través de la negación de la diversidad, o lo que es lo mismo: si "todos somos iguales" todos debemos ser tratados de la "misma manera".

[23] García, Pulido y Montes (1999) lo denominan "Educar para igualar" pero la finalidad es la misma, es decir, se entiende que el diferente culturalmente se encuentra en desventaja y se trata de igualar a todos, siendo la escuela la que facilite el transito de una cultural a otra, con la intención de hacerlos competentes en la cultura dominante lo más rápidamente posible.

modelo llamado de “Transición” recoge diferentes formas de llevar a cabo ese paso, dependiendo del modo en el que se introduzca la secunda lengua. Así pues, las diversas posibilidades serían: se enseña simultáneamente en ambos idiomas; se enseña primero la lengua oficial y luego se pasa a la materna; se enseña el idioma oficial y en el idioma oficial; lecturas en ambos idiomas, pero las clases se imparten en la primera lengua; se alfabetiza en la primera lengua y luego se pasa a la segunda; se alfabetiza en la segunda lengua y luego se pasa a la primera; los dos idiomas se emplean pero separados en diferentes funciones y materias; un uso alternante, es decir, cada materia en los dos idiomas pero alternando los días; explicar la materia en la lengua oficial, pero con resúmenes previos y posteriores en la lengua vernácula, bien en el mismo día o en días sucesivos. Por su parte Bartolome (1997) ubica estos programas de transito en un “Modelo Currículo Multicultural” en el que se intenta modificar parcial o totalmente el currículo escolar por la introducción de “contenidos multiculturales”. Programas que además encontraron impetuosas defensas a mediados de los 70 y principios de los 80 basadas en explicaciones de tipo psicopedagógico como son la tesis de constructivismo y del aprendizaje significativo para las que una mejor asimilación de lo aprendido requiere partir de lo ya conocido, de las vivencias y experiencias previas del alumno.

En una tercera forma de considerar las lenguas, se entiende que la “lengua materna tiene valor en sí misma y conviene ser cultivada, pues enriquece el panorama cultural de la nación” (“Modelo de Mantenimiento” de Marín Ibáñez 1992). Además se destaca la importancia de reconocer y valorar las experiencias del sujeto y cuanto afecta a su personalidad. Este reconocimiento incide en una autoimagen positiva lo que contribuye en su aprendizaje y su rendimiento escolar[24]. Marín Ibáñez (1992) en este “Modelo de Mantenimiento” habla de un uso de ambos idiomas (primera y segunda lengua) en situaciones de bilingüismo, (como se pueden darse en comunidades autónomas con su idioma regional o colegios bilingües como el Liceo Francés o el Instituto Británico, en cuyo caso autores como Muñoz Sedano (1997) y García, Pulido y

[24] En esta línea Bartolomé (1997) contempla como finalidad del “Modelo de Orientación Multicultural” vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural del sujeto. Una especificación de este modelo se encuentra en los programas de desarrollo de la identidad étnica y cultural, dirigidos a la formación del autoconcepto y autoestima.

Montes (1999) hablan de un "Modelo Bilingüe o Bicultural" en el que se pretende conseguir que los sujetos lleguen a ser competentes en ambos idiomas) o en situaciones con presencia de alumnado inmigrante extranjero. Para esta última situación las posibilidades que se dan en el contexto español son el mantenimiento de la lengua de origen a través de clases complementarias que las recibe el alumnado inmigrante algunos días a la semana en horario extraescolar, aunque de forma habitual esas clases se imparten fuera del centro escolar: en asociación de inmigrantes, asociaciones proinmigrantes, ayuntamientos, incluso iglesias (cuando estos Programas de "Lengua y Cultura de Origen" se organizan fuera del centro escolar Etxeberria 2002, los ubica en el "Modelo de Escolarización Multicultural[25] Extraescolar").

Etxeberria (2002) habla de una variante más del "Modelo Multicultural", es el "Modelo Multicultural" Paralelo que supone el reconocimiento de "otro" aunque de manera parcial ya que la enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen se hace en el centro escolar, aunque en aulas separadas solamente para el alumnado inmigrante y en horario escolar mientras el resto de la clase estudia otra materia. Etxeberría (2002) al referirse a la variable lengua también menciona dos variantes de un "Modelo Intercultural"[26] (que pretende el diálogo entre las culturas con el fin de mejorar la autoestima de los inmigrantes y superar los prejuicios racistas de los alumnos del grupo mayoritario), el Modelo Intercultural de Integración Media en el que la enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen se hace de modo optativo para todos los alumnos, dentro del currículo, o el "Modelo Intercultural de Integración Plena" en la que dicha enseñanza se desarrolla en el aula ordinaria, junto con otras lenguas y culturas, integrandose plenamente en el currículum adquiriendo un rango de normalidad[27].

---

[25] El "Modelo Multicultural" tiene como objetivo, según señala Etxeberria (2002), mejorar la convivencia y reconocer la presencia de las otras culturas, pero se considera que pertenecen al ámbito de lo privado y el resto de los alumnos no tienen contacto con la Lengua y Cultura de Origen de los grupos inmigrantes, o tienen un contacto superficial.

[26] Marín Ibáñez (1992) menciona un último Modelo de gestión lingüística, el de "Restauración", en el que la educación se compromete con la reconstrucción y expansión de aquellas lenguas que se encuentran en peligro de extinción, por ejemplo las lenguas indígenas en América.

[27] De forma paralela Marín (1992) habla de un "Modelo Intercultural" en el que lo que prima es que "todos" se "enriquezcan" con las culturas presentes en clase, según este autor las formula más usada para este fin es aquella en la que los alumnos de la mayoría asisten a las clases de "cultura" de la minoría, que en gran parte se da en la lengua mayoritaria para que estos puedan

Por su parte, Bartolomé (1997) identifica los programas de mantenimiento de la lengua materna a lo largo de toda la escolarización, conjuntamente con la lengua de la cultura mayoritaria en un "Modelo de Pluralismo Cultural" en la que se pretende el reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela[28]. Sin embargo, Laura Mijares (2004) los ubica en su "Modelo Multiculturalista" (cuya finalidad es la misma que la que apunta Bartolomé para su "Modelo de Pluralismo Cultural", es decir, el reconocimiento). Tal y como apunta la autora los programas de mantenimiento surgen en algunos países europeos en los años 70, y se sustentan sobre una serie de supuestos sociolingüísticos que abogan por el mantenimiento de la lengua materna como requisito imprescindible no sólo para poder aprender la lengua de acogida, sino también para evitar otros posibles problemas de aprendizaje que pudieran derivarse de un conocimiento insuficiente de la primera. Al respecto Cummins (1978) elabora la "Teoría de la Interdependencia Evolutiva", según la cual el nivel de competencia en la lengua de acogida depende del nivel de competencia adquirido previamente en la lengua materna. De modo que un escaso dominio de la primera lengua supone mayores dificultades para aprender la segunda lengua, con la cual el alumno deberá hacer frente en la clase.

Otra de nuestras variables a tener en cuenta en la gestión de la diversidad cultural en la escuela son las dinámicas de *relación con la comunidad escolar*. Pese a que los diversos planteamientos realizados sobre los modos y formas de abordar la diversidad se centran fundamentalmente en la relación alumno-profesor, clasificaciones como las de García, Pulido y Montes (1999) en las que se diferencia un Modelo de "Educación como Transformación" se contempla como finalidad desarrollar niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómica, con el objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión critica de la realidad. Por otro lado, el "Modelo Holistico" de Bank (1991), al que alude Bartolomé (1999), configurado

---

seguirlas. Cuando las clases se centran en el aspecto lingüístico los compañeros son los coprofesores que colaboran en el aprendizaje y a veces son los principales responsables.

[28] Bartolomé (1997) señala otra práctica de este modelo, es la creación de escuelas para grupos minoritarios orientados a preservar su cultura peculiar.

como un modelo multifactorial entiende la escuela como un sistema social, lo que supone que para atender efectivamente a la diversidad cultural en la escuela se debe dar un cambio en toda una serie de variables, entre ellas la relación entre la escuela y la comunidad[29], en términos de participación y de entrada al centro escolar por parte de la comunidad.

Atendiendo a la variable *currículo*[30] son varios lo modelos que la contempla, así pues el "Modelo Currículum Multicultural" (Bartolomé 1997) en su finalidad de reconocer la pluralidad cultural considera modificar parcial o totalmente el curriculum escolar mediante la introducción de contenidos multicultural. Cambios que pueden ser de tipo "aditivo" o "infusionista". En el primer caso, incluyendo algunos temas específicos de una "cultura", en algunas asignaturas concretas (lo que Etxeberria 2002 denomina "Modelo de escolarización Intercultural[31] de Integración Inicial"). La segunda forma de cambio supone plantear como eje transversal la "multiculturalidad", impregnando todo el currículo. En esta misma línea el "Modelo Multicultural" de Laura Mijares (2004) aboga por la incorporación de las culturas, tradiciones, creencias de los distintos grupos en el currículum escolar, pero no persigue modificar las relaciones de poder que provoca la desigualdad, sino simplemente el reconocimiento del pluralismo cultural. Las claves de esta forma de abordar las "otras culturas" son la representación y el entendimiento. Desde esta perspectiva (que es etiquetada por García, Pulido y Montes (1999) como Modelo de "Entendimiento Cultural") se cree necesario una educación acerca de las diferencias culturales para enseñar a valorar las diferencias culturales, para apreciarlas y aceptar así las diferencias. En este enfoque está presente la idea de que se debe ahondar en las diferencias culturales pero también, y con

[29] Otras variables a las que alude Bank (1991) son: el currículum escolar; la política educativa y la política de centro; la cultura escolar y el currículum oculto; los estímulos de aprendizaje de la escuela; los lenguajes y dialectos de la escuela; la participación de la comunidad; el programa de orientación; la evaluación y los procedimientos utilizados; los materiales de aprendizaje; la plantilla escolar; las actitudes, percepciones, creencias y acciones; los estilos de enseñanza y las estrategias y el currículum formal

[30] Para el Colectivo IOE (1997) el "Modelo de Educación Intercultural" supone una adaptación del currículum destinada al conjunto del alumnado, incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales.

[31] El objetivo del "Modelo Intercultural" es definido por Muñoz Sedano (2002) como la búsqueda de la integración de los extranjeros y de los autóctonos, para ellos se pone en contacto las distintas lenguas y culturas existentes en el aula y se pretende establecer un dialogo entre ellas con el fin de conseguir un mayor reconocimiento, respecto y colaboración.

el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de la similitudes culturales. Además no solo reconocer, conocer y apreciar al "otro" suponen la finalidad en si misma sino contribuir al cambio o eliminación de prejuicios y estereotipos

Otro modo de gestión supone la introducción en el currículo ordinario de programas, proyectos o unidades didácticas dirigidos al conjunto de alumnado. Al respecto Muñoz Sedano (1997) recoge esta posibilidad en dos de lo modelos que a continuación detallamos:

a) El "Modelo de educación para la tolerancia o no racismo": cuya finalidad es favorecer la tolerancia, superar los prejuicios y luchar contra el racismo y la xenofobia. Como ejemplo se recoge el programa elaborado por Díaz-Aguado (1994) "Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos", cuyos postulados son: la necesidad de la perspectiva intercultural (el derecho a la diferencia y a la igualdad de oportunidades); la importancia de distribuir el éxito para el desarrollo de la tolerancia y para garantizar la igualdad de oportunidades; la heterogeneidad y el desarrollo de la tolerancia (como ventajas de la diversidad). Además, las líneas de intervención de este programa contemplan: el aprendizaje cooperativo; la discusión y representación de conflictos étnicos; el estudio de la cultura a través de situaciones y materias curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo.

b) El "Modelo de educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo": el cual persigue una mejor convivencia y colaboración humana. La educación para la paz es vinculada más a una educación en valores tales como la no violencia, la igualdad económica, la justicia social, el equilibrio ecológico y la participación. La educación para la paz y la educación para los derechos humanos se acercan al análisis de las causas de las injusticias y a la búsqueda de soluciones. Por su parte, la educación para el desarrollo humano se orienta a la búsqueda de soluciones sociales y económicas, a nivel nacional, internacional y mundial[32].

[32] Como prácticas de este modelo el autor propone una serie de referencias bibliográficas de la que se pueden extraer proyectos, unidades didácticas, fichas o ejercicios que responde a la finalidad del mismo.

Desde una tercera perspectiva en la que no tiene cabida las diversas peculiaridades del alumnado, el cual es entendido como un conglomerado homogéneo, se concibe un modelo único de alumno y por lo tanto un único currículum a desarrollar (Modelo que el Colectivo IOE -1997- etiqueta como "Ignorar al diferente"). Esta concepción se hace incluso desde presupuesto "no discriminatorios" en los que un propósito de igualdad se convierte en una condición: "todos los niños son iguales".

De forma paralela la no variación del currículo requiere de otros mecanismos de cambio que no afecten a lo "ordinario" pero que respondan a las dificultadas del alumnado y a los reclamos del docente. Por ello se crea una atención especial a nivel curricular (aunque también lingüística), que permite no modificar los planteamientos generales. Atención cuya finalidad es "adaptar" al "otro" a través de una "educación compensatoria" (o podríamos denominarlo un currículo paralelo), modalidad de gestión que el Colectivo IOE (1997) denomina "Educar a los diferentes" (o Modelo Compensador[33] para Mijares 2004, Bartolomé 1997, y Muñoz Sedano 1997). El "Modelo Compensatorio" se fundamenta en la "Teoría del déficit", lo que supone que un grupo de alumnos son etiquetados como deficitarios, y cuyo "bajo rendimiento o retraso escolar" es explicado por su ambiente social, familiar y cultural. La adopción de esa postura por parte del profesorado le hace bajar las expectativas de un buen rendimiento. La comunicación de manera consciente o inconsciente de esas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno, lo que en psicología se ha denominado la Profecía Autocumplida o Efecto Pigmalion (Rosenthal y Jacobson 1968). Además desde este enfoque

[33] Mijares (2004) menciona (además de un "Modelo Asimilacionista", "Compensador" y "Multicultural") un cuarto modelo, el Modelo Intercultural que pese ha no haber encontrado en él alusión directa a algunas de nuestras variables, este plantea la necesidad no "sólo de un reconocimiento de la diferencias culturales y lingüísticas de todos lo alumnos en el campo educativo, sino que además aboga porque este reconocimiento sirva para transformar las relaciones desiguales de poder existentes en la escuela y en la sociedad " (Mijares 2004, 39). Este modelo según la autora no ha sido aplicado verdaderamente en ningún país y que es más bien un modelo al que tender. Por su parte, cuando Bartolomé (1997) habla de un "Modelo Intercultural" señala como finalidad del mismo: el respeto a la diversidad cultural y promoción de la comunicación y diálogo entre los grupos culturales diversos, dirigido a todos los alumnos y en el que se prima la solidaridad y reciprocidad entre culturas. Esta autora señala como cercano al "Modelo Intercultural" el Programa de Relaciones Humanas en las escuelas, programa cuyo instrumento de intervención más utilizado son los sociográmas, las estrategias de aprendizaje cooperativo y el "role playing" para promover la empatía y aceptación mutua.

los elementos culturales (por ejemplo la lengua y la religión) de los niños inmigrantes son vistos como un obstáculo en su desarrollo escolar y social por lo que no se cree conveniente incluirlos en el currículo y en la vida escolar (Jordan 1998).

En cuanto a la variable *formación del profesorado* son escasas las clasificaciones de los modelos de gestión que aludan directamente a esta cuestión. Encontramos en el "Modelo de Mantenimiento" y "Modelo Intercultural" de Marín (1992) alusión a la conveniencia de contar con profesorado bilingüe como agentes "de primera magnitud" para promover ambos modelos de gestión (a los que hemos hecho referencia con anterioridad). Por otro lado, el aspecto formativo se refleja en la clasificación de los modelos realizada por García, Pulido y Montes (1999), concretamente cuando aluden al "Modelo de Pluralismo Cultural" según el cual se debe mantener la diversidad y por ello la escuela debe preservar y extender el pluralismo cultural, el cual supone no juzgar el modo de vida de los "otros" usando criterios de la propia cultural. Estos autores se hacen eco de las propuestas de Cortada (1986) según el cual el profesorado debe ser formado para tratar con niños con peculiaridades culturales muy diversas, y debe saber analizar con realismo las implicaciones del pluralismo cultural; y de Jain (1988) para el que la figura del director debe reunir ciertas características como ser bilingüe, poseer un conocimiento multicultural, una mentalidad abierta, etc. En todo caso, se insta a que el profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, de la necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos.

Por su parte, Bartolomé (1999) al aludir al "Modelo Antirracista"[34] plantea una serie de estrategias para la revisión de los aspectos institucionales y

[34] Otros autores hablan igualmente de un "Modelo Antirracista". Por su parte García, Pulido y Montes (1999) entienden que la "Educación anti-racista" es una "ideología radical, apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política" (García, Pulido y Montes 1999, 60). En la misma línea se pronuncia el Colectivo IOE (1997). Frente a este modelo algunos autores como Bartolomé Flores (1997) hablan de un "Modelo de Educación No Racista" que no se cuestiona la dimensión ideológica del racismo, sino que simplemente procura evitar la transmisión de valores y conductas racistas. Además esta autora menciona dos modelos más que integran la opción de la lucha contra la discriminación, por un lado el "Modelo Radical" entendido como la acción concienciadora

estructurales de la escuela entre los que se encuentra una "formación concienciadota del personal docente sobre el hecho social"[35].

Por último, al referirnos a la variable *sistema de acogida* encontramos modelos como el Segregacionista (Bartolomé 1997) en el que la forma de recibir en un primer momento al alumnado perteneciente al "grupo de los diversos culturalmente" supone la relegación de las minoría étnicas a escuelas especiales o específicas (como las llamadas escuelas puente para la étnia gitana) o la obstaculización de su acceso al sistema educativo de la cultura dominante. En definitiva, lo que para el Colectivo IOE (1997) simplemente supone un Modelo de "rechazo a los diferentes" (Colectivo IOE 1997) en el que la diversidad es percibida como un peligro, por lo que se cree necesario eludir al mínimo los contactos.

Ademá, debemos apuntar que, tal y como hemos podido comprobar a lo largo de nuestra exposición, una misma variable puede recogerse en más de un modelo, lo que podemos explicar de dos maneras. Por un lado, los diversos autores llaman de forma distintas a una misma cosa, lo que pone de manifiesto la gran diversidad a la hora de rotular los modelos y, por otro lado, las prácticas sobre las que se construyen dichos modelos comparte elementos de varios de ellos. Sirva como ejemplo de esto último las "aulas puente" que se configuran como una práctica escolar que aglutina elementos de un "Modelo Compensador", "Asimilacionista" y "Segregacionista".

Así pues, para concluir, tomando como referencia el marco teórico desarrollado en torno al fenómeno racista nuestro objetivo principal de investigación será

---

realizada al interior de las minorías culturales marginadas, la cual vincula procesos educativos, organizativos y políticos, y por otro lado, el Modelo llamado "Proyecto Educativo Global" que intenta valorar la diversidad y promover la igualdad a través de una educación para la ciudadanía.

[35] Otras estrategias mencionadas son : a) favorecer la promoción del profesorado perteneciente a minorías étnicas, b) discriminación positiva -a nivel de recursos- a favor de estas minorías, c) desarrollo de políticas antirracistas y denuncia y seguimiento de los casos de racismo que se han descubierto, d) a nivel de aula, las estrategias difieren si están orientadas a la mayoría dominante (para explorar sus prejuicios y comportamientos discriminatorios) o las minorías (para elevar su nivel de concienciación y autocomprensión), e) análisis crítico de cómo se ha construido el conocimiento, comenzando por la "reconstrucción de lo obvio", f) favorecer la investigación que permita un análisis de la práctica de todos los elementos señalados anteriormente.

“descubrir en las prácticas escolares de corte intercultural una ideología de corte racialista”. Este objetivo se desglosaría en los siguientes sub-objetivos:

- Identificar un contexto de diversidad cultural.
- Identificar y describir prácticas de relación entre la escuela y la comunidad educativa de corte intercultural, así como analizar sus implicaciones en el contexto escolar.
- Identificar y describir prácticas de gestión de la diversidad lingüística en contextos escolares, así como analizar sus implicaciones en el contexto escolar.
- Identificar y describir prácticas curriculares de corte intercultural, así como analizar sus implicaciones en el contexto escolar.
- Identificar y describir sistema o mecanismos de acogida de corte intercultural, así como analizar sus implicaciones en el contexto escolar.
- Conocer actitudes y necesidades del profesorado acerca de la formación “intercultural”.
- Conocer las opiniones y percepciones del profesorado ante la llegada y presencia de alumnado inmigrante extranjero en sus centros y aulas.
- Conocer y analizar el reconocimiento que desde la perspectiva docente se hace de la otredad.
- Conocer y reflexionar en torno a la valoración que realizan los usuarios de los recursos externos al centro para la gestión escolar de corte intercultural (es decir, ATAL y mediación intercultural).
- Conocer la valoración de los especialitas que realizan prácticas escolares de gestión intercultural impulsadas fuera del centro escolar (es decir, profesores de ATAL y mediaciones interculturales).

CAPÍTULO 2
ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES

La preocupación que subyace a este trabajo se inscribe en la perspectiva llamada “crítica” (Saviani 1982) que une la educación al estudio de la problemática de la producción y reproducción de las desigualdades. Perspectiva que demanda una mirada cualitativa que permita un análisis holístico, a fin de comprender e interpretar el significado social de comportamientos y prácticas en su contexto natural, así como los intereses y motivaciones de los actores implicados. El trabajo de campo entendido por algunos autores como “la experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos” (Stocking 1993, citado por Velasco y Díaz de Rada, 1997, 19), se enmarca en el contexto de una etnografía. La etnografía como dispositivo metodológico de la disciplina antropológica “se interesa por lo que la gente hace, cómo lo hace, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo, o de una situación a otra” (Woods 1998, 18). Como rasgos más destacados del enfoque etnográfico, Arnal y otros (1994, 200) señalan:

- Su carácter holístico: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos.
- Su condición naturalista: el etnógrafo estudia las personas en sus hábitats naturales. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- Usa la vía inductiva: se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, y en la empatía general del investigador para estudiar otras culturas.
- Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- Los datos aparecen contextualizados: las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.

Cuando la etnografía es empleada para estudiar los fenómenos o realidad educativa se denomina etnografía educativa (Woods 1998, 24). Su objeto es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en el escenario educativo (Goetz y LeCompte 1988, 41), describir las diversas y complejas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con vistas a obtener explicaciones de los patrones de comportamiento (Hammersley 1985), proveer un análisis de la escuela como un sistema dinámico de relaciones sociales (Arnal y otros 1994, 200).

Son dos las razones fundamentalmente que justifican la elección de la etnográfica como método que ha guiado todo el proceso de nuestra investigación:

- El hecho de que la ideología, elemento fundamental que integra nuestro objeto de estudio, perteneciente al ámbito de lo inobservable requiere de un estudio contextualizado, en el que el carácter ecléctico y multi-modal de la etnografía (Goetz y LeCompte 1988) facilita los propósitos de explorar la ideología racialista en la narrativa y prácticas escolares, es decir, en el cotidiano devenir escolar.
- El racismo se configura socialmente como un fenómeno especialmente reprochable, lo que requiere de un estudio prolongado en contextos naturales que facilite el comportamiento e interacciones habituales de los implicados y la triangulación del material obtenido. Además, las prácticas igualitarias, entendidas como respuestas para evitar la discriminación y etiquetadas bajo el epígrafe de “interculturales” requieren no sólo de una descripción *emic* de dichas prácticas, sino de una observación con el objeto de poder llegar a una interpretación de su significado social.

Por otro lado, la escuela, contexto de nuestro trabajo, está involucrada en la transmisión de las estructuras y orientaciones de la sociedad general, sin embargo, no por ello puede despreciarse su especificidad en el análisis. Así pues, la escuela es una institución especializada en la transmisión cultural, por lo que resulta imprescindible destacar la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las formas de relación con el saber y “la cultura” que la escuela transmite. Nos referimos no sólo a la “cultura” en el sentido de

contenidos conceptuales, sino de aquellos contenidos implícitos que configuran el llamado “curriculum oculto” tales como: significados, valores, actitudes y expectativas que configuran la experiencia escolar (Franzé 2001). En el caso que ocupa esta tesis, toda esa serie de elementos que impregnan la práctica escolar utilizando como unidad de análisis la ideología racionalista será el núcleo neurálgico de este trabajo. Por su parte, la ideología racialista enfrenta la “cultura escolar” (la dominante) con “otras culturas” (subalternas o subordinadas), percibidas estas últimas como distantes, categorizadas en función de componentes “étnicos o raciales”, e introducidas en un esquema jerárquico de valoraciones. Así pues, la escuela se configura como un espacio de “conflicto cultural” (Wilcox 1993), donde dicha ideología subyace en las interacciones entre “cultura dominante” y “subculturas”. En esta línea, etnografías escolares como las de Wright 1986, Mac an Ghaill 1988 y Gillborn 1990, pretenden representar la vida en la escuela donde la etnia, cultura y “raza” ocupan un lugar central de análisis. Estos estudios comparten una serie de rasgos comunes, tal y como apunta el propio Gillborn (1998, 35):

- Hacen uso extensivo de la observación y extraer datos para analizar la vida diaria en las escuelas multi-étnicas.
- Enfocan las interacciones entre los profesores de raza blanca y los estudiantes minoritarios, especialmente los que tratan asuntos de disciplina escolar.
- Trazan el progreso de los alumnos en términos de supervivencia y estrategias de acomodación dentro de contextos escolares experimentados como hostiles por algunas minorías étnicas de estudiantes.

A diferencia de estos estudios, en los que el elemento “conflicto” es definido fundamentalmente en términos de indisciplina u hostilidad, nuestro trabajo abordar el “conflicto” en un sentido amplio.

Creemos importante destacar que el componente “étnico” o “racial” de la relaciones escolares, desde nuestra perspectiva adoptada en la tesis, no viene dado por el mero origen extranjero del alumnado, sino por los significados étnicos o raciales que los actores escolares conceden a los procesos escolares en los que se implica un determinado colectivo de educados categorizados

como “inmigrantes”. Proceso que favorece la racialización y que revela su ideología.

Por otro lado, este trabajo pretende configurarse como un estudio empírico acerca de los procesos y las relaciones entre los diversos grupos culturales que transcurren en el contexto escolar, una vez constatada la desigualdad existente entre los trabajos de corte teórico discursivo y los de evaluación de las prácticas “interculturales” (Dietz 2003). En este contexto, tal y como apunta Dietz (2003) la etnografía:

> (...) puede contribuir al análisis de la dialéctica relación constatable entre los discursos de lo pedagógico-intercultural y la praxis educativa cotidiana” (Dietz 2003, 130).

Por último, señalar que la interpretación, esencia de los esfuerzos etnográficos (Wolcott 1993), ha requerido un constante ir y venir entre la visión *emic* y *etic* (Werner y Schoepfle 1987), empleando una serie de estrategias empíricas y naturalistas, que nos han proporcionado una serie de datos fenomenológicos (Goertz y LeComte 1988) en torno a la construcción del “otro” y a la forma de gestionar ese “otro cultural” en el contexto escolar, estrategias que más adelante detallaremos.

2.1. DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

El desarrollo de esta investigación responde a todo un proceso formativo. En la elección del objeto de estudio y de las herramientas de investigación ha influido una determinada trayectoria formativa-académica vinculada a las Ciencias de la Educación. Junto a este antecedente también ha sido determinante la asistencia a los diversos cursos y seminarios impartidos en el programa de doctorado “Antropología y Bienestar Social” de la Universidad de Granada. Tanto la formación académica como el contacto con el Laboratorio de Estudios Interculturales (LdEI) de la Universidad de Granada han estimulado la decisión de realizar y desarrollar esta investigación. Es a partir del vinculo con el LdEI cuando entro en contacto con una formación teórica y metodológica insertada dentro de una disciplina de marcado carácter antropológico, cuyo objeto teórico fundamentalmente gira en torno al conocimiento del significado de los códigos

culturales, así como a las dinámicas e interrelaciones que se establecen entre población inmigrante extranjera y la comunidad de recepción. Así pues, la introducción en los principios teóricos de la antropología interpretativa me ha ayudado a reflexionar y dar prioridad a la experiencia subjetiva de los diversos actores de la comunidad educativa.

Mi implicación en el LdEI tiene su origen en el año 1998 con la concesión por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, momento en el que se inicia mi vinculación con temáticas como la inmigración, minorías étnicas, exclusión, racismo, interculturalidad, etc., siempre ligadas al ámbito educativo. Posteriormente, en el año 2000, con la concesión de una beca de Formación del Profesorado Universitario por el Ministerio de Educación y Ciencia comienzo a fraguar un proyecto que responde a la inquietud y necesidad de conocer cómo se construye y se pone en práctica una ideología racista, perpetuadora de diferencias y desigualdades en contextos escolares.

Esta investigación se ha desarrollado en el periodo comprendido entre el año 2000 y 2004. El trabajo de campo se llevó a cabo durante dos cursos académicos, entre enero y junio del curso escolar 2001-2002, y entre octubre y julio del curso escolar 2002-2003[36], en la provincia almeriense, y se estructuró en dos fases de acuerdo a dichos periodos cronológicos. En la primera fase se incluyó un proceso de observación participante en un centro concreto (Centro "Kant") del Levante Almeriense. Además, este primer contacto con el campo supuso una enriquecedora etapa exploratoria, la cual favoreció el acceso a nuevos actores y espacios de interés para la investigación en una segunda fase del trabajo de campo.

El presente estudio ha tenido como objetivo un acercamiento al cotidiano mundo escolar, que permitiera adentrarse en la "cultura" de la institución escolar, y recuperar las voces de los agentes que rodean este universo escolar y las de los que participan en él. En este tipo de estudios es necesario una aproximación sistemática, paulatina y prolongada, que permita observar con

[36] Para completar ciertos datos se volvió al campo durante los dos primeros meses del curso escolar 2003-04.

suficiente profundidad el desarrollo de la vida escolar. Una aproximación semejante a lo que Woods (1998) apunta como:

> (…) no sólo atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino atravesar diversos umbrales que indican el corazón de una cultura" (Woods 1998, 39).

La segunda fase del trabajo de campo constituye una vuelta al terreno, partiendo del análisis de la realidad escolar observada y registrada en la fase anterior. Ello sirvió para establecer un orden en las actuaciones que debíamos llevar a cabo, y para revisar y perfilar los protocolos de entrevista y cuestionarios. Al comienzo de esta segunda fase se término de seleccionar a los sujetos que serían entrevistados y a los que se les pasarían el cuestionario. Por otro lado, en este periodo de tiempo se ha realizado una búsqueda y recopilación de documentación en los distintos espacios de entrevista, así como en otros espacios a los que nos ha derivado el propio desarrollo de la investigación. Paralelamente, durante los dos periodos mencionados, se desarrollaron otras actividades investigadoras de carácter bibliográfico.

2.1.1. Elección de la comunidad de estudio

La elección de la comunidad de estudio y del contexto almeriense estuvo motivada, en primer lugar, por ser esta provincia una de las pioneras en poner en práctica algunos recursos destinados a la atención del alumnado extranjero en Andalucía (mediación intercultural y Aulas Temporales de Adquisición Lingüística), y en segundo lugar, por la realidad mostrada por las estadísticas. A este respecto, Almería, tal y como muestra el capítulo siguiente, es una de las provincias, junto con Málaga, con mayor presencia de población extranjera.

Por otro lado, en la elección de los centros en los que se realizaron las entrevistas ha influido el interés por atender a las distintas zonas de la provincia almeriense, cuyas características demografías son notablemente diferentes. En tanto que en el norte almeriense predomina el alumnado extranjero procedente de Latinoamérica, en el poniente predomina, en general, la población procedente del continente africano, aunque en determinados municipios de

esta zona existe una presencia notable de alumnos inmigrantes extranjeros de países de la Europa del este.

En cuanto a la elección del centro (Centro de Educación Primaria "Kant") en el que se llevaron a cabo las sesiones de observación, se tuvo en cuenta el "prestigio" del mismo en la comunidad escolar de toda la provincia. El Centro "Kant" cuenta con cierto renombre en temas de "interculturalidad", y es percibido por la comunidad escolar como uno de los centros con mayor implicación en la atención al alumnado inmigrante extranjero. Su tradición en este tema viene abalada por ser uno de los dos centros donde se crearon y pusieron en marcha una de las dos primeras ATAL en la Comunidad Autónoma Andaluza[37].

La construcción de un determinado imaginario social nos llevó a reflexionar sobre cómo está presente la ideología racista en el cotidiano mundo escolar, y concretamente en este centro que es percibido como estandarte de equidad en sus prácticas y discursos. Por otro lado, se tenía claro que las observaciones, para que fueran prolongadas en el tiempo, intensas y profundas, y que garantizaran la fiabilidad de los datos recogidos, debían realizarse en un único centro. Además, la sistematización y la repetición de situaciones y sujetos a observar son cualidades importantes que han sido tenidas en cuenta. Como ha sido apuntado (Adler y Adler 1994), la información obtenida en diferentes circunstancias puede otorgar mayor peso a las descripciones y conclusiones, y por ello se seleccionaron seis aulas (una por curso de Educación Primaria) para realizar nuestras sesiones de observación.

Pese a que la observación es criticada por no permitir la representatividad en el total de la población de la información producida por su medio, nosotros consideramos, al igual que Serrano (1995), que:

> "un caso no puede representar el mundo, pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados" (Serrano, 1995, 207).

[37] Esas dos primeres ATAL estaban localizadas en el Levante Almeriense.

Para contextualizar nuestro trabajo de campo, apuntaremos que hemos seleccionado dieciséis centros escolares de la provincia como fuentes de información, de los cuales once se encuentran situados en la zona del poniente almeriense, dos en la capital y tres en el norte. De esos dieciséis, tres son Centros de Educación Secundaria (dos del poniente y uno del norte) y el resto son Centros de Educación Primaria. Los criterios que nos han impulsado a su selección han sido la ubicación de los mismos, atendiendo a las diversas zonas almerienses y, por otro, los porcentajes de alumnado extranjero que se han registrado sobretodo en los últimos años. Al respecto debemos apuntar que durante el periodo comprendido entre 1998-2003 quince de los dieciséis centros en los que hemos trabajado se han situado durante uno o más cursos escolares entre los centros con mayores porcentajes de alumnado extranjero. Durante el curso escolar 2000-01, nueve de los dieciséis centros supera el 9% de escolares extranjeros; en el 2001-02 y 2002-03 doce de esos dieciséis supera el 18%. En particular, el Centro de Educación Primaria “Kant”, en el que se llevaron a cabo las sesiones de observación participante, además de diversas entrevistas, pasó de registrar un 7,48% de educados extranjeros en el curso 1999-00 a un 18,76% en el 2002-03. Por la importancia que ha tenido este centro en nuestra investigación realizaremos una breve descripción de sus características y de las de su ATAL, aula que ha constituido el punto de partida en nuestro trabajo de campo. El colegio “Kant” cuenta con cuatro líneas de Educación Primaria, con un total de 24 unidades; siete unidades de Educación Infantil, dos aulas de Pedagogía Terapéutica, y un Aula Temporal de Adquisición Lingüística. Además cuenta con 42 maestros y un comedor. Este es uno de los centros más grandes de Almería, está ubicado en la zona del poniente, y a él acuden cerca de 800 alumnos.

Con respecto al ATAL del Centro Kant, fue una de las primeras ATAL creadas en Andalucía, y este ha sido uno de los motivos que ha influido en la elección del Centro “Kant” para llevar a cabo las observaciones, ya que es amplia su experiencia en atención lingüística al alumnado extranjero. Además, debemos destacar que las primeras sesiones de observación participante se realizaron en este ATAL de este centro convirtiéndose en el punto de partida del trabajo de campo.

En cuanto al perfil del alumnado atendido por este ATAL[38] podemos subrayar que en los primeros años el número de alumnos atendidos que procedían de otros centros de la zona era superior al alumnado que asistía a dicha aula y que estaba matriculado en el propio centro. Esta tendencia se ha invertido evolutivamente: así se ha pasado de 23 alumnos de otros centros en el curso escolar 1998-1999 a 5 en el curso escolar 2002-03, y de 12 alumnos del mismo centro en el curso académico 1998-99 a 39 alumnos en el curso académico 2002-03. Atendiendo a los ciclos en los que están adscritos los alumnos que han asistido a esta aula, encontramos que los tres ciclos de Educación Primaria han sido atendidos, especialmente el tercer ciclo. De forma genérica, la tendencia evolutiva ha sido encontrar un alumnado de sexo masculino y de nacionalidad variable. En este sentido, en función de su origen, si bien en un principio la mayoría de alumnos extranjeros procedían de África, en los últimos cursos escolares (2000-02, 2001-02 y 2002-03) el predominio ha correspondido a los alumnos de Europa del Este, sobre todo los de nacionalidad rumana.

2.1.2. Negociación para el acceso y las relaciones en el campo

El acceso a la información es un proceso que ha persistido durante todo el trabajo de campo, y en el que fue necesario contactar previamente con un gran número de sujetos, así como introducirnos en diversos espacios. Tal acceso en determinados momentos se vio obstaculizado por diversas razones, lo que hizo necesaria la puesta en práctica de una serie de estrategias y recursos interpersonales que trataremos de explicitar en este apartado.

Como hemos señalado anteriormente, el trabajo de campo empieza en Enero de 2002, en el Centro de Educación Primaria “Kant”. Sin embargo, nuestro primer contacto con este centro, o más exactamente con su director, tuvo lugar en Córdoba, en las “Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación Intercultural” celebradas en noviembre de 2001. En estas jornadas

[38] Aquí presentamos algunas referencias generales en relación al perfil del alumnado extranjero atendido por el ATAL del Centro Kant, aunque será en el Capítulo 3 donde ofreceremos información detallada al respecto.

se presentaron diversos proyectos bajo el epígrafe de “Educación Intercultural”. Hemos de mencionar que la provincia almeriense participó en dichas jornadas, siendo la provincia con el mayor número de proyectos presentados. Nuestra decisión de realizar nuestra estudio en esta provincia vino determinada fundamentalmente por el hecho de que Almería ha sido la cuna de modelos de actuación que posteriormente se han generalizado al resto de las provincias andaluzas, por ejemplo, el modelo de atención lingüística a través de las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística.

De esta manera, y puesto que la investigación iba a estar contextualizada en la provincia almeriense seleccionamos uno de los centros que habían expuesto su trabajo en las Jornadas anteriormente mencionadas. Así pues, en nuestras primeras conversaciones con el director del Centro “Kant” pusimos de manifiesto nuestro interés en llevar a cabo parte de nuestra investigación en dicho centro, concretamente en lo que se refiere a la parte observacional. El director mostró un gran interés, suponemos que por el prestigio que supondría para el centro el hecho de que se desarrollara una investigación en el mismo.

Posteriormente, en diciembre de 2001, nos pusimos nuevamente en contacto con dicho director para comunicarle que nos personaríamos en su centro en Enero de 2002 con el objetivo de comenzar el trabajo de campo. Aunque mi presencia en el colegio fue aceptada de muy buen grado por la directiva del centro, las observaciones en las clases y las entrevistas, sobre todo estas últimas, fueron objeto de un proceso de “negociación” de la confianza. Durante el desarrollo del proyecto se pudieron establecer relaciones de confianza, e incluso de amistad, con el equipo docente del centro “Kant”. No obstante, en el resto de los centros en los que se efectuaron las entrevistas y los cuestionarios se experimentó, en algunos casos, la resistencia del cuerpo docente a una tarea que a menudo ellos consideraban como una acción “evaluadora” de sus ejercicios profesionales. Además, hemos percibido que el profesorado alberga ciertos temores a ser culpabilizado de los “males sociales” vinculados al colectivo de inmigrantes extranjeros.

Por otro lado, también hemos podido evidenciar en el discurso de los docentes un segundo tipo de reticencia relacionada con los recelos hacia la labor

investigadora universitaria. Así se puso de manifiesto en nuestro primer contacto con el director del centro “Kant” durante el primer día de trabajo de campo:

> Es que los profesores de la universidad vienen y... somos nosotros los que les damos datos, y ellos publican libros a nuestra costa. Así cualquiera hace un libro. Como aquel que vino el año pasado, estuvo un solo día y luego publicó un libro en el que hacia unos comentarios del centro, de mí y de ella que... Además, ¿qué hace la universidad....?, deberían estar aquí... ¡Con lo que tenemos en las aulas! No nos aportan nada, aquí lo que necesitamos son soluciones (D.C.Director Primaria1)

Este comentario nos generó cierta preocupación, dado que los sentimientos que allí habían aflorado podían tener efectos negativos sobre el desarrollo del estudio. Sin embargo, día tras día, las relaciones fraguadas en el Centro “Kant” disiparon esa preocupación inicial. Debemos destacar la colaboración que prestó la profesora del Aula Temporal de Adquisición Lingüística (ATAL) del Centro “Kant” durante el desarrollo del trabajo de campo, convirtiéndose en una de nuestras informantes claves. Esta persona permitió el contacto con otros agentes de la comunidad escolar, tales como padres, mediadores, coordinador del profesorado de las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística, etc.

El trabajo de campo en su primera fase de observación participante implicó largas jornadas de permanencia en el colegio. Durante las sesiones de observación, uno de los primeros obstáculos derivó de la estructura jerarquizada de las relaciones escolares, la cual llevaba implícito determinados patrones de comportamientos entre los actores sociales. En este contexto, la presencia de un agente externo, cuyo rol dentro de esa estructura de relaciones sociales no estaba definido a los ojos del profesor, supuso al principio un elemento de distorsión de las dinámicas habituales y cotidianas del ámbito escolar. Además, es habitual que ante la presencia del “ajeno” los sujetos traten de dar sentido a la labor del mismo y evaluarlo poniendo a prueba sus tendencias, sus opiniones, y la posibilidad de confiar en él. Por ello, no han sido pocas las situaciones en las que los docentes preguntaban por la finalidad de nuestro trabajo en el centro escolar. En esta línea, ante las suspicacias de los sujetos observados, también ha sido frecuente que los docentes nos solicitaran realizar un posicionamiento valorativo de aquello que

se estaba observando. Obviamente, el sujeto que se siente observado trata de evaluar hasta qué punto puede ser conveniente y fiable abrir las puertas de "su espacio" a otras personas. Ante tales peticiones se optó por ofrecer una imagen de la etnógrafa vinculada al ámbito del magisterio, por su trayectoria formativa, con un interés por conocer lo que supone la presencia de alumnado inmigrante extranjero en las dinámicas escolares. De alguna manera se adoptó el rol de investigador relativamente "neutral", con cierta ignorancia referida al tema, con el fin de mitigar paulatinamente los temores y suspicacias.

Durante los continuos intentos de acceder a diversos espacios y sujetos, surgieron ciertos obstáculos por parte del director del Centro "Kant". Esto ocurrió concretamente cuando nos dispusimos a contactar con los padres y madres de alumnos del centro. Al principio, el director de este centro nos instó a cesar en nuestro empeño, justificándolo del siguiente modo:

> Aquí no hay asociación de padres... Además no la necesitamos porque lo único que hacen los padres es crear problemas. Si los necesitamos para alguna actividad o fiesta, pues los llamamos y vienen (D.C Director Primaria1).

Posteriormente pudo comprobarse cómo efectivamente existía cierto miedo a que nos aproximáramos a los padres y madres autóctonos, ya que el tema de investigación era percibido por el director como potencial detonante de conflictos en la comunidad escolar. En realidad este miedo tenía su fundamento en la existencia de episodios pasados en los que los padres autóctonos habían recriminado al equipo directivo del centro la creciente presencia de alumnado inmigrante extranjero. De ahí el intento por evitar "reavivar viejas escenas". Esta circunstancia pone de manifiesto que la negociación del acceso y la recopilación de información no son fases distintas, ya que negociar el acceso permite a su vez obtener información valiosa para el cuerpo y el desarrollo de la investigación (Sanchiz y Cantón 1995). Además, tal y como apunta Hammersely y Atkinson (2001), a menudo el conflicto es particularmente productivo para el investigador, por lo que en la investigación se prosiguió con el intento de contactar con los padres o madres que

constituían la Asociación de Padres y Madres[39] (AMPA). La opción al respecto fue dejar pasar un tiempo antes de iniciar otro conato de acceso. En tal caso se trató de abordar a algunas madres autóctonas[40] tras finalizar un Consejo Escolar he iniciar nuestras conversaciones informales con ellas.

2.1.3. Técnicas de recogida de datos

El objeto de estudio de esta investigación ha inferido a nuestro trabajo un marcado carácter cualitativo. Por un lado, el análisis del discurso político-administrativo ha supuesto una importante fuente de información para conocer no sólo lo que desde la instancia administrativa se dice con respecto a las dinámicas escolares relacionadas con la presencia de alumnado inmigrante extranjero, sino para llegar a profundizar en por qué se dice. Por otro lado, la realización de entrevistas a maestros y directores de centros escolares se ha planteado como una estrategia de recogida de información que aporta una amplia variedad de datos. Las entrevistas han sido completadas con cuestionarios para ampliar la muestra en determinadas unidades temáticas.

Especialmente enriquecedor ha sido la puesta en práctica de la observación participante a nivel micro, pues ha facilitado la fase interpretativa de los datos obtenidos a través de la entrevista, y ha permitido reformular y perfilar el guión de entrevista y de cuestionario.

Por otro lado, el trabajo de revisión documental, tanto bibliográfica como de recopilación de documentos etnográficos (memorias, informes y programas o planes), ha supuesto una abundante fuente de datos e información. La amplia gama de fuentes informativas de las que hemos podido hacer uso, así como la participación en la cotidianeidad de los actores escolares, ha otorgado al propio proceso de investigación un carácter de ida y vuelta, es decir, del campo al objeto de investigación, y viceversa.

---

[39] Si bien el centro “Kant” durante el curso 2001-02 no contaba con una AMPA organizada y activa, para el siguiente curso 2002-03 un grupo de madres se organizaron y constituyeron la asociación.

[40] Decimos madres autóctonas porque la Asociación de Padres y Madres (AMPA) estaba compuesta sólo por madres, siendo ausente algún padre o madre inmigrante extranjero.

2.1.3.1. Observación participante

Una de las características más sobresalientes, desde el punto de vista metodológico, en la incursión en el trabajo de campo ha sido la importancia concedida al contacto prolongado en la vida cotidiana del grupo observado, manteniendo con ello un constante ir y venir entre la visión "emic" y "etic" (Werner y Schoepfle 1987; Aguirre 1995). La observación en contextos escolares resulta especialmente útil, ya que es la única manera de abordar las interacciones entre alumno-profesor y alumno-alumno; además, el "aprendizaje" y la "enseñanza" no se pueden estudiar de forma independiente, y el análisis de los problemas de socialización resulta muy complicado sin la información que nos ofrece esta técnica (Coll, 1990).

Por otro lado, la observación participante es una técnica etnográfica que permite obtener información más allá de la que se aporta voluntariamente y de forma verbal. Esta técnica es especialmente necesaria en la labor del etnógrafo, puesto que permite conocer toda la realidad social. En este sentido, es importante reconocer que la realidad social presenta diversas caras; una cara "pública", una cara "buena" para el exterior, y múltiples caras "interiores" en las que se desarrolla el acontecer ordinario "natural", y donde las reservas se debilitan (Franjé 2001). En ese intento por descubrir "lo interno" o "no aparente" la observación participante constituye un importante instrumento, ya que permite compartir diversos escenarios escolares y actividades en su contexto natural.

Para que la observación participante se convierta en una poderosa técnica de investigación social, en la medida en que se orienta a un objetivo de investigación formulado previamente, ha de planificarse sistemáticamente en los aspectos, lugares y personas de estudio (Peréz Serrano 1998). De ahí que en este trabajo se haya partido de un protocolo de observación elaborado previamente a la entrada al campo, y que fue perfilado una vez dentro del mismo. Este protocolo recoge aquellos aspectos sobre los que pretendíamos centrar nuestras sesiones de observación micro y macro. La guía del protocolo

contempla diferentes categorías acordes con el compromiso de la investigación. En el siguiente cuadro se sintetizan los aspectos más importantes de esta guía:

CUADRO 8: SÍNTESIS DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

E S P A C I O D E OBSERVACIÓN	**SUJETOS**	**CATEGORÍAS GENERALES DE OBSERVACIÓN**
-Aulas ordinarias -Aulas Temporales de Adquisición Lingüística -Actividades Complementarias (excursiones, días conmemorativos tales como el día de la paz, día de la constitución, día contra el racismo y la xenofobia). -Espacios comunes (patios, comedor, pasillos, etc.). -Espacios de reunión y coordinación de los mediadores interculturales. -Espacios de reunión y coordinación de los profesores de ATAL. -Espacios de reunión de los padres de los alumnos. -Manifestaciones públicas.	-Profesores-Tutores -Alumnos (autóctonos e inmigrantes extranjeros) -Mediadores interculturales. -Profesores de ATAL	-Forma de expresarse o discursos. -Descripción del escenario. -Información transmitida al alumnado. -Prácticas escolares didáctico-pedagógicas. -Pautas de relación entre alumnado y entre alumnado-profesorado. -Conflictos (causas, resolución, agentes implicados, etc.). - Desempeño de funciones y desarrollo de las mismas.

Fuente: Elaboración propia

Las sesiones de observación se realizaron fundamentalmente durante el primer periodo del trabajo de campo, entre enero y junio de 2001-2002, en el Centro de Educación Primaria “Kant”. Como ya hemos apuntamos anteriormente, las observaciones se realizaron en seis aulas, correspondientes a cada uno de los cursos de la Etapa de Educación Primaria. Durante el segundo periodo del trabajo de campo, de octubre a julio de 2002-03, también se realizaron algunas sesiones de observación, aunque puntuales y muy esporádicas. Pese a que nuestras sesiones de observación más sistemáticas se realizaran en el Centro “Kant”, las sesiones de entrevistas a los directores de centros escolares y el reparto de cuestionarios a los tutores ofrecieron la oportunidad de observar los

diversos espacios, dinámicas y actores de otros centros, así como de conversar con dichos tutores sobre la realidad escolar.

En nuestro trabajo hemos podido compartir determinados espacios y participar en diversas actividades, fijándonos en el qué, cómo y cuándo se hace y se dice, así como en quién lo hace o dice. Toda esta información ha sido codificada y ordenada con la ayuda del Diario de Campo. Este diario se apoya en un proceso denominado de proyección que Ruiz Olabuénaga (1999) define como:

> (...) el modo de recoger información en el que el investigador observa las explicaciones que los actores de una situación dan de su propio comportamiento, entendiendo que éstos, en lugar de seguir normas y valores objetivos que el investigador puede conocer de antemano, producen la realidad (su conducta) "desde dentro", a base de interpretar el medio ambiente social en el que se mueven y, por esto mismo, dando lugar a un nuevo entorno (Ruiz Olabuénaga 1999, 75).

Además, La observación participante supone una fuente directa de recogida de información en situaciones naturales cuyas principales ventajas son:

- Se puede obtener información independientemente del deseo de proporcionarla y de la capacidad y veracidad de las personas que integran el grupo o comunidad a estudiar.
- Los fenómenos se analizan con un carácter de totalidad, y se trata de un procedimiento que permite estudiar los hechos o fenómenos dentro de una situación contexto.
- Los hechos se estudian en lo posible sin "intermediarios", con lo cual se evitan posibles distorsiones por parte de los informantes (Ander-Egg 1996, 206).

En la puesta en práctica de esta forma de recogida y registro de datos no han sido pocos los inconvenientes que han surgido; sin embargo, éstos han podido ser resueltos positivamente, poniendo en práctica estrategias derivadas de la experiencia etnográfica y del sentido común. Así por ejemplo, el cuaderno de notas sólo fue utilizado una vez establecida una relación de confianza con los interlocutores. Dado que las sesiones de observación incomodaban considerablemente a los docentes, dejamos transcurrir un tiempo prudencial

para comenzar a tomar notas. Inicialmente fueron frecuentes las preguntas de los docentes interesándose por lo que se trataba de plasmar en esas páginas. Por esta razón tratamos de ubicarnos en un lugar donde, además de tener una buena visión de todos los alumnos, pudiésemos conseguir una posición discreta entre alguno de ellos, habitualmente al final de clase, siempre con la finalidad de no distraer al tutor o de provocar interrupciones en el ritmo de las clases.

Otro inconveniente destacable fue la pérdida, en parte, del rol de observador a favor del de participante. Esto ocurrió en múltiples ocasiones en las que los profesores, bienintencionadamente, tal vez para facilitar información y datos a nuestro estudio, nos instaban a participar en el proceso de enseñanza del alumnado inmigrante extranjero. Véase al respecto algunas anotaciones realizadas en el Diario de Campo:

> Mohamed, ve y enséñale a la "seño" Mónica lo que estás haciendo y que te lo corrija (D.C.Tutor Primaria4)
>
> Ve y que te lo mire la "seño". Tú se lo enseñas todo a ella. ¿Vale?. (D.C.Tutor Primaria6)

A menudo es inconcebible para el docente la figura del mero observador; tal vez por ello fueron frecuentes las invitaciones a participar y ayudar en la labor del docente. Estas ayudas son valoradas muy positivamente por el profesional de la educación, lo cual creemos que ayuda al etnógrafo a establecer una relación mutua más próxima y de confidencialidad. En la amplia gama de participaciones en el campo, cabe destacar la llevada a cabo en el Aula Temporales de Adquisición Lingüística del centro "Kant", apoyando al docente en su labor de enseñanza del español. Esta experiencia nos ha supuesto, además del contacto con algo totalmente desconocido en un principio, un aprendizaje especialmente enriquecedor de todo lo que rodea a esta práctica escolar. Sin embargo, en determinados momentos, la implicación del investigador en su rol de participante ha llegado a ser un inconveniente, por lo que a menudo ha sido necesaria una serie de habilidades personales para hacer ver sutilmente que nuestro trabajo iba más allá de enseñar el español en las ATAL, así como de enseñar a sumar, leer y corregir ejercicios en las aulas

ordinarias. La habilidad del observador está en optar por un grado de participación adecuada al contexto. De esta manera, para Sprandley (1980, 58), el etnógrafo puede adoptar cuatro formas distintas de participar en los eventos que observa:

- Participación pasiva en la que el etnógrafo se comporta como un merodeador, testigo, o espectador en la realidad estudiada. El etnógrafo está presente en la escena de la acción, pero no participa o interacciona con otras personas.
- Moderada participación en la que el etnógrafo se balancea entre la observación tal cual y la participación moderada. Para ello, desde el comienzo toma notas de manera cuidadosa y recuerda, para al final volver al campo.
- Participación activa en la que el etnógrafo hace lo que otra gente está haciendo, para así aprender completamente los comportamientos y los roles culturales. Comienza como observación, pero entendida como conocimiento de cómo los otros hacen; en este caso el etnógrafo intenta aprender el mismo comportamiento. La observación se entiende como una experiencia natural que envuelve al etnógrafo y le hace vivir en la comunidad, participando a diario en la vida cultural y social de los actores estudiados.
- Completa participación. Es la participación de más alto nivel que envuelve al etnógrafo; es común cuando se estudia una situación en la que se está participando realmente de manera ordinaria.

Siguiendo esta clasificación, el grado de participación que ha estado presente en este estudio ha variado en función de los escenarios y momentos de observación.

Además de los anteriores inconvenientes que desde la práctica hemos encontrado, la observación participante no está al margen de otras dificultades tales como: la subjetividad del observador, canalizada en función de las características propias y las del sujeto observado; la posible falta de espontaneidad; los peligros de sesgo, tanto los que corresponden al observador (“expectancia”), como a la situación de observación (“reactividad”) (Anguera 1995, 83).

2.1.3.2. Entrevistas etnográfica

Los datos observados han sido contrastados y ampliados con el empleo de entrevistas etnográficas. La entrevista y la observación han conformado las estrategias metodológicas primordiales del trabajo de campo, en la medida que han permitido extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales (Aguirre 1995, 171). Así pues, la entrevista en la investigación cualitativa persigue:

> "la obtención de descripciones cualitativas del mundo de vida de los sujetos con respecto a la interpretación de sus significados" (Kvale 1996, 124).

El tipo de entrevista que hemos puesto en práctica presupone principalmente un carácter individual, holístico y no directivo. Individual porque la conversación se desarrolla únicamente entre el entrevistador y el entrevistado; es decir, se trata de una conversación individualizada. Holística porque se pretende recorrer panorámicamente el mundo de significados del actor con respecto al tema que nos ocupa. Y no es directiva en cuanto que no implica rigidez ni en el contenido ni en cuanto a la forma de llevar a cabo la conversación, pese a que el investigador la desarrolla bajo cierto control y dirección (Ruiz Olabuénaga 1999).

La técnica de la entrevista ha sido utilizada para obtener información verbal relacionada con los objetivos de la investigación, a través de un cuestionario o guión (Aguirre 1995, 172)[41]. Previamente a la entrada al campo se elaboró un protocolo de entrevista, que fue sustancialmente reformulado una vez en el contexto de campo. Las diversas guías de entrevistas fueron estructuradas por medio de preguntas abiertas, es decir, preguntas "que suministran un marco de referencia para las contestaciones de los informantes, y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión" (Kerlinger 1970 citado por Cohen y Manion 1990, 384). De este modo fue posible organizar las entrevistas según las situaciones concretas y el entrevistado en cuestión. Además, los

[41] Los diversos protocolos de entrentrevista diseñados y empleados en el trabajo de campo se recogen en el Anexo I.

diversos protocolos de entrevista fueron diseñados atendiendo a dos criterios fundamentales. Por un lado, recoger una serie de cuestiones comunes a todos ellos, con la finalidad de contrastar puntos de vista con respecto a una serie de unidades temáticas, y por otro lado, confeccionar específicamente la entrevista en función de los informantes y del contenido que se pretende obtener.

En este trabajo de investigación se realizaron entrevistas a diversos cargos administrativos, como por ejemplo el Delegado de Educación, el Jefe del Área de Compensación Educativa, el Jefe del Área de Formación del Profesorado, o el Jefe del Servicio de Inspección. Igualmente, fueron entrevistados otros cargos más próximos a los centros escolares, como Directores y asesores de CEPs, o directores de centros escolares de Educación Primaria y Secundaria. Por otro lado, nos han interesado especialmente los discursos del cuerpo docente, entre ellos los del profesorado de las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística. Igualmente, ha sido de especial interés la atención a la figura de mediador intercultural en contextos escolares, figura que por lo reciente de su creación y su importante incidencia en la atención al alumnado inmigrante extranjero es uno de los recursos en crecimiento en la provincia almeriense. Del mismo modo, han formado parte de nuestra comunidad de informantes los padres y madres autóctonos aportando, a través de conversaciones informales con ellos, datos sobre la visión o percepción de la diversidad introducida por el colectivo de alumnado inmigrante extranjero en las aulas.

Por otro lado, también hemos mantenido conversaciones informales, con el alumnado inmigrante-extranjero. Esto nos ha puesto en la pista de cómo la experiencia migratoria es vivida desde el mundo infantil.

Al referirnos a la comunidad educativa, no sólo nos interesan la percepción y opiniones de los padres y madres autóctonos (con los que hemos mantenido conversaciones informales durante algunos consejos escolares, manifestaciones u otros momentos dentro del contexto escolar), sino también la de otras asociaciones y entidades que han podido intervenir en los contextos escolares a través de la acción mediadora, como son la Delegación Provincial de Asuntos Sociales, la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME), Oficina de atención al Inmigrante del Municipio de Roquetas

de Mar, Sindicato “Unión General de Trabajadores” (UGT) y la Asociación pro-inmigrante “Almería Acoge”. Por último, debemos hacer mención a las conversaciones telefónicas mantenidas con los Jefes de los Servicios de Educación Compensatoria de las provincias de Huelva, Jaén, Córdoba, Málaga, Sevilla, Cádiz y Granada (esta última pudo realizarse de forma presencial), para acceder a algunos datos sobre las ATAL en cada una de ellas.

A continuación presentamos el cuadron 9 en el que se recogen quiénes han sido nuestros informantes, el número de entrevistas realizadas, y el periodo en que se han realizado.

CUADRO 9: ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS

ENTREVISTADOS	**NÚMERO DE ENTREVISTAS**	**CURSO**
CONTEXTO POLITICO-ADMINISTATIVO		2002-03
- Delegado Provincial de Educación	1	
- Jefe y coordinador del servicio de compensación educativa	1 2	
- Jefe del servicio de inspección	1	
- Jefe del servicio de formación	1	
- Asesor Técnico de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales	1	
- Directores de los CEPs	2	
- Asesores de los CEPs	3	
CONTEXTO ESCOLAR		2002-03
- Directores de Centros de Educación Primaria	13	
- Directores de Centros de Secundaria	3	
- Docentes-Tutores de Educación Primaria	8	
- Profesores de ATAL	32	
- Inspector	1	
- Trabajadores Sociales	3	
- Mediadores interculturales	8	
COMUNIDAD EDUCATIVA		2002-03
- Responsable del Área de Educación de “Almería Acoge”	1	
- Responsable del Área de Inmigración de la UGT	1	
- Presidente de ATIME	1	
- Responsable del Área de Inmigración del Ayuntamiento de Roquetas de Mar	1	

Fuente: Elaboración propia

Los directores de Centros Escolares entrevistados fueron 16; cuatro de ellos de centros de Educación Secundaria, y 12 de Educación Primaria. Tres de los centros seleccionados pertenecían a la zona norte de Almería, cuatro de la capital y los restantes 8 centros se encuentran en la zona del poniente. En

Almería se diferencias cinco zonas: la capital, el centro (Berja, Tabernas, Fiñanas y Alhama de Almería), el levante (campo de Nijar), el norte (Cuevas de Almanzora, Huercal Overa, Velez Rubio y Ulula del Rio), y el poniente (Adra, Berja, El Ejido y Aguadulce). En el curso 2002-03 la Delegación Provincial de Educación contabilizó 2210 alumnos extranjeros en la capital, 131 en el centro, 545 en el levante, 2036 en el norte y 3961 en el poniente, de modo que los centros seleccionados se ubican en las tres zonas con las tasa más elevadas de alumnado extranjero (primero el poniente, segundo la capital y por último, el norte). Si bien en la zona norte las dos procedencias con mayor peso son la Latinoamérica (con 865 alumnos/as) y la Unión Europea (con 795), en la capital predomina el alumnado del Magreb (857 alumnos/as) e Latinoamérica (755 alumnos/as). Por su parte, en el poniente se registra las tasas más elevadas se registran con respecto al alumnado procedente del Magreb (1894 alumnos/as alumnos/as) y de Europa del Este (815 alumnos/as).

Por otro lado, es necesario puntualizar algunas características de los centros a cuyos directores se entrevistaron. La descripción de los mismos servirá para introducir posteriores capítulos de la tesis. Tales características son: la localidad en la que su ubica el centro escolar, la disponibilidad o no, en el momento de realizar la entrevista, de ATAL Itinerante o Fija, y de mediador intercultural en la zona o Municipio.

CUADRO 10: PERFIL DE LOS CENTROS CUYOS DIRECTORES HAN SIDO ENTREVISTADOS.

NIVEL EDUCATIVO	LOCALIDAD	TIPO DE ATAL	CUENTA CON MEDIADOR (2002/03)	CUENTAN CON MEDIADOR (antes de 2002-03)
C.E.I.P Las Lomas	Roquetas de Mar	Fija	Si	Si
C.E.I.P. Trinidad Martinez	Agua Dulce	Itinerante	Si	SI
C.E.I.P. Venta del Viso	La Mojonera	Itinerante	No	Si
C.E.I.P. Virgen de la Paz	Vicar	Itinerante	Si	Si
C.E.I.P. José Salazar	El Ejido	Fija	No	Si
C.P. Solymar	Matagorda (El Ejido)	Fija	No	Si
C.P. Ignacio de Loyola	Las Norias (El Ejido)	Fija	No	Si
C.E.I.P. San Valentin	Almería Capital	Itinerante	Si	Si
C.P. Giner de los Rios	Almería Capital	Itinerante	Si	Si
C.E.I.P. Josefina Baro	Almería Capital (El Puche)	Itinerante	Si	Si
C.E.I.P. El Puche	Almería Capital (El Puche)	Itinerante	Si	Si
C.E.I.P. Reyes Católicos	Vera	No	Si	No
C.E:I.P. Bartolomé Flores	Mojacar	Itinerante	No	No
I.E.S: Turaniana	Roquetas de Mar	Itinerante	Si	Si
I.E.S. Murgi	Las Norias (El Ejido)	Fija	No	No
I.E.S. Rey Alvarez	Mojacar	Itinerante	No	No

Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, también se realizaron entrevistas a un amplio número de profesores de ATAL; de un total de 44 docentes existentes en el curso 2002-03 en la provincia, hemos entrevistado a 32 de ellos. A continuación especificamos qué tipo de ATAL y el número de centros que ha atendido cada uno de nuestros informantes:

CUADRO 11: PERFIL DE LOS PROFESORES DE ATAL EN FUNCIÓN DEL TIPO DE AULA Y DEL NÚMERO DE CENTROS QUE ATIENDE

PROFESOR/A	TIPO DE ATAL	CENTROS QUE ATIENDE	ZONA N LA QUE SE UBICAN LOS CENTROS ATENDIDOS
ATAL1	Fija Primaria	1	Poniente
ATAL2	Fija Primaria	1	Poniente
ATAL3	Fija Primaria	1	Poniente
ATAL4	Fija Primaria	1	Poniente
ATAL5	Fija Secundaria	1	Almería
ATAL6	Itinerante Primaria	3	Poniente
ATAL7	Itinerante Primaria	3	Poniente
ATAL8	Itinerante Primaria	3	Poniente
ATAL9	Itinerante Primaria	2	Poniente
ATAL10	Itinerante Primaria	2	Almería
ATAL11	Itinerante Primaria	2	Poniente
ATAL12	Itinerante Primaria	2	Poniente
ATAL13	Itinerante Primaria	9	Poniente
ATAL14	Itinerante Primaria	2	Poniente
ATAL15	Itinerante Primaria	2	Poniente
ATAL16	Itinerante Primaria	6	Norte
ATAL17	Itinerante Primaria	4	Norte
ATAL18	Itinerante Primaria	3	Poniente
ATAL19	Itinerante Primaria	8	Almería
ATAL20	Itinerante Primaria	10	Centro
ATAL21	Itinerante Secundaria	5	Norte
ATAL22	Itinerante Secundaria	2	Centro
ATAL23	Itinerante Secundaria	2	Centro
ATAL24	Itinerante Secundaria	3	Poniente
ATAL25	Itinerante Secundaria	6	Almería
ATAL26	Itinerante Secundaria	2	Poniente
ATAL27	Itinerante Secundaria	4	Almería
ATAL28	Itinerante Secundaria	2	Poniente
ATAL29	Itinerante Secundaria	5	Poniente
ATAL30	Itinerante Secundaria	4	Norte
ATAL31	Itinerante Secundaria	2	Poniente
ATAL32	Itinerante Secundaria	7	Norte

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memorias informativas de los profesores de las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística

En cuanto a los mediadores interculturales, han sido entrevistados 8 de un total de 10 mediadores con actuaciones en el ámbito escolar. En el cuadro 12 mostramos la entidad para la que trabaja cada uno de ellos, así como la localidad en la que desempeñan su profesión:

CUADRO 12: PERFIL DE LOS MEDIADORES ENTREVISTADOS

MEDIADOR	ENTIDAD CONTRATADORA	LOCALIDAD
Mediador1	Ayuntamiento	Roquetas de Mar
Mediador2	Ayuntamiento	Roquetas de Mar
Mediador3	UGT	Almería Capital
Mediador4	Ayuntamiento	Vicar
Mediador5	Ayuntamiento	Nijar
Mediador6	Ayuntamiento	La Mojonera
Mediador7	Ayuntamiento	Pulpí
Mediador8	Ayuntamiento	Vera

Fuente: Elaboración Propia

A lo largo de la realización de este trabajo de campo no han faltado las negativas a participar por parte de algunos agentes de la comunidad escolar a la participación (negativas que respondían a miedos y desconfianzas). No obstante, en general, éstas resultaron ser poco relevantes para el desarrollo de la investigación, y procedieron únicamente del ámbito administrativo (concretamente de la Dirección de un par de centros) y de algunos profesores de ATAL.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en multitud de espacios; inicialmente nuestra intención era realizarlas fuera del contexto de trabajo, sobre todo en el caso de los docentes. Sin embargo, no siempre esto fue posible. Las entrevistas realizadas al Delegado de Educación, Jefes de servicios (de inspección, formación y compensación educativa), y Directores y asesores de los CEPs, tuvieron lugar en edificios de la Administración y durante la jornada laboral. Al igual que las realizadas a: Directores, docentes, responsable del área de inmigración del Ayuntamiento de Roquetas de Mar, responsable del área de educación de la ONG “Almería Acoge”, presidente de la ATIME, Trabajadores Sociales y Mediadores Interculturales fueron entrevistados en sus lugares de trabajo. Sólo en el caso de los profesores de ATAL y Mediadores las entrevistas se realizaron, en su mayoría, fuera del horario y espacio de trabajo. Nuestras conversaciones informales con el alumnado inmigrante extranjero y padres autóctonos se produjeron en el contexto escolar.

Por último debemos señalar que aunque esta técnica interactiva de recogida de datos aporta información muy valiosa, también presenta algunas limitaciones. Algunas de estas restricciones son la no correlación entre lo que se dice y lo que se hace, o la desconfianza por parte del entrevistado en el respeto a su anonimato (puesto que su voz está siendo grabada) (Ander-Egg 1996).

2.1.3.3. Cuestionario

Los cuestionarios aplicados a profesores-tutores de Centros de Educación Primaria nos han permitido recoger información cuantificable. Este instrumento permite obtener información de una muestra más amplia que en el caso de la entrevista. En nuestro caso, los cuestionarios se elaboraron a partir de las entrevistas etnográficas, y reflejaban las cuestiones que interesaban cuantificar para ofrecer porcentajes dentro de una muestra más amplia. Esta oportunidad que nos ofrece la aplicación del cuestionario es precisamente una de sus principales ventajes, es decir, la posibilidad de que las respuestas obtenidas sean comparadas estadísticamente (Aguirre 1995).

Los ítems que aparecen en el cuestionario recogen, al igual que en las entrevistas, preguntas de carácter abierto, y proporcionan información de carácter cualitativo, es decir, explicaciones y justificaciones. Además, estas preguntas tratan de recoger no sólo opiniones e informaciones, sino también conductas, acciones e intenciones. Los temas recogidos por el cuestionario[42] coinciden con los de la entrevista, y son siete:

- Percepción del sistema educativo y de la presencia de alumnado inmigrante extranjero en las aulas.
- Formación docente.
- Integración del alumnado inmigrante extranjero.
- Valoración de otros agentes escolares.
- “Educación intercultural” (concepto y prácticas).
- Lengua y religión de los alumnos inmigrantes extranjeros
- Conceptos (raza, cultura y su relación).

[42] Para consultar el cuestionario empleado acudir al Anexo II.

Los cuestionarios empleados en este trabajo de investigación fueron aplicados únicamente a profesores-tutores de Centros de Educación Primaria. La muestra fue de 150 tutores de Educación Primaria (40 Tutores de Primer Ciclo de Educación Primaria, 40 de Segundo Ciclo, y otros 40 de Tercer Ciclo) e Infantil (30 tutores). De los nueve centros en los que se pasó el cuestionario, 2 estaban localizados en la zona del levante almeriense, 2 en la zona centro, y 5 en el poniente. Para pasar dichos cuestionarios se visitaron los centros y se entrevistaron sus directores, volviendo varias semanas después para recogerlos (en diversos centros hemos tenido que volver incluso una tercera o cuarta vez).

El proceso de análisis de los datos obtenidos a través de estos cuestionarios coincide con el empleado en el análisis del material logrado con las entrevistas en profundidad, proceso que detallaremos en el apartado de "técnicas de análisis de datos".

Al igual que el resto de técnicas, los cuestionarios también presentan inconvenientes, como por ejemplo la imposibilidad de realizar aclaraciones por parte del investigador, o la dificultad en cumplimentarlos, lo que a menudo se acompaña de una escasa motivación para contestar, y por tanto, de una baja posibilidad de respuesta (Aguirre 1995).

2.1.3.4. Revisión documental y bibliográfica

En todo proceso de investigación es necesaria una primera aproximación teórica al problema para situarlo en un determinado contexto. En nuestra fase exploratoria se realizaron diversas búsquedas y revisiones bibliografías con la finalidad de familiarizarse con parte de los conocimientos existentes en el ámbito de estudio. Esta tarea se fue completando durante todo el proceso de investigación (desde el año 1998 hasta el 2005).

A continuación presentamos en el cuadro 13 las fuentes de búsqueda bibliográficas empleadas:

CUADRO 13: FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES	NACIONALES	EXTRANJERAS
BIBLIOTECAS	- Universidad de Granada. - Universidad de Almería.	- University of California (EEUU). - University of Oxford (UK). - University of London (UK). - University of Warwick(UK).
CENTROS DE DOCUMENTACIÓN	- Laboratorio de Estudios Interculturales.	- Centre on Migration, Policy and Society (UK). -Centre for Research in Ethnic Relations (UK).

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, durante el trabajo de campo hemos realizado una búsqueda y recopilación de diversos documentos etnográficos. Tras las correspondientes negociaciones hemos podido acceder a una serie de Informes, Memorias y Documentos oficiales. De especial interés fueron las Memorias Anuales de los profesores de ATAL facilitadas por el Equipo Provincial para la Orientación Educativa y Profesional y las Memorias de los Mediadores Interculturales proporcionadas por las distintas entidades contratantes de los mencionados profesionales.

En cuanto a los documentos procedentes de centros escolares, hemos accedido a los “Programas de Acogida” que existían en algunos centros, y a las Memorias Anuales del centro “Kant”. En el cuadro 14 presentamos los documentos recopilados:

CUADRO 14: DOCUMENTOS RECOPILADOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO

TIPO DE DOCUMENTO	DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO	AÑO EN EL QUE SE EDITA EL DOCUMENTO
- Memoria Informativa - Informes Estadísticos	- Equipo Provincial de Orientación Educativa y Profesional.	- CURSO 1998/99 - CURSO 1999/00 - CURSO 2000/01 - CURSO 2001/02 - CURSO 2000/03
- Memorias de las ATAL	- ATAL Fijas de Educación Primaria, Secundaria y ATAL Itinerantes de Primaria y Secundaria	- CURSO 2001-02 - CURSO 2002-03
- Memorias Informativas de los Mediadores Interculturales	- Ayuntamiento de Vicar, Ayuntamiento de Roquetas de Mar, Ayuntamiento de Vicar, Ayuntamiento de La Mojonera, Ayuntamiento de Nijar, Ayuntamiento de Pulpí, ATIME, Sindicato UGT	- CURSO 1997-98 - CURSO 1998-99 - CURSO 1999-2000 - CURSO 2000-01 - CURSO 2001-02 - CURSO 2002-03
- Materiales relacionados con la atención al alumnado inmigrante extranjero	- Planes de acogida de dos Centros de Educación Primaria.	- CURSO 2002-03
- Memorias Anuales	- Centro de Educación Primaria “Kant”.	- CURSO 2001-03 - CURSO 2002-03

Fuente: Elaboración propia

Una última fuente de datos a añadir son las fuentes estadísticas de las que se ha obtenido numerosa información relacionada con datos demográficos de la población inmigrante extranjera en España y Andalucía. Los especialistas coinciden en señalar la dificultad existente para tener un conocimiento sobre la presencia real de la población extranjera. Dado que no existe una única fuente de referencia se hace necesario recurrir a diversas de ellas para conseguir una aproximación global que pueda considerarse aceptablemente representativa. Con esta finalidad, en el presente trabajo se han utilizado fundamentalmente cuatro grupos de fuentes estadísticas: a) el censo de población, b) el padrón municipal de habitantes, c) la estadística de población extranjera con permiso de residencia en vigor y d) los datos estadísticos de escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo (para nuestro caso los datos de Andalucía). Al respecto pasamos presentar algunos detalles de cada una de estas fuentes.

En primer lugar, el Censo de Población[43] considerado como la fuente de mayor riqueza de información demográfica en España, tiene como principal inconveniente el período de tiempo tan amplio con que se efectúa, generalmente cada diez años, lo que tiene una incidencia fundamental en un fenómeno tan dinámico como el de la inmigración extranjera con continuas entradas que afectan, además de al número, a la estructura por nacionalidades, al sexo y la edad de la población extranjera e, incluso, a los lugares de destino. Otras limitaciones, dejando a un lado los posibles errores de omisión (individuos que no son censados), vienen determinas por la probabilidad de error, en relación con el nivel de desagregación de la información manejada, con el nivel cultural, la complejidad y el carácter de las preguntas. En el caso de la población extranjera, estos inconvenientes pueden verse acentuados por el desconocimiento o las dificultades de comprensión del idioma, las diferencias culturales y el miedo o rechazo a contestar a determinadas preguntas, sobre todo en el caso de aquellos extranjeros en situación administrativa irregular.

La fecha de referencia de los datos consultados en este trabajo relativos al Censo de 1991 es de 1 de marzo, y de 1 de noviembre para el Censo de 2001. En este estudio se han utilizado las variables número y procedencia de población extranjera censada en España, en Andalucía y en cada una de sus provincias, produciéndose en todos los casos el correspondiente contraste con los datos censales de población general.

En segundo lugar, el Padrón Municipal de Habitantes[44] es un registro administrativo donde constan los vecinos de un municipio, y que permite tener acceso al volumen de población residente en un municipio en cualquier momento, sin embargo no tiene como finalidad específica el estudio de la población, lo que puede dar lugar a determinados sesgos en la información que proporciona. En el caso particular de los extranjeros, algunas limitaciones se deben a que el proceso de registro no es una práctica común o bien porque se encuentran en situación administrativa irregular y piensan que ello les impide el

[43] Puede consultarse en http://www.ine.es/censo2001/

[44] Puede consultarse en el apartado de cifras de población de la página Web http://www.ine.es/inebase/index.html

derecho/deber de la inscripción o tienen miedo a registrarse, o bien porque desconocen su existencia o la obligación de inscribirse en el mismo. Igualmente deben tenerse en cuenta a aquellos otros que sienten recelo a formar parte de este tipo de registros al encontrarse en una situación de temporalidad de trabajo y de estancia. No obstante, al mismo tiempo, la inscripción en el mismo puede resultar atractiva para los extranjeros en situación administrativa irregular ya que puede convertirse en una prueba que acredite su permanencia en territorio español ante futuros procesos de regularización.

Junto a todo ello se ha detectado un importante error cuando se trata de usar esta fuente con fines estadísticos. Nos referimos a las posibles duplicidades en las que en algunas ocasiones se cae. Aunque el alta padronal debe suponer automáticamente una baja padronal en el caso de que ya existiera el empadronamiento en alguna localidad, es conocida la práctica de no proceder por parte del sujeto afectado a la baja por falta de conocimiento o por desconocer el valor e importancia que tiene a nivel administrativo tal proceder, hecho que se ha detectado en mayor medida en el caso de la población extranjera.

De cualquier manera, las campañas promovidas en los últimos años por diversas administraciones (aunque no sin recelos recientes por parte de la administración central y algún grupo político) están culminando en que el registro padronal está siendo en los últimos años un buen instrumento para el estudio de la población extranjera[45] y son numerosas las investigaciones que lo usan para tales efectos de conocimiento de población[46].

Para el año 1996 la fecha de referencia será de 1 de mayo y en el resto de los años examinados en el presente trabajo (1998-2003) esta fecha será de 1 de

[45] Si bien se hace necesario señalar que tras la promulgación de la nueva reforma de la Ley de Extranjería (LO 14/2003 de 20 de noviembre que reforma la LO 4/2000 de 11 de enero), se han introducido una serie de cambios relativos a los datos contenidos en el Padrón Municipal, entre ellos se recoge la posibilidad de que la Dirección General de Policía pueda tener acceso a los mismos. Sin duda estos cambios pueden influir negativamente en el índice de altas padronales por parte de la población extranjera, aumentando su temor a formar parte de este tipo de registros y con ello repercutir perjudicialmente en su acceso a la sanidad y educación públicas. En este nuevo contexto jurídico será necesario analizar en qué medida estos cambios inciden en el Padrón Municipal como instrumento "cuantificador" de la presencia de extranjeros en un contexto determinado.

[46] Véase como muestra del uso de esta fuente algunos de los trabajos presentados en el III Congreso sobre la Inmigración en España recogidos todos ellos en García Castaño y Muriel López (2002).

enero de cada año en cuestión en el caso de los datos obtenidos específicamente a través del INE. Las variables analizadas contemplan el número: de población general y de población extranjera, tanto en España como en Andalucía y en cada una de sus provincias y específicamente en Granad, así como la procedencia de los y las extranjeras empadronados.

Con respecto al registro de residentes extranjeros este se obtiene a partir de los datos tipo stock proporcionados por la Dirección General de la Policía del Ministerio del Interior, los cuales pueden consultarse a través del soporte electrónico ofrecido por el Instituto Nacional de Estadística (INE)[47] y el *Anuario de Extranjería*[48] publicado por el Ministerio del Interior. Este registro ofrece una serie de características sobre los extranjeros con tarjeta o permiso de residencia en vigor a fecha de 31 de diciembre de cada año, y cuenta con ciertas ventajas como son: su periodicidad, su actualización permanente y el hecho de que contempla (por definición) a todos los extranjeros que a la fecha referida tenían su documentación totalmente en regla. Su principal inconveniente es que, al mostrar únicamente los datos de permisos de residencia en vigor, tiende a subestimar el número de extranjeros potencialmente en situación jurídico-administrativa regular ya que debido al largo período de tramitación de los permisos siempre hay una parte significativa de extranjeros que se encuentran en trámite de regularización, y de los que no se da ninguna información en el *Anuario de Extranjería,* ni en el INE.
Concretamente, en este trabajo han sido consultadas las bases de datos disponibles en el *Anuario de Extranjería* con fecha de referencia de 31 de diciembre de cada año en cuestión (1996-2002). Las variables analizadas han sido el número y la procedencia de población extranjera residente en España, en Andalucía y en cada una de sus provincias.

Por último, los datos de estudiantes extranjeros en el sistema educativo obligatorio son datos facilitados para el caso de Andalucía por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. El Servicio de Estadística de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía elabora los datos

[47] Puede consultarse en http://www.ine.es/inebase/menu1.htm#5
[48] Puede consultarse en http://www.mir.es/estructu/dgextran1.htm

del sistema educativo obligatorio a partir de los datos provinciales de cada Delegación. Datos que, a su vez, son recogidos de los informes estadísticos que cada centro escolar remite al inicio de cada curso. Este procedimiento plantea dos problemas que merece la pena tener en cuenta a la hora de valorar los datos:

- Los datos facilitados por los centros escolares al principio de cada curso impide el registro de inscripciones que a lo largo del curso se producen en determinadas zonas del territorio andaluz. Por sus características, se trata de una población con un alto grado de movilidad en ciertas zonas y en ciertas épocas del curso escolar.
- Los datos facilitados por los centros escolares no aseguran el registro de toda la población extranjera ya que la escolarización de un menor en edad escolar no obliga a su identificación como extranjero. No obstante, en los últimos diez años se ha mejorado sensiblemente en este terreno, sobre todo cuando se comparan los datos de menores extranjeros facilitados por la Dirección General de la Policía con los datos de escolarización.

2.2. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos ha permitido desvelar patrones de comportamiento e ideas que reflejan una ideología racista, y cuyas implicaciones en los fenómenos escolares han constituido el motivo fundamental de este informe de investigación. El análisis de datos supone un conjunto de transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones acerca de los propios datos, con el fin de extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación (Rodríguez, Gil y García 1996).

La información extraída de las entrevistas y observaciones (a través de las notas y el diario de campo), así como la procedente de los cuestionarios y documentos recopilados, ha sido almacenada en una base de datos para su posterior análisis. A continuación detallamos los pasos llevados a cabo en el procedimiento analítico de los datos.

En primer lugar, hemos efectuado la trascripción de la información recopilada. El gran volumen de material recopilado a lo largo de todo el trabajo de campo ha hecho necesario darle un orden, con la finalidad de tener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio. Para ello se procedió a la reducción de los datos en temas o unidades de contenido. Se creó un índice temático, con el objetivo fundamental de reducir en unidades de significado los datos recopilados, ya fueran de las respuestas dadas por los sujetos en las entrevistas, de los protocolos de observación, o de los cuestionarios.

En términos generales, el "índice temático" que ha permitido la creación de una base de datos con ficheros cuyos contenidos han sido categorizados del siguiente modo:

- Percepción del sistema educativo y la presencia de alumnado inmigrante extranjero:
  - Problemas del Sistema Educativo.
  - Cambios que ha supuesto estos educandos para el docente y alumnado autóctono.
  - Propuestas de actuación.
  - Percepciones en torno al proceso de escolarización (matriculación y adscripción)
- Formación docente:
  - ¿Está formado el profesorado?
  - Necesidad de una formación específica
  - Demandas
  - Valoración de la formación existente.
- Integración del alumnado inmigrante extranjero:
  - ¿Se integra?
  - Factores que dificultan la integración
  - Factores que la favorecerían
  - Relaciones entre el alumnado inmigrante extranjero y autóctono
- Valoración de otros agentes escolares:
  - Mediadores:

    - Relacionado con las funciones o momentos en los que se acude a esta figura.
    - Dificultades o deficiencias.
    - Demandas o mejoras.
    - Perfil.
  - ATAL:
    - Relacionado con la praxis.
    - Deficiencias.
    - Demandas o mejoras.
    - Perfil.
- Educación Intercultural
  - Concepto.
  - Su práctica.
- Lengua y religión en la escuela, mantenimiento y difusión:
  - Lengua.
  - Religión.
- Conceptos de raza y cultura.

Comprobamos que los contenidos recogidos en los diversos ficheros del programa informático “Word” han sido clasificados en sub-ficheros según la especificidad de contenidos y el puesto o cargo del informante (tutor, directores, profesores de ATAL, padres autóctonos, mediadores, etc.).

La organización de la información recogida también se refleja en la forma de citarla en el presente documento etnográfico. El procedimiento para citar ha sido: en primer lugar la fuente de registro de los datos (cuestionario con la abreviatura C., diario de campo con la abreviatura D.C., y entrevistas sin ninguna abreviatura), en segundo lugar la identificación del informante, su puesto o ocupación: Tutor Primaria, Director Primaria (de un Centro de Educación Primaria), Director Secundaria (de un Centro de Educación Secundaria), Inspector, Mediador, Orientadora, Psicóloga Primaria (de un Centro de Educación Primaria), Delegado Provincial de Educación, Jefe del Servicio de Inspección, Jefe del Servicio de Formación, Coordinador del Área de Compensación Educativa, Jefe del Servicio de Orientación Educativa,

Asesor Técnico de “Programas Integrados” de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales, Responsable del Área de inmigración del Ayuntamiento de Roquetas de Mar, Presidente de ATIME, Responsable del Área de Educación de Almería Acoge, Responsable del Área de Inmigración de UGT, Trabajador Social, ATAL Fija Primaria (según el perfil del ATAL: ATAL Fija Primaria, ATAL Fija Secundaria, ATAL Itinerante Primaria, ATAL Itinerante Secundaria)[49], Director CEP y Asesor CEP.

Por ultimo, para diferenciar entre los distintos informantes que ocupan un mismo puesto o profesión se añade un número identificativo (excepto para los sujetos a los que se les ha aplicado el cuestionario). Así por ejemplo, encontraremos referencias del siguiente tipo: C.Tutor Primaria, D.C.Mediador1, Director Primaria15.

En el caso de que la información proceda de una memoria informativa se especifica en primer lugar que ese fragmento ha sido extraído de una Memoria, a continuación la entidad que la ha elaborado, y por último periodo en el que se redactó). Por ejemplo: Memoria UGT 2000-01.

Por otro lado, en la organización de los contenidos etnográficos se ha procedido al análisis vertical y horizontal de los protocolos de entrevista, de los cuestionarios y de la documentación recopilada (Dietz y Pinar 2000, y Dietz 2000). El análisis vertical de cada uno de los protocolos ha permitido organizar el contenido según las temáticas anteriormente enumeradas, ya que a menudo los informantes ha proporcionado información en diversas preguntas o temas a partir de una única respuesta, además, este análisis ha permitido acceder en la investigación a la perspectiva “emic”. Por otro lado, el análisis horizontal ha permitido contrastar los contenidos de diversos informantes, y aportar una perspectiva “etic”. Una vez organizada la información, se procedió a interpretar lo que significaban los datos obtenidos, tanto en un contexto global como particular, contrastando la información obtenida a través de las entrevistas, cuestionarios y observaciones realizas. La interpretación de los datos a través de un sistema ordenado ha dado lugar a la redacción de los resultados y a la elaboración del informe, para lo que ha sido necesario adoptar en primer lugar

[49] Estas diferencias en el perfil del ATAL se detallaran en el Capítulo 6.

una posición de cierta distancia (“distancia de repliegue”) con el campo de estudio (Martín 1995), y en segundo lugar, un proceso de complementación entre las aportaciones teóricas y los datos recopilados.

CAPÍTULO 3

PRESENCIA DE POBLACIÓN EXTRANJERA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

En este capítulo pretendemos aportar más datos que puedan ayudar a definir nuestro contexto de investigación, donde se hace evidente que el grado de diversidad cultural se ve aumentado por la presencia de población inmigrante. Lo ineludible del contexto viene dado por el propio objetivo de la investigación, el cual hace necesarios la observación de prácticas de gestión de la presencia del alumnado inmigrante y el análisis del discurso de dichas prácticas para evidenciar en su trasfondo una ideología racialista.

En nuestra descripción del contexto procederemos de lo general a lo particular, analizando en primer lugar algunos datos acerca de la presencia de población extranjera en Andalucía, posteriormente nos referiremos a la población escolar en la Comunidad Autónoma para terminar focalizando nuestra atención en la provincia de Almería, describiendo las situación de sus centros escolares y concretamente de los centros en los que hemos realizado nuestro trabajo de campo. Para el desarrollo de este capítulo hemos empleados diversas fuentes documentales, descritas ya en el capítulo 2: el censo de población, el padrón municipal, la estadística de población extranjera con permiso de residencia en vigor y datos estadísticos de escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo.

3.1. POBLACIÓN EXTRANJERA EN ANDALUCÍA[50]

Recurriendo a las fuentes anteriormente citadas estamos aún distantes de poder realizar un análisis riguroso de la presencia de población extranjera en el contexto estatal y autonómico, sino más bien aproximaciones tendenciales a la realidad. Tomando como datos de referencia los emitidos por la policía, Andalucía ha empezado a registrar porcentajes de extranjeros con respecto a

[50] Nuestra intención en este apartado es ofrecer una panorámica general de la presencia de población extranjera en Andalucía, sin embargo para un análisis más exhaustivo nos podemos remitir al trabajo de García Castaño, F. J. Inmigración Extranjera en Andalucía: Una aproximación demográfica.

la población andaluza por encima de un digito: de 0,9% en el año 1991 se pasa a 2,14% en 2001, en cualquiera de los casos inferiores a los marcados por la media nacional. Atendiendo a la misma fuente y al mismo año las comunidades autónomas con mayor porcentaje de extranjeros son Islas Baleares (5,81%), Islas Canarias (4,89%), Cataluña (4,49%) y Madrid (4,41%). Si tomamos otras fuentes (Padrón y Censo) las Islas Baleares se mantiene en primera posición, sin embargo el resto de comunidades autónomas varian en su orden o bien son sustituidas por otras. Variaciones significativas observamos en el análisis de las tasas de extranjeros para Andalucía y sus provincias, según acudamos al Censo, Padrón o Datos Policiales.

Comenzaremos nuestra descripción de la situación en Andalucía analizando los datos ofrecidos por las tres fuentes, para pasar a contrastarlos.

En primer lugar, según el padrón Andalucía pasa de registrar 1,38% (99.781 extranjeros) en el año 1998 a 3,72% (128.916 extranjeros) en el 2003, situándose por debajo este del porcentaje para del conjunto de España, siendo la diferencia para ese último año de un 2,52 puntos (6,24% o 79.493 extranjeros registrados en España). Tanto para el conjunto de España como para Andalucía encontramos que el porcentaje de mujeres empadronada se encuentra en torno al 50% y con una tendencia al descenso, si bien en Andalucía se da un ligero crecimiento al final del periodo. Además los datos de Andalucía son inferiores a los datos referentes a España.

Si tenemos en cuenta la variable asentamiento, observamos que Almería y Málaga reflejan evolutivamente los porcentajes más elevados de población extranjera, situándose Málaga por encima de Almería, excepto el último año (2003) en el que Almería empadrona un 9,95% de extranjeros (56.276) y Málaga un 9,4% (130.146). Sin embargo, Jaén en primer lugar, seguida de Córdoba, Huelva y Almería, son las provincias que mayor crecimiento de población extranjera empadronada han experimentado. En cuanto a la distribución de población extranjera por sexo, Málaga (a diferencia que para el conjunto de mujeres extranjeras en Andalucía y España) registra más mujeres que hombres extranjeras empadronadas de manera continuada (en 1998 con un 52,26% y en el 2003 con un 50,21%), no siendo así para Almería y el resto de provincias.

Si nos referimos a las procedencias más numerosas en el conjunto de extranjeros en Andalucía aparecen tres: Unión Europea, África y Latinoamérica, siendo esta última junto la del resto de Europa las que experimentan un mayor crecimiento entre 1998-2003. La procedencia con mayor presencia de mujeres es la Latinoamericana (cuyas cifras oscilan entre 57% y el 60%), mientras que la africana registra los porcentajes más bajos (entre 31% y 35%).

En segundo lugar, focalizando nuestra atención en los datos recogidos por la policía se pone de manifiesto que la presencia de población extranjera con permiso o tarjeta de residencia en vigor tanto para el conjunto de España y Andalucía aumenta evolutivamente (1997-2003), siendo el 2001 el momento de mayor aceleración. Se llega a un volumen de 1.647.011 extranjeros en España y de 208.523 en Andalucía para el 2003. El incremento experimentado con respecto a 1997 es de 1.037.198 extranjeros y 124.580 respectivamente. En todo caso siendo inferiores los porcentajes de mujeres a los de hombres, siendo a su vez inferiores los porcentajes para Andalucía que para España.

Si estudiamos el asentamiento de esta población extranjera residente en el conjunto de las provincias andaluzas, podemos señalar que nuevamente Málaga y Almería se presentan como las provincias con mayor presencia de población extranjera, pero pese a que Málaga ocupa el primer lugar su crecimiento a lo largo del período no es tan significativo como el que tiene lugar en Jaén y Almería. Por otro lado, Málaga es la única provincia en la que se observa que este porcentaje alcanza aproximadamente el 50% a lo largo de todas las fases estudiadas. Además, cuando comparamos los datos provinciales con la media andaluza, cabe destacar que al principio del período solamente Málaga (51,01%) y Sevilla (46,87%) superan esta media (44,33%), mientras que en el año 2002, es adelantada por todas las provincias, a excepción de Almería, Huelva y Jaén.

En cuanto a las procedencias, podemos apuntar que las que mayor crecimiento han experimentado en Andalucía han sido la de origen europeo, africano y latinoamericano. En las dos provincias en las que se concentran la población extranjera, tal y como venimos señalando (Málaga y Almería), se observan diferencias notables. Mientras Málaga concentra la mayoría de los extranjeros pero lo hace de manera más significativa cuando su procedencia es europea,

americana o asiática, Almería la mayor concentración la provocan los de origen africano. Si bien entre Málaga y Almería reúnen algo más de siete de cada diez de los europeos asentados en Andalucía (tendencia que se mantiene durante todo el periodo 1997-2003), de ese siete, seis esta en Málaga. Por otro lado cabe destacar que para el 2000 los extranjeros que proceden de Europa del Este ya superan en Almería un 38,85% del total de la Comunidad Andaluza (siendo un 36,49% en Málaga), incrementándose hasta un 44,48% en el 2001. Para el caso de la procedencia africana, Málaga y Almería alcanzan en el 2001 casi siete de cada diez de los africanos que se encuentran en Andalucía, pero en este caso cinco de los casi siete se localizan en Almería.

En tercer lugar, en lo que respecta al censo ya que este es elaborado cada diez tomamos como año de análisis el 2001. Evolutivamente debemos señalar el aumento de la población extranjera censada, que supone un 3,84% (1.572.017 extranjeros) de la población en España y el 2,42% (178.130 extranjeros) de la población censada en Andalucía para el 2001. Por otro lado, Almería (con un 7,312% o 39.220 extranjeros) y Málaga (con un 6,40% o 82.337 extranjeros) se sitúan por encima de la media nacional y de Andalucía. Con respecto a la distribución de los sexos, tanto para el conjunto de extranjeros censados en Andalucía como en España el porcentaje de mujeres es inferior al de hombres (47,97% y 46,78% respectivamente). Sin embargo, Córdoba, Málaga y Sevilla superan el 50%, en más de un punto.

Centrándonos en el análisis de las procedencias de los extranjeros censados en Andalucía debemos señalar como las más significativas las de origen europeo, africano y latinoamericano Si bien éstas son la procedencias igualmente más relevantes para todas la provincias Andaluzas, el orden de importancia varía (excepto para Cádiz). Para Jaén y Almería el orden sería: África, Latinoamérica y Unión Europea. En Córdoba y Sevilla la primera procedencia sería Latinoamérica, África y Unión Europea. Por su parte, Granada y Málaga la distribución sitúa a la Unión Europea como la procedencia con mayor representatividad, luego Latinoamérica y África. Por ultimo, en Huelva destacan África, Unión Europea y Latinoamérica. Por otro lado, el mayor porcentaje de mujeres lo refleja la procedencia latinoamericana (con un 55,97%) aunque Oceanía también supera el 50% en más de tres puntos.

Para concluir, el establecimiento de comparaciones entre los datos de las tres fuentes nos muestra la existencia de diferencias notables en las cuantías, porcentajes u orden de importancia de los datos. Así por ejemplo, si bien Málaga para el 2001 el volumen más elevado de extranjeros lo registra el padrón (84.480 extranjeros) seguido del ofrecido por el censo (85.480) y, por último, la policía (62.957); para Almería el mayor volumen lo reflejan los datos de la Policía (42.001), después el censo (29.912) y luego el Padrón (29.912). Además de esto, las diferencias cuantitativas vienen a ser especialmente importantes si observamos que entre los datos del Padrón y de la Policía de Málaga es de 22.523 extranjeros. De igual modo, si tenemos en cuenta el porcentaje de extranjeros sobre el total de la población las diferencias son cuanto menos llamativas. En el caso de Almería llega a ser de 2,23 puntos de diferencia entre el porcentaje de extranjeros registrado por el Padrón (5,61%) y el Censo (7,31%). Una última muestra de esas diferencias que pueden variar la percepción del fenómeno y simplificar la visión de la realidad hace referencia a la variación que se pone de manifiesto si comparamos los datos del Padrón de 2001 (1/1/2001) y de la Policía de 2002 (31/12/2002), existiendo un solo día de diferencia entre ambos registros. Mientras que en el Padrón los extranjeros de origen Marroquí representan el 18,30% de los extranjeros de Andalucía, para los datos de la Policía representan un 24,69%, es decir 11.000 marroquíes más.

Por otro lado, además de la variables que venimos mencionando (asentamiento, sexo y procedencia) para el análisis demográfico otra posible es la edad, especialmente importante para este trabajo ya que a través de ella se puede seleccionar los datos correspondientes a edades escolares[51]. En este caso atendiendo al grupo de edad entre los 0 y 5 años y los 6 y 15 años extraeremos las cifras correspondientes a la etapa infantil en el primer caso y en el segundo las correspondientes a la etapa primaria y secundaria. En primer lugar, acudiendo al Padrón (1998-2002) observamos que el crecimiento de la

[51] Nos propósito de este trabajo profundizar en este aspecto para lo podemos encontrar remitirnos al trabajo de García, F.J., Gijón, Mª. T., Sanchez, Mª. T., Bolivar, J. Extranjeros y escolares formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultura.

población extranjera se hace extensible a los dos grupos de edad. Para el 2002 el grupo de edad de 0 a 5 años supone el 4,39% del total de empadronados en España y de un 1,73% en Andalucía. Mientras que el grupo de edad de 6 a 15 años ha pasado de un 4,56% y un 12,12% respectivamente. Atendiendo al asentamiento, Almería y Málaga presentan el mayor número de niños de 0 a 15 años entre 1998-99. Para la edad infantil Almería destaca por concentrar un 18% de los extranjeros empadronado en Andalucía en 1998 y un 27% en el 2001. Al igual si tenemos en cuenta el total de la población de 0 a 5 años empadronada en la provincia, se pasaó de un 1,4% en 1998 a un 5,8% en 2002. Sin embargo Málaga es la que destaca al hacer referencia al grupo de edad de 6 a 15 años, ya que es la que mayor porcentaje registra respecto a Andalucía (57% en 1998 y 50% en el 2002), aunque con una tendencia al descenso. Tanto Málaga como Almería superan en este grupo de edad la media en España y en Andalucía. En lo que respecta a los datos de la Policía se observa para ambos grupos de edad un aumento evolutivo de los mismos (1997-2002), siendo algo más significativo el crecimiento para la población extranjera infantil. Si bien para este último grupo de edad en el peso de la población extranjera se registra un crecimiento evolutivo similar para el conjunto de España, Andalucía y sus provincias (excepto Huelva), para el grupo de población extranjera de 6 a 15 años esa evolución esta caracterizada por fluctuaciones en el crecimiento, tanto para el conjunto de España, Andalucía y sus provincias. Por último, según el censo (2001) para las cifras del grupo de edad de infantil se experimenta un descenso de unas décimas para el caso de España (3,52%) y algo más para Andalucía (1,5%). Para los datos del grupo de edad de primaria y secundaria se observa un crecimiento, situándose en un 3,69% en el conjunto de España y en un 1,77% para Andalucía, siendo los porcentajes ligeramente superiores a los de infantil. En lo que respecta al asentamiento, por un lado Almería y Málaga registran un 5,19% y 3,65% respectivamente para el grupo de 0 a 5 años y de 5,51% y 4,4% respectivamente para el grupo de 6 a 15 años.

De igual modo a como lo hicimos anteriormente la comparación entre los datos, en este caso para menores extranjeros, de las distintas fuentes pondrían de manifiesto variaciones y diferencias significativas. Así pues, todos estos datos

nos llevan a considerar que según se privilegie una u otra fuente observaremos perfiles de población diferentes, lo que pone de manifiesto, por un lado, la posibilidad de adoptar distintas percepciones y, por otra, la complejidad del fenómeno.

3.2. POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA

Continuando nuestro trabajo de contextualización de esta investigación plantearemos y analizaremos una serie de datos sobre población extranjera escolarizada tanto en el conjunto de Andalucía como a su distribución en esta comunidad, para terminar atendiendo al contexto más próximo en el que se llevo a cabo nuestro trabajo de campo (nos referimos concretamente a los centros escolares de la provincia almeriense que nos han servido de fuente de información). Puesto que los datos de escolares son especialmente importantes para este trabajo antes de esbozar los datos de la Comunidad Autónoma andaluza comentaremos con cierto detalle la distribución de escolares extranjeros en España, análisis que nos servirá para situar a Andalucía en el conjunto de España.

3.2.1. Población escolar extranjera en España

En el panorama español la presencia de escolares extranjeros se incrementa evolutivamente, concretamente se produce un importante crecimiento durante los cursos escolares 2001-02 y 2002-03, con un incremento de 65.384 y de 96.575 alumnos respectivamente. A continuación la tabla 1 refleja la distribución de estos escolares en España:

TABLA 1: EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN ESPAÑA

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
TOTAL EN ESPAÑA	**72.363**	**80.687**	**107.301**	**141.868**	**207.252**	**303.827**
Andalucía	5.254	8.605	14.673	17.698	22.749	31.277
Aragón	1.101	1.379	1.820	2.943	5.214	8.722
Asturias (Principado de)	556	602	826	1.037	1.661	2.594
Balears (Illes)	2.956	3.510	4.740	6.125	8.712	12.503
Canarias	6.230	7.449	8.749	10.523	14.185	18.143
Cantabria	306	425	561	715	1.097	1.798
Castilla y León	2.593	2.725	3.379	4.334	6.274	9.693
Castilla-La Mancha	1.383	1.685	2.268	3.529	5.801	9.587
Cataluña (2)	20.090	16.851	19.821	24.902	36.308	54.061
Comunidad Valenciana	7.135	7.783	9.461	14.329	23.139	37.500
Extremadura	500	768	1.127	1.424	1.950	2.675
Galicia (3)	1.558	1.625	1.929	2.350	3.497	5.455
Madrid (Comunidad de)	18.812	22.370	30.518	40.967	57.573	80.950
Murcia (Región de)	1.180	1.927	2.921	4.481	8.370	13.462
Navarra (Comunidad Foral de)	625	719	1.011	1.840	3.611	5.375
País Vasco	1.685	1.766	2.413	3.268	4.723	6.666
Rioja (La)	273	366	507	848	1.520	2.639
Ceuta	18	25	39	55	135	136
Melilla	108	107	538	500	733	591

Fuente: MECD

Como podemos observar las comunidades autónomas que registran el mayor número de escolares extranjeros son Cataluña, Madrid, Valencia, Andalucía y Canarias. Evolutivamente, Cataluña y Madrid se mantienen en los dos primeros puestos desde el curso 1998-99. Por su parte, Andalucía se sitúa en tercera posición en los tres primeros cursos contabilizados (1998-99, 1999-00 y 2000-01), mientras que en los dos últimos cursos (2001-02 y 2002-03) desciende un puesto; en cambio, a la Comunidad Valenciana le ocurre al contrario. En el caso opuesto nos encontramos con las tasas más bajas a Ceuta, Melilla, La Rioja y Cantabria. En los últimos tres cursos, Cantabria y la Rioja se han situado por detrás de Ceuta y Melilla, aunque en el 2002-03 Asturias apareció por delante de la Rioja con 2.639 alumnos extranjeros.

Por otro lado, no en todas las comunidades se ha producido un crecimiento en los porcentajes de alumnos extranjeros entre los cursos escolares 1998-99 y 2002-03. Véase la siguiente tabla::

TABLA 2: PORCENTAJES DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA RESPECTO AL TOTAL EN ESPAÑA

	1998-99	2002-03
TOTAL	**80.687**	**303.827**
Andalucía	10,77	10,29
Aragón	1,71	2,87
Asturias (Principado de)	0,75	0,85
Balears (Illes)	4,35	4,12
Canarias	9,23	5,97
Cantabria	0,53	0,59
Castilla y León	3,38	3,19
Castilla-La Mancha	2,09	3,16
Cataluña (2)	20,88	17,79
Comunidad Valenciana	9,65	12,34
Extremadura	0,95	0,88
Galicia (3)	2,01	1,80
Madrid (Comunidad de)	27,72	26,64
Murcia (Región de)	2,39	4,43
Navarra (Comunidad Foral de)	0,89	1,77
País Vasco	2,19	2,19
Rioja (La)	0,45	0,87
Ceuta	0,03	0,04
Melilla	0,13	0,19

Fuente:

Los datos del curso escolar 2002-2003 para comunidades como Canarias, Cataluña, Madrid, Galicia, Andalucía, Baleares, Extremadura, y Castilla y León son inferiores a los registrados en 1998-99. Las comunidades que mayor descenso han experimentado en el intervalo entre estos dos cursos (1998-99 y 2002-03) han sido Canarias (con 3,26 puntos de diferencia entre los porcentajes de ambos cursos escolares) y Cataluña (con 3,09 puntos). Por otro lado, los incrementos más importantes los registra Valencia, Murcia y Andalucía (con 2,69, 2,04 y 1,16 puntos respectivamente).

3.2.2. Población escolar extranjera en Andalucía[52]

En cuanto a los datos de Andalucía sobre el total escolares extranjeros en España, tal y como se refleja en la tabla 1 han experimentado un continuo crecimiento hasta el curso 1999-00 (registrando un 7,26% en el curso 1997-98,

[52] Al finalidad de esta capítulo, tal y como hemos apuntado, es ofrecer un contexto de nuestro trabajo de campo, sin embargo podemos remitirnos a la tesis realizada por Capellán (2003) en el que se analiza la escolarización de población extranjera en Andalucía. Este trabajo analiza el periodo comprendido entre el año 1998 al 2002 y atiende a las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.

un 10,77% en el 1998-99, y un 13,67% en el 1999-00). A partir del periodo 2000-01 los porcentajes comenzaron a bajar (registrándose un 12,47% en el 2000-01, un 10,98% en el 2001-02, y un 10,29% en el 2002-03). En el curso 2002-03 se sitúa como la cuarta comunidad con mayor porcentaje de este colectivo de escolares sobre el total en España con un 10,29%, quedando sólo por encima Madrid, Cataluña y Valencia.

3.2.2.1. Distribución de población escolares extranjera en Andalucía

Si consideramos la distribución del alumnado extranjero en Andalucía, encontramos los porcentajes más altos en Málaga y Almería (mientras que para España las dos comunidades con los porcentajes más importantes son Cataluña y Madrid). Pese a que Málaga se sitúa por encima de Almería, la evolución que ha tenido esta última provincia ha sido claramente ascendente en los últimos cursos, al contrario de lo que ha ocurrido en Málaga.

Así, mientras que en el curso 1998-99 Málaga contaba con un 48,22% de la población escolar extranjera andaluza, y Almería con un 16,91%, en el curso 2002-03 se incrementa el porcentaje en Almería hasta un 21,44%, y en Málaga desciende hasta un 36,33%.

Teniendo en cuenta el total de educandos por provincias, Cádiz, Córdoba, Sevilla y Granada apenas superan el 1% de escolares extranjeros hasta el curso 2002-03. El porcentaje más elevado lo registró Almería en el curso 2002-03 con un 6,49%, y el más bajo en ese mismo curso lo registró Jaén, tal y como ocurrió en los últimos cuatro cursos. Véase la siguiente tabla:

TABLA 3: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE ESCOLARES Y POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA POR PROVINCIA

Provincia	1998-99			1999-00			2000-01			2001-02			2002-03		
	Escol.	Extr.	% Extr.	Escol.	Extr.	% Extr.	Escol.	Extr.	% Extr.	Escol.	Extr.	% Extr.	Escol.	Extr.	% Extr.
Almería	93.975	866	0,92	101.076	2225	2,20	99.659	2810	2,82	99.639	4051	4,07	97.750	6.347	6,49
Cádiz	200.815	393	0,20	221.335	1126	0,51	223.040	1378	0,62	224.386	1744	0,78	218.421	2.873	1,32
Córdoba	134.087	137	0,10	142.747	369	0,26	142.470	463	0,32	140.364	742	0,53	139.703	1.560	1,12
Granada	143.640	309	0,22	144.834	1081	0,75	157.764	1479	0,94	153.435	1595	1,04	155.047	2.555	1,65
Huelva	83.887	111	0,13	89.713	495	0,55	89.328	932	1,04	86.136	795	0,92	83.136	1.364	1,64
Jaén	127.074	203	0,16	125.180	287	0,23	126.300	391	0,31	119.011	525	0,44	117.573	928	0,79
Málaga	213.849	2469	1,15	234.442	4906	2,09	232.249	5728	2,47	231.499	7404	3,20	231.511	10.906	4,71
Sevilla	285.266	632	0,22	312.853	1194	0,38	317.242	1410	0,44	302.565	2051	0,68	300.269	3.484	1,16
Andalucía	1.282.593	5120	0,40	1.372.180	11.683	0,85	1.388.052	14.591	1,05	1.357.410	18.907	1,39	1.343.410	30.017	2,23

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

La evolución numérica de escolares extranjeros por provincia demuestra que el mayor incremento lo ha experimentado (entre el curso 1998-99 y 2002-03) Málaga, con un crecimiento de 8.437 alumnos, y Almería con 5.481 alumnos. En el lado opuesto se encuentra Jaén, con tan sólo un incremento de 725 alumnos entre los cursos escolares 1999-2000 y 2002-2003.

3.2.2.2. Población escolar extranjera en Andalucía según procedencia

Tomando como variable la predominancia de la población escolar extranjera en Andalucía se observa una variación sustancial desde el curso escolar 1998-99 al 2002-03, como puede observarse en la tabla 4:

TABLA 4: ESCOLARES EXTRANJEROS EN ANDALUCÍA POR PROCEDENCIA

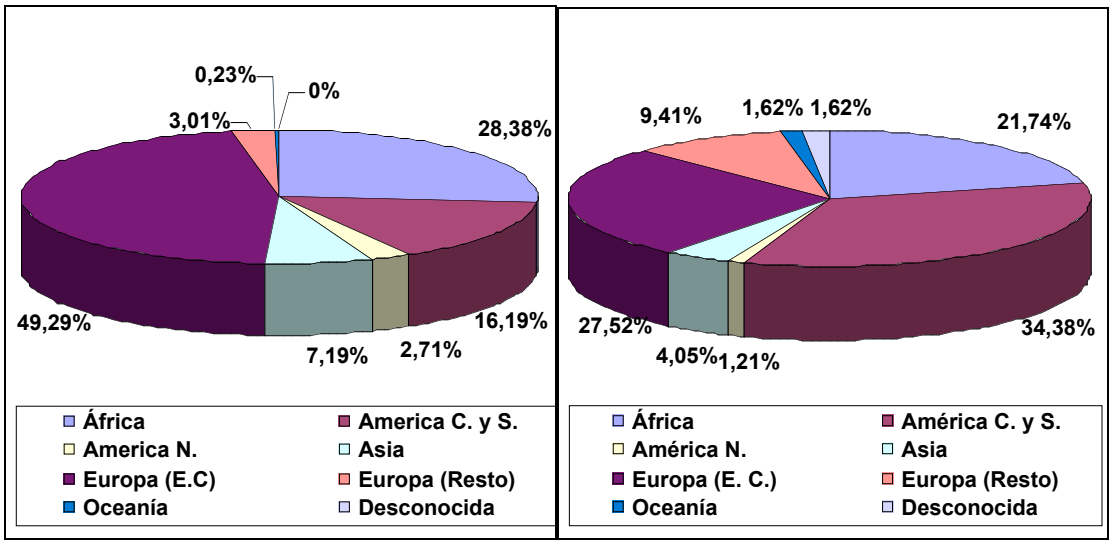
Procedencia	1998-99		1998-99		2000-01		2001-02		2002-03	
	Extr.	% Extr.[53]	Extr.	% Extr.	Extr.	% Extr.	Extr.	% Extr.	Extr.	% Extr.
África	1.453	28,38	3.498	29,94	4.374	29,98	5.089	26,92	6.525	21,74
América C. y S.	829	16,19	1.583	13,55	2.538	17,39	4.832	25,56	10.319	34,38
América N.	139	2,71	310	2,65	338	2,32	402	2,13	363	1,21
Asia	368	7,19	717	6,14	815	5,59	955	5,05	1.217	4,05
Europa (Espacio Comuniario)	2.165	42,29	4.943	42,31	5.673	38,88	6.003	31,75	8.262	27,52
Europa (Resto)	154	3,01	481	4,12	802	5,50	1.592	8,42	2.825	9,41
Oceanía	12	0,23	36	0,31	31	0,21	33	0,17	20	0,07
Desconocida	0	0,00	115	0,98	20	0,14	1	0,01	486	1,62
Total	5.120	100,00	11.683	100,00	14.591	100,00	18.907	100,00	30.017	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

[53] El % Extr. ha sido calculado cobre el total de escolares extranjeros en Andalucía

Puede comprobarse que, hasta el período 2001-2002, las procedencias predominantes son Europa (Espacio Comunitario), África, Centro América y Sudamérica. Sin embargo, en el curso 2002-2003 se experimentó un cambio, y el alumnado mayoritario pasó a ser el procedente de Centro América y Sudamérica, seguido de Europa (Espacio Comunitario) y, posteriormente, el del continente africano. La evolución en las procedencias de los escolares extranjeros queda claramente reflejada en el del gráfico 1:

GRÁFICO 1: COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE ESCOLARES EXTRANJEROS



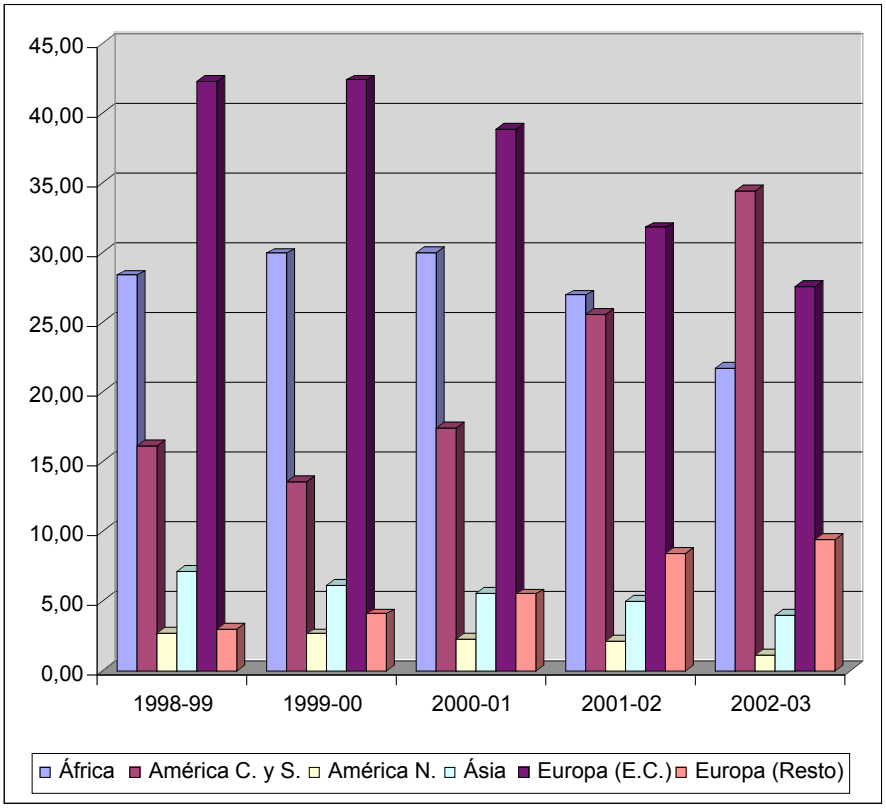
Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Resulta muy significativa la variación en los porcentajes de dos de las diversas procedencias, así pues para Europa (Espacio Comunitario) se pasa de un 49,29% a 27,52% (con casi 21,77 puntos más) y para el Centro y Sur América se pasa de un 16,19% a y un 34,38% (con casi 18,19 puntos menos).

En cuanto al peso de cada procedencia sobre el total de extranjeros en Andalucía, cabe decir que en los cursos 1998-99 y 1999-00 dos procedencias concentran la mayor parte de alumnado extranjero: la de Europa-Espacio Comunitario- (con un 42,29% y un 42,31%, respectivamente) y África (con un 28,38% y un 29,94% respectivamente). De esta manera, el alumnado de Europa (Espacio Comunitario) y de África supone conjuntamente más de un 70% del total de los escolares extranjeros escolarizados durante esos dos cursos académicos. Para los tres siguientes cursos, ese 70% se reparte entre

tres procedencias: Europa (Espacio Comunitario), África, y América Central y Sudamérica. En los cursos 2001-2002 y, sobre todo, 2002-20003, los porcentajes entre estas tres procedencias se igualaron enormemente; en el curso 2002-03 el porcentaje fue de un 34,38% para América Central y Sudamérica, un 27,52% para Europa (Espacio Comunitario), y un 21,74% para África. En el gráfico 2 aparecen representados estos porcentajes.

GRÁFICO 2: PORCENTAJES DE ESCOLARES ESTRANJEROS EN ANDALUCÍA POR PROCEDENCIA



Fuente:

Por último, si atendemos a la distribución de la población escolar estranjera según procedencia, tomando como referente los datos del curso escolar 1998-99 y 2002-03, el perfil de esta población sufre un cambio considerable. Véase la tabla 5:

TABLA 5: EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA POR PROCEDENCIA

Procedencia	ALMERÍA		CADIZ		CORDOBA		GRANADA		HUELVA		JAEN		MÁLAGA		SEVILLA	
	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03
África	512	2281	128	516	34	564	68	497	59	487	72	265	442	1215	138	700
América Centro y Sur	86	1880	41	930	35	700	57	1088	13	551	27	491	298	3320	272	1359
América Norte	3	19	53	112	0	7	9	34	1	3	0	4	40	130	33	54
Ásia	18	66	19	142	24	57	26	102	3	28	47	56	180	564	51	144
Europa (Espacio Comunitario)	236	821	143	674	31	71	141	563	34	140	51	49	1420	4802	109	994
Europa (Resto)	11	1276	9	64	12	153	8	264	1	153	6	57	79	842	28	222
Oceanía	0	0	0	5	1	1	0	2	0	0	0	0	10	11	1	1
Desconocida				2		2		3				1		10		
Total	866	6343	393	2445	137	1555	309	2553	111	1362	203	923	2469	10894	632	3474

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

En términos generales, tal y como muestra la tabla anterior, durante el curso 1998-99 las procedencias con mayor presencia son la de origen Africano y Europeo (Espacio Comunitario). Los datos de Almería, Huelva, Jaén, Cádiz, Granada y Sevilla así lo demuestran, siendo para las tres primeras la procedencia de origen Africano la de mayor incidencia. Para Sevilla es Centro y Sur de América y África, y para Cordoba Centro y Sur America y Europa (Espacio Comunitario). A la vista de estos datos, la situación cambia para el curso 2002-03 ya que la población más representada es la de Centro y Sur America (este es el cado de Cádiz, Granada, Sevilla, Cordoba, Huelva y Jaén). Para Almería sigue siendo la africana y para Málaga es la de europea (resto). Por el contrario, las procedencias menos representadas en la población escolar extranjera durante el curso escolar 1998-99 son las de Oceanía, Norte de América, y Europa (Resto). Sin embargo, para el curso 2002-03 se reducen a las dos primeras.

Por otro lado, el crecimiento más acusado lo experimenta la prodecencia de Europa (Espacio Comunitario), concretamente en Málaga con 3382 escolares más en el 2002-03 con resto al curso 1998-99. En el lado opuesto el descenso más importante se da en Cádiz con 531 escolares extranjeros menos de la misma procedencia.

3.2.2.3. Población escolar extranjera en Andalucía según sexo

La tabla 6 muestra los porcentajes de población escolar en Andalucía según sexo. El porcentaje de niñas escolar extranjeras en esta comunidad autónoma ha experimentado un ligero ascenso, excepto en el curso 2001-02 donde se halló un pequeño descenso de 0,24 puntos con respecto al curso anterior. Para el caso de los niños también se experimenta un descenso en el curso 2000-01 de 0,51 puntos.

TABLA 6: POBLACIÓN ESCOLAR SEGÚN SEXO

Curso	Escol.	%as	Extr.	% as
1998-99	1.282.593	49	5.120	46,95
1999-00	1.372.180	48,91	11.683	47,33
2000-01	1.388.052	48,86	14.591	47,84
2001-02	1.357.035	48,96	18.907	47,60
2002-03	1.343.410	48,94	30.017	48,09

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Como puede verse en la tabla 6, en ningún caso el porcentaje de niñas extranjeras supera el 50% con respecto al total de alumnado extranjero, aunque debemos apuntar que de aproximadamente 2.403 alumnas registradas en el curso 1998-99 se ha pasado a 14.435 aproximadamente en el curso escolar 2002-2003. Si comparamos sobre el total de niñas escolarizadas encontramos que los porcentajes de niñas extranjeras se quedan por debajo a más de un punto, excepto el curso 2002-03 que la diferencia viene a ser menos de un punto de diferencia.

En cuanto a la distribución según el sexo del alumnado extranjero encontramos que en la mayoría de provincias, y en gran parte de los cursos académicos, predominan los niños sobre las niñas, a excepción de Sevilla en los cursos 1999-00 y 2002-03 (donde la proporción de niñas fue de un 50,17% y un 50,69% respectivamente); Huelva, en el curso 2000-01 (con un 52,68% de niñas) y Córdoba y Sevilla en el 2002-03 (con un 51,28% y un 50,69% respectivamente de niñas extranjeras escolarizadas). En la tabla 7 aparece recogido el número de extranjeros escolares y el porcentaje de niñas en cada provincia.

TABLA 7: EVOLUCIÓN DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA SEGÚN SEXO POR PROVINCIA

	1998-99		1999-00		2000-01		2001-02		2002-03	
Provincia	Extr.	% as	Extr.	% as	Extr.	% as	Extr.	% as	Extr.	% as
Almería	866	39,61	2.225	44,31	2.810	45,20	4.051	45,79	6.347	46,64
Cádiz	393	48,60	1.126	45,12	1.378	44,99	1.744	47,48	2.873	46,19
Córdoba	137	43,07	369	46,07	463	48,38	742	49,06	1.560	51,28
Granada	309	42,72	1.081	42,74	1.479	46,45	1.595	46,39	2.555	48,30
Huelva	111	36,94	495	46,67	932	52,68	795	46,67	1.364	47,14
Jaén	203	48,28	287	49,83	391	47,06	525	44,57	928	46,44
Málaga	2.469	49,94	4.906	49,53	5.728	49,21	7.404	48,64	10.906	48,35
Sevilla	632	48,58	1.194	50,17	1.410	48,65	2.051	49,10	3.484	50,69
Andalucía	5.120	46,95	11.683	47,33	14.591	47,84	18.907	47,60	30.017	48,09

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Obsérvese que para el conjunto de Andalucía el porcentaje más elevado de niñas es de 48,09% registrado durante el curso 2002-03 y el más bajo es de 46,99% para 1998-99. Mientras que si atendemos a la distribución de niñas en Andalucía la tasa más importante es de 52,68% (2000-01) y 51,28% (2002-03) para Huelva y Córdoba respectivamente, y la más baja con un 36,94% y un 39,61% para Huelva y Almería respectivamente.

Si atendemos a las procedencias en el conjunto de Andalucía los datos son especialmente significativos. Por un lado, encontramos que de manera constante existen más escolares niñas que niños procedentes de Oceanía, especialmente durante el curso 1999-00 alcanza un 61,11% de niñas y el curso 2002-03 un 60%. De forma menos continuada Europa también supera el 50% de niñas escolarizadas pero en este caso durante algunos cursos escolares. Así Europa (Espacio Comunitaria) lo supera ligeramente durante los cursos 1998-99, 2000-01 y 2001-02, y el Resto de Europa lo hace en el 1998-99, 1999-00 y 2002-03. De igual modo lo hace Asia durante dos cursos y Norte América durante uno. En el lado opuesto, destacan de manera significativa los datos obtenidos para la procedencia Africana, ya que registra los porcentajes más bajos de niñas durante todos los cursos escolares (39,52%, 43,34%, 43,07%, 42,82%, 43,92% consecutivamente), sólo durante el curso 1999-00 Norte América registra el porcentaje más bajo con un 42,26% de niñas). Estos datos podemos obsérvalos con más detalle en la siguiente tabla:

TABLA 8: EVOLUCIÓN DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN ANDALUCÍA SEGÚN SEXO Y PROCEDENCIA

Procedencia	1998-99		1999-00		2000-01		2001-02		2002-03	
	Extr.	**% as**	**Extr.**	**% as**	**Extr.**	**% as**	**Extr.**	**% as**	**Extr.**	**% as**
África	1.453	39,50	3.498	43,34	4.374	43,07	5.089	42,82	6.525	43,92
América C. y S.	829	49,34	1.583	47,82	2.538	49,41	4.832	48,16	10.319	49,18
América N.	139	49,64	310	42,26	338	45,86	402	50,75	363	46,56
Ásia	368	47,83	717	50,63	815	51,41	955	46,18	1.217	49,71
Europa (E.C.)	2.165	50,12	4.943	49,30	5.673	50,15	6.003	50,07	8.262	48,89
Europa (Resto)	154	55,19	481	51,35	802	49,38	1.592	51,82	2.825	50,80
Oceanía	12	50,00	36	61,11	31	51,61	33	51,52	20	60,00
Desconocida	0	0,00	115	0,00	20	0,00	1	0,00	486	0,00
Total	5.120	46,95	11.683	47,33	14.591	47,84	18.907	47,60	30.017	48,09

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Concretamente en la tabla 9 atendemos a la distribución de la población escolar extranjera por sexo, tomando como referencia el curso escolar 1998-99 y 2002-03:

TABLA 9: EVOLUCIÓN EN LA DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA POR PROCEDENCIA Y SEXO

Procedencia	ALMERÍA ALUMNAS		CADIZ ALUMNAS		CORDOBA ALUMNAS		GRANADA ALUMNAS		HUELVA ALUMNAS		JAEN ALUMNAS		MÁLAGA ALUMNAS		SEVILLA ALUMNAS	
	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03	1998-99	2002-03
África	178	981	52	230	11	270	29	226	18	213	30	112	202	533	54	301
América Centro y Sur	43	893	25	394	18	367	21	543	4	256	18	236	142	1608	138	778
América Norte	3	10	26	47	0	4	5	14	0	2	0	2	22	67	13	23
Ásia	4	19	10	77	11	28	14	50	3	16	23	34	88	275	23	74
Europa (Espacio Comunitario)	107	395	75	334	10	39	58	278	15	79	25	23	733	2345	62	472
Europa (Resto)	8	662	3	34	9	88	5	119	1	76	2	22	41	429	16	111
Oceanía	0	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	5	6	1	1
Desconocida				2		1		1				1		6		
Total	343	2960	191	1121	59	798	132	1232	41	642	98	430	1233	5269	307	1760

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

En términos generales, podemos señalar que el mayor número de alumnas extranjeras para el curso 1998-99 lo encontramos en Málaga (con 733 de Europa-Espacio Comunitario), Almería (con 178 alumnas de África) y Sevilla (con 138 alumnas de Centro y Sur de América). En el 2002-03 la tendencia se mantiene, ya que en Sevilla se matriculan 2345 alumnas de Europa (Espacio Comunitario) y 1608 de Centro y Sur de América, en Almería 981 alumnas de

Africa y en Sevilla 778 alumnas de Centro y Sur de América. Las menos representadas son las alumnas de Oceanía y América del Norte.

Por otro lado, la procedencia con un incremento más acusado lo ha experimentado Europa (Espacio Comunitario) y Centro y Sur de América, concretamente en Málaga, con 1612 y 1466 alumnas más (en el curso 2002-03 con respecto al curso 1998-99) respectivamente. En segundo lugar, cabe destacar a Almería con un incremento de 850 alumnas más de Centro y Sur América y 803 de África durante el mismo periodo. Por el contrario no se observan descensos acusados.

3.2.2.4. Población escolar extranjera en Andalucía según niveles educativos

Por otro lado, los datos de escolares extranjeros en el sistema educativo andaluz según las etapas de la educación obligatoria muestran un crecimiento en los porcentajes, tal y como se puede observar en la tabla 10:

TABLA 10: EVOLUACIÓN DE LA PRESENCIA DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN ANDALUCÍA POR ETAPA EDUCATIVA

	Infantil			Primaria			Secundaria		
Curso	Escol.	Extr.	% Extr.	Escol.	Extr.	% Extr.	Escol.	Extr.	% Extr.
1998-99	197.909	446	0,23	635.271	2.355	0,37	452.640	3.227	0,71
1999-00	196.624	1.476	0,75	605.623	5.751	0,95	569.933	5.917	0,93
2000-01	206.912	1.905	0,92	594.949	7.069	1,19	592.442	6.251	1,06
2001-02	210.786	2.922	1,39	564.940	9.622	1,70	581.309	6.363	1,08
2002-03	222.077	4.676	2,11	555.069	14.058	2,53	566.264	11.283	1,95

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Si observamos los datos evolutivos entre las distintas etapas educativas cabe destacar un amplio periodo de estabilidad entre los años 1999 y 2002 en la etapa de Secundaria. En el curso escolar 2002-2003 se acentuó sin embargo el crecimiento de escolares extranjeros, doblándose prácticamente la cantidad con respecto al curso anterior. Por el contrario, no se hallaron fluctuaciones importantes en la etapa de Infantil y Primaria, observándose las cifras más altas en Primaria a partir del curso 1999-00.

En general podemos señalar que la etapa con los porcentajes más elevados los registra la Primaria para todos los cursos. Por otro lado, mientras que para

los cursos 2001-02 y 2002-03 los porcentajes de infantil son superiores a los de la secundaria (para los cursos anteriores la relación se invierte). Esta tendencia (porcentajes más elevados en la Primaria, en segundo lugar en la Infantil y los más bajo en la Secundaría) se mantiene para provincias como Almería y Málaga desde el curso 2000-01, y para Huelva, Jaén y Granada en los cursos 2001-02 y 2002-03.

A continuación pasaremos a analizar los porcentajes de extranjeros escolares en cada una de las etapas de educación obligatoria por provincia. En la tabla 11 se muestran los datos correspondientes a la etapa infantil. Como puede comprobarse, a excepción de Málaga y Almería, no es hasta el curso 2001-02 cuando algunas provincias andaluzas alcanzan un 1% de escolares extranjeros, como es el caso de Granada y Huelva (con un 1,07% y un 1,04% respectivamente). En el siguiente curso escolar se incorpora Cádiz (con un 1,19%). Llama la atención que durante el periodo académico 2002-2003, a diferencia de los anteriores, Almería supera a Málaga en el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en la etapa infantil (6,74% frente a 4,49% respectivamente). Los porcentajes más bajos en los cursos 2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003 los registran Sevilla y Jaén, no superando el 1%.

TABLA 11: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN LA ETAPA INFANTIL POR PROVINCIA

	1998-99			1999-2000			2000-01			2001-02			2002-03		
	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% Extr.
Almería	14.294	54	0,38	15.084	292	1,94	15.642	394	2,52	16.288	671	4,12	17.308	1.167	6,74
Cádiz	29.027	46	0,16	29.662	163	0,55	31.096	187	0,60	33.349	310	0,93	35.136	419	1,19
Córdoba	21.361	12	0,06	20.615	43	0,21	21.471	83	0,39	22.225	128	0,58	23.313	216	0,93
Granada	23.704	14	0,06	23.471	131	0,56	25.192	175	0,69	25.582	273	1,07	26.573	457	1,72
Huelva	13.743	10	0,07	13.986	63	0,45	14.542	81	0,56	13.923	145	1,04	14.184	217	1,53
Jaén	20.706	28	0,14	19.319	34	0,18	19.822	63	0,32	19.350	95	0,49	20.112	159	0,79
Málaga	31.175	244	0,78	31.493	639	2,03	33.198	761	2,29	35.328	1087	3,08	37.340	1.675	4,49
Sevilla	43.899	38	0,09	42.994	111	0,26	45.949	161	0,35	44.741	213	0,48	48.111	366	0,76
Andalucía	197.909	446	0,23	196.624	1.476	0,75	206.912	1.905	0,92	210.786	2922	1,39	222.077	4.676	2,11

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

El crecimiento más importante de escolares extranjeros entre los cursos 1998-1999 y 2002-2003 corresponde a la provincia de Málaga, con un incremento de

1431 alumnos en este periodo. Por el contrario, Jaén, con 131 alumnos, muestra la menor tasa de crecimiento.

En la etapa de primaria, de manera similar a la de infantil, Cádiz, Huelva y Granada alcanzan en el curso 2001-02 un porcentaje de alumnado extranjero en torno al 1%. Sevilla, Jaén y Córdoba no lo hacen, por el contrario, hasta el curso 2002-03. En este sentido, el porcentaje más alto se registró en Almería en el curso 2002-03, con un 8,24% de escolares extranjeros, y en Málaga, con un 5,49%. Por el contrario, los porcentajes más bajos entre los cursos 1998-1999 y 2002-2003 corresponden a Jaén (con un 0,82% en el curso 2002-03). Compruébese en la siguiente tabla:

TABLA 12: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA POR PROVICIA EN LA ETAPA PRIMARIA

	1998-99			1999-2000			2000-01			2001-02			2002-03		
	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% Extr.
Almería	45.411	353	0,78	44.944	1.087	2,42	43.616	1.388	3,18	42.805	2.068	4,83	41.941	3.458	8,24
Cádiz	103.721	195	0,19	100.375	660	0,66	93.787	762	0,81	91.535	941	1,03	86.613	990	1,14
Córdoba	65.384	56	0,09	63.545	168	0,26	61.836	237	0,38	58.746	401	0,68	56.933	623	1,09
Granada	74.177	71	0,10	68.296	482	0,71	68.693	583	0,85	65.025	820	1,26	65.093	1.341	2,06
Huelva	40.940	39	0,10	39.184	187	0,48	36.922	254	0,69	34.748	377	1,08	34.379	616	1,79
Jaén	58.680	143	0,24	55.752	133	0,24	54.965	158	0,29	51.733	263	0,51	51.462	421	0,82
Málaga	106.003	1275	1,20	101.799	2.452	2,41	100.509	2.944	2,93	97.236	3.851	3,96	97.148	5.336	5,49
Sevilla	140.955	223	0,16	131.728	582	0,44	134.621	743	0,55	123.112	901	0,73	121.500	1.273	1,05
Andalucía	635.271	2.355	0,37	605.623	5.751	0,95	594.949	7.069	1,19	564.940	9.622	1,70	555.069	14.058	2,53

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Evolutivamente los datos ascienden para el conjunto de provincias, excepto para Jaén en el periodo comprendido entre el curso académico 1998-99 y el 1999-00, donde se observa un pequeño descenso de tan sólo diez alumnos. El crecimiento más significativo tiene lugar en Málaga entre los cursos 2001-02 y 2002-03, con un incremento de 1390 alumnos. Al igual que ocurre en infantil, Málaga y Almería son las provincias que mayor número de alumnos extranjeros escolariza en la etapa de primaria. Así, Málaga contabiliza en el último curso 5336 alumnos, y Almería 3458. Por el contrario, en ese mismo curso, Jaén registra la tasa más baja con 421 alumnos.

Tal y como muestra la tabla 13, la mayor fluctuación en el porcentaje de escolares extranjeros tiene lugar en la etapa de secundaria. El caso más

significativo lo encontramos en la provincia de Jaén, donde se observa el mayor crecimiento durante el periodo comprendido entre los cursos 1998-99 y 1999-00 (pasando de 0,07% de alumnos extranjeros a 28,03%). Es en esta misma provincia donde también se da el descenso más acusado, pasando de 28,03% de escolares extranjeros (en el curso 1999-00) a 0,33% (en el curso 2000-01). En el último periodo escolar el porcentaje más elevado en secundaria se registró nuevamente en Almería, con un 4,28% de escolares extranjeros; y el más bajo para el mismo curso se observó de nuevo en la provincia de Jaén, con un 0,75%.

TABLA 13: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA POR PROVINCIA EN LA ETAPA SECUNDARIA

	1998-99			1999-2000			2000-01			2001-02			2002-03		
	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% Extr.
Almería	34.729	459	1,32	41.048	846	4,93	41.429	1.028	2,48	40.546	1.312	3,13	38.501	1.722	4,28
Cádiz	68.219	152	0,22	91.298	388	12,75	98.751	594	0,60	99.502	493	0,49	96.672	1.464	1,49
Córdoba	47.411	69	0,15	58.587	537	13,56	59.306	143	0,24	59.393	213	0,36	59.457	721	1,20
Granada	45.983	224	0,49	53.067	468	8,90	64.600	721	1,12	62.828	502	0,79	63.381	757	1,18
Huelva	29.266	62	0,21	36.543	469	10,59	38.461	597	1,55	37.465	273	0,72	34.573	531	1,51
Jaén	47.720	32	0,07	50.109	170	28,03	51.683	170	0,33	47.928	167	0,35	45.999	348	0,75
Málaga	77.759	1.088	1,40	101.150	2.102	2,68	100.656	2.114	2,10	98.935	2.466	2,43	97.023	3.895	3,86
Sevilla	101.553	1.141	1,12	138.131	937	7,12	137.556	884	0,64	134.712	937	0,69	130.658	1.845	1,39
Andalucía	452.640	3.227	0,71	569.933	5.917	0,93	592.442	6.251	1,06	581.309	6.363	1,08	566.264	11.283	1,95

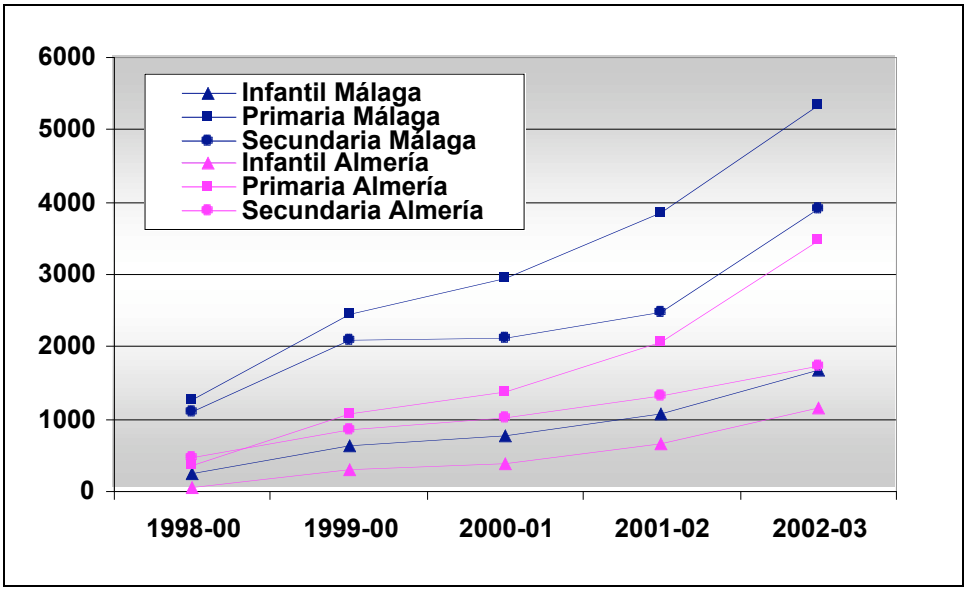
Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Considerando la evolución de los datos se observa que en la secundaria se da una situación diferente con respecto a las anteriores etapas educativas. En esta etapa, Sevilla supera en alumnado extranjero escolarizado a Almería durante tres cursos escolares (1998-99, 1999-00 y 2002-03). Más aún, en el curso 1998-99 Sevilla destaca con 1141 alumnos, situándose no sólo por encima de Almería, con 459 alumnos, sino también de Málaga, con 1088, siendo la provincia con la tasa más elevada. No obstante, para el resto de los cursos, Málaga se sitúa con diferencia por encima de Almería y Sevilla.

Si tomamos en cuenta los datos evolutivos de las dos provincias que, en general, reflejan una mayor presencia de escolares extranjeros comprobamos que, tal y como muestra el gráfico 3, tanto en Málaga como en Almería se escolarizan más alumnos extranjeros en Primaria que en Secundaria o en Infantil. Por otro lado, en cualquiera de las etapas de la educación obligatoria

Málaga escolariza un mayor número de escolares que Almería. Los datos para la educación infantil en Málaga tan sólo son inferiores si los comparamos con los de otras etapas, como por ejemplo los de Primaria y Secundaria de la provincia de Almería. Además, la distancia más acentuada entre ambas provincias se da en la etapa primaria (por ejemplo, en el curso escolar 2001-02 Málaga escolariza 1783 alumnos más que Almería en la etapa de primaria, y 1154 más en secundaria). También se observan las diferencias entre estas dos provincias en la etapa de secundaria, pero sólo para el último curso escolar (donde Málaga escolarizó 2173 alumnos más que Almería, mientras que en primaria fueron 1878 alumnos más).

GRÁFICO 3: COMPARACIÓN EVOLUTIVA DE LOS ESCOLARES EXTRANJEROS DE MÁLAGA Y ALMERÍA EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA



Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

3.2.2.5. Población escolar extranjera según tipo de enseñanza

En Andalucía, y teniendo en cuenta el tipo de enseñanza (pública y privada), los centros públicos escolarizan en general a un mayor número de educandos extranjeros. Tal y como podemos observar en la tabla 14 Los porcentajes de escolares extranjeros escolarizados en la enseñanza privada crecen hasta un 1,77% en el curso 2002-03, siendo el crecimiento con respecto al curso 1998-99 de 1,48 puntos (o lo que es lo mismo se ha incrementado en 3096 alumnos):

TABLA 14: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA EN ANDALUCÍA SEGÚN EL TIPO DE ENSEÑANZA

	Enseñanza Total			Enseñanza Privada[54]		
Curso	Escol.	Extr.	% Extr.	Escol.	Extr.	% Extr.
1998-99	1.282.593	5.120	0,40	286.091	821	0,29
1999-00	1.372.180	11.683	0,85	305.461	1.771	0,58
2000-01	1.388.052	14.591	1,05	324.294	2.402	0,74
2001-02	1.357.035	18.907	1,39	317.456	2.508	0,79
2002-03	1.343.410	30.017	2,23	316.392	5.604	1,77

Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Por otro lado, el crecimiento más importante en el porcentaje se da durante el curso 2002-03 con respecto al curso anterior para la enseñanza privada, con 0,98 puntos.

Además sobre el total de extranjeros escolarizados en el sistema educativo andaluz el porcentaje de alumnos escolarizados en la enseñanza privada no supera el 16% en el periodo 1998-2001 (concretamente 16,04% para el curso 1998-99, 15,16%, 16,46% y 13,26% en los cursos consecutivos). El porcentaje más elevado se observa en el curso 2002-03 con un 18,67% de escolares extranjeros escolarizados en la enseñanza privada.

Los bajos valores de escolares extranjeros se ha subrayado para el conjunto del sistema educativo andaluz se mantiene en los valores provinciales. Además podemos destacar que si bien Almería es una de las provincias andaluzas que escolariza un mayor número total de escolares extranjeros, el porcentaje de escolarización en la enseñanza privada es más bajo que el que registran otras provincias con menores tasas globales de escolares extranjeros (como, por ejemplo, Cádiz, Granada y Jaén). De hecho, en 1998-99 Almería fue la provincia que menos alumnos extranjeros escolarizó en escuelas privadas, y en el curso 2002-03 ocupó el tercer lugar tras Huelva y Jaén.

[54] Hablamos de Privada para hacer referencia tanto a la Enseñanza Privada como a la Privada Concertada.

TABLA 15: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE POBLACIÓN ESCOLAR EXTRANJERA POR PROVINCIA EN ENSEÑANZA PRIVADA[55]

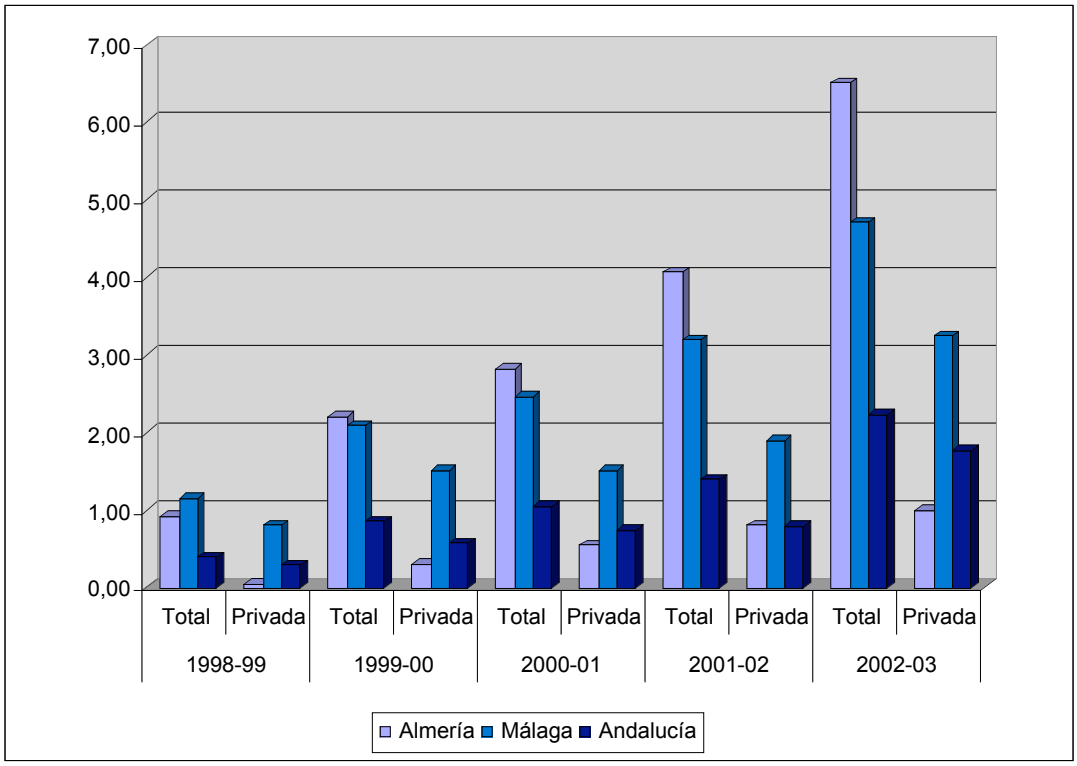
	1998-99			1999-00			2000-01			2001-02			2002-03		
	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.	Escol.	Extr.	% extr.
Almería	11.562	6	0,05	13.994	43	0,31	14.887	83	0,56	14.834	120	0,81	14.151	141	1,00
Cádiz	44.329	64	0,14	51.962	184	0,35	51.983	373	0,72	52.471	245	0,47	51.096	975	1,91
Córdoba	31.190	22	0,07	30.459	105	0,34	32.247	74	0,23	32.039	88	0,27	31.903	390	1,22
Granada	41.942	85	0,20	39.356	176	0,45	46.892	249	0,53	45.626	283	0,62	45.660	447	0,98
Huelva	13.822	7	0,05	14.693	34	0,23	14.617	28	0,19	14.703	47	0,32	14.006	157	1,12
Jaén	26.157	47	0,18	25.984	37	0,14	25.970	40	0,15	24.131	74	0,31	24.622	194	0,79
Málaga	52.935	430	0,81	58.642	884	1,51	60.427	914	1,51	60.974	1.158	1,90	61.426	1.993	3,24
Sevilla	64.154	160	0,25	70.371	308	0,44	77.271	641	0,83	72.678	493	0,68	73.528	1.307	1,78
Andalucía	286.091	821	0,29	305.461	1.771	0,58	324.294	2.402	0,74	317.456	2.508	0,79	316.392	5.604	1,77

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Si comparamos las dos provincias con mayor numero total de alumnado extranjero, surgen notables diferencias, como puede observarse en el gráfico 4. De manera constante Málaga refleja porcentajes más elevados de alumnado extranjero en la enseñanza privada, durante el curso escolar 2002-03, la diferencia llega a ser de 2,24 puntos (pese a que Almería registra porcentajes superiores a Málaga en la escolarización de alumnos extranjeros en el total de la Enseñanza).

[55] Los datos de población escolar extranjera en el total de la enseñanza están recogidos en la tabla 7.

GRÁFICO 4: COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE ESCOLARES EXTRANJEROS SEGÚN EL TIPO DE ENSEÑANZA ENTRE ALMERÍA Y MÁLAGA



Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

3.3. Distribución de la población escolar extranjera en la provincia de Almería

Para concluir, presentamos algunos datos de los centros de Almería con mayor presencia de alumnado extranjero, para terminar contextualizando los centros en los que hemos realizado nuestro trabajo de campo. En primer lugar señalaremos algunas de las características que hemos ido apuntando para Almería. Así pues debemos subrayar que, de forma general, en Málaga y Almería cuenta con la mayor presencia de escolares extranjeros de Andalucía. Aunque Málaga se sitúa por encima de Almería en el número de estos escolares, si atendemos a los porcentajes obtenidos sobre el total de escolares de cada provincia, Almería presenta una mayor concentración de alumnado extranjero que Málaga. El incremento más notable en Andalucía lo experimente Almería durante el curso escolar 2002-03 con 4,42 puntos con respeto al porcentaje del curso anterior. Además teniendo en cuenta el total de alumnos extranjeros en Andalucía, los porcentajes de Almería evolución ascendentemente mientras que en Málaga los porcentajes descienden.

Por otro lado, cabe destacar la constancia en los datos registrados para la provincia de Almería en la escolarización de alumnado de origen africano, siendo ésta la procedencia más representada entre la población escolar extranjera. A diferencia de Málaga en la que la procedencia con mayor incidencia es la de origen Europeo (Espacio Comunitario).

Con respecto a la variable sexo, el porcentaje de niñas escolares extranjeras ha crecido ligeramente en los sucesivos cursos, siempre siendo inferiores al 50% (siguiendo la tendencia en el conjunto de España y Andalucía) y al porcentaje registrado para el conjunto de Andalucía. Si atendemos al sexo y procedencia, observamos que en Almería la tendencia es escolarizar alumnas de origen africano, mientras en Málaga predominan las alumnas de origen europeo (sobre todo del Espacio Comunitario).

Por otro lado, Almería al igual que Málaga refleja la misma tendencia que Andalucía en su conjunto, es decir registran los porcentajes más elevados en la Educación Primaria (desde el curso 1999-00) y los más bajos para Secundaria (desde el curso 2000-01). Al respecto para el curso 2002-03 los índices en Almería serían de un 8,24% para la Etapa de Primaria, 6,74 para la Etapa Infantil y un 4,28% para la Etapa Secundaría. Del mismo modo, en cuanto al tipo de enseñanza Almería mantiene la tendencia en el conjunto de España y Andalucía, ya que la tasa más bajas de alumnado extranjero escolarizado es registrada en la enseñanza privada. Observamos que para el curso 2002-03 es cuando se alcanza un porcentaje del 1% en la enseñanza privada, siendo para el conjunto de Andalucía de un 1,77%.

Aproximándonos al contexto más cercano de nuestra investigación, partiremos de algunos datos históricos recogidos a través de la misma Delegación Provincial de Educación de Almería. Creemos necesario apuntar algunos datos previos a 1998 (curso 1997-98) años en el que se crean las dos primeras Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Almería y por ende en Andalucía. Así pues en Diciembre de 1997, se registran los datos que refleja la siguiente tabla:

TABLA 16: PRESENCIA DE ALUMNADO EXTRANJERO EN CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE ALMERÍA (Diciembre- 1997)[56]

ZONAS	ALUMNOS INMIGRANTES EXTRANJEROS
Almería Capital	100
La Mojonera-Vícar	72
Roquetas de Mar	177
El Ejido	187
Níjar	56
Zona norte	3
Total	595

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo (documento administrativos de las Delegación Provincial de Educación)[57]

Comprobamos que Roquetas de Mar y El Ejido registraron en el año 1997 el número más elevado de escolares extranjeros. En estos dos Municipios surgieron concretamente las dos primeras ATAL, seleccionándose un centro de cada uno de ellos para la ubicación de dichas aulas. Recordamos que es en uno de estos centros donde se inicia nuestro trabajo de campo y donde se realizan las sesiones de observación participante. Para ese mismo año los centros con mayor presencia de alumnado extranjeros son los recogidos en la tabla 17:

TABLA 17: CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA CON ÍNCIDES DE ESCOLARIZACIÓN SUPERIORES A 14 ALUMNOS/AS EXTRANJEROS/AS (Diciembre-1997)

Centro	Localidad	Nº Alumnos
C.P.Ferrer Guardia	Almería	14
C.P. Juan de Orea	Roquetas de Mar	25
C.P. Las Lomas	Roquetas de Mar	52
C.P. Virgen del Rosario	Roquetas de Mar	23
C.P. Fco. Villaespera	El Parador-Roquetas de Mar	17
C.P.Las Marinas	Las Marinas-Roquetas de Mar	23
C.P.Atalaya	Níjar	15
C.P. La Libertad	Campohermoso-Níjar	20
C.P.R. Campos de Nijar	Níjar	14
C.P. Vente del Viso	La Mojonera	15
C. P. Velásquez	El Ejido	21
C.P. José Salazar	El Ejido	21
C. P. Solymar	Matagorda-El Ejido	30
C.P. Sta. Mª del Águila	Sta. Mª. del Aguila-El Ejido	15
C.P. Artero Perez	Tarambana-El Ejido	24
C. Mare Nostrum	Adra	17

Fuente: Datos extraído del trabajo de Campo[58]

[56] Los datos de esta tabla se refieren sólo a alumnado procedente de África.
[57] En particular del documento "Programa de Educación Intercultural (propuesta): Atención Educativa al alumnado inmigrante" (s.f). Servicio de Ordenación Educativa. Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Grupo de trabajo "La escolarización del Alumnado Inmigrante".
[58] Ídem

Como podemos observar la mayoría de los centros están ubicados en la zona del Poniente almeriense, concretamente catorce de dieciséis centros, entre ellos destacan los datos de los centros de Roquetas de Mar y de El Ejido. Tendencia que experimentara algunas variaciones, tal y como comprobaremos a continuación. Aproximándolos a la situación de la provincia y de sus centros escolares en la siguiente tabla se representan los porcentajes de alumnado extranjero más elevados, especificando los centros en los que se han registrado:

TABLA 18: DATOS EVOLUTIVOS DE CENTROS CON MAYOR PORCENTAJE DE ESCOALRES EXTRANJEROS[59]

		1998-99			1999-00			2000-01			2001-02			2002-03		
Centro	**Localidad**	**Esc.**	**Extr.**	**% Extr**	**Esc.**	**Extr.**	**% Extr.**	**Esc.**	**Extr.**	**% Extr.**	**Esc.**	**Extr.**	**% Extr**	**Esc.**	**Extr.**	**% Extr.**
C.E.I.P. JOSEFINA BARO SOLER*	ALMERIA	89	12	13,48	208	26	12,50	199	34	17,09	213	58	27,23	219	72	32,88
C.P. SOLYMAR*	MATAGORDA	422	37	8,77	413	58	14,04	399	58	14,54	396	74	18,69	452	113	25,00
I.E.S.TURANIANA*	ROQUETAS DE MAR	490	32	6,53	459	42	9,15	408	68	16,67	551	95	17,24			
C.P.R. SAN MIGUEL	CONVOY (EL)	124	8	6,45	133	16	12,03	150	18	12,00	170	21	12,35			
C.E.I.P. PROFESOR TIERNO GALVAN	VICAR	158	10	6,33	152	11	7,24	157	15	9,55						
C.E.I.P. LAS MARINAS	MARINAS (LAS)	516	31	6,01	510	42	8,24	512	65	12,70						
C.E.I.P. LA LIBERTAD	CAMPOHERMOSO	263	15	5,70	334	25	7,49	140	14	10,00	380	69	18,16	418	100	23,92
C.E.I.P. LLANOS DE MARIN	CORTIJADA DE MARIN	359	19	5,29												
C.E.I.P. F.VILLAESPESA	PARADOR DE LAS HORTICHUELAS (EL)	608	32	5,26												
I.E.S. JOSE MARÍN	VELEZ RUBIO	737	38	5,16	535	37	6,92									
C.E.I.P. PONIENTE	EL SOLANILLO	78	4	5,13	89	18	20,22	73	12	16,44						
C.E.I.P. VIRGEN DEL MAR	CABO DE GATA (EL)	206	10	4,85	232	16	6,90									
C.E.I.P. DIEGO VELAZQUEZ	EJIDO (EL)	412	19	4,61												
DEL I.E.S. MURGI*	NORIAS (LAS)	229	10	4,37							252	37	14,68	300	68	22,67
I.E.S. SABINAR	ROQUETAS DE MAR	603	26	4,31												
I.E.S. SANTO DOMINGO	EJIDO (EL)	475	20	4,21												
DEL I.E.S. "SANTO DOMINGO"	BALERMA	172	7	4,07												
I.E.S. MURGI	EJIDO (EL)	839	34	4,05												
DEL I.E.S. "ALHADRA"	ALMERIA	248	10	4,03	284	23	8,10	258	27	10,47	295	42	14,24	284	62	21,83
C.E.I.P. VIRGEN DE LA PAZ*	PUEBLA DE VICAR	701	28	3,99	691	51	7,38									
C.E.I.P. JOSE SALAZAR*	EJIDO (EL)	478	19	3,97										176	34	19,32
C.E.I.P. TERESA DE JESUS	EJIDO (EL)	104	4	3,85												
I.E.S. EL PALMERAL	VERA	671	23	3,43												
I.E.S. ALGAZUL	ROQUETAS DE MAR	413	14	3,39												
I.E.S. LA MOJONERA	MOJONERA (LA)	540	18	3,33												
C.E.I.P. BLAS INFANTE	AGUADULCE	422	14	3,32												
C.E.I.P. SANTA MARIA DEL AGUILA	SANTA MARIA DEL AGUILA	610	20	3,28												
C.E.I.P. PUNTA ENTINAS	PAMPANICO	188	6	3,19												
C.E.I.P. EL PUCHE*	ALMERIA	378	12	3,17							296	48	16,22	324	82	25,31
DEL I.E.S. DE PUEBLA DE VICAR	VENTA GUTIERREZ-CABAÑUELAS	221	7	3,17												

[59] Los Centros señalados con un asterisco son aquellos en los que hemos llevado a campo nuestro trabajo de campo.

C.E.I.P. BARTOLOME FLORES*	MOJACAR				413	84	20,34	313	47	15,02	328	75	22,87	333	70	21,02
E.E.I. RAMBLA MORALES	RUESCA-NIJAR				15	3	20,00	15	2	13,33	21	7	33,33	16	5	31,25
E.E.I. GLORIA FUERTES	PUJAIRE-NIJAR				15	3	20,00									
C.E.I.P. LA CANAL	CANAL (LA)				146	24	16,44	154	43	27,92	141	34	24,11	118	29	24,58
C.E.I.P. SAN PEDRO APOSTOL	MOJONERA (LA)				303	35	11,55	293	43	14,68	291	66	22,68			
C.E.I.P. LA VENTA DEL VISO*	LA VENTA DEL VISO				242	35	14,46	222	27	12,16	231	38	16,45	253	63	24,90
C.E.I.P. ARTERO PEREZ	TARAMBANA				299	33	11,04	286	38	13,29	269	41	15,24	289	61	21,11
C.E.I.P. GINER DE LOS RIOS*	ALMERÍA				122	12	9,84				116	17	14,66	134	38	28,36
C.E.I.P. SAN JOSE	SAN JOSE				64	6	9,38				68	9	13,24	58	12	20,69
C.P.R. TRES VILLAS-NACIMIENTO	NACIMIENTO				44	4	9,09									
I.E.S. VELAD AL-HAMAR	ALMERÍA				239	19	7,95									
C.E.I.P. NTRA.SRA.DE LA MERCED	GANGOSA-VISTASOL				281	22	7,83	228	19	8,33	248	37	14,92	202	45	22,28
C.E.I.P. LAS LOMAS*	ROQUETAS DE MAR				749	56	7,48	761	76	9,99				773	145	18,76
DEL I.E.S. DE AGUADULCE	ALMERÍA				390	28	7,18	439	35	7,97						
C.E.I.P. JUAN DE OREA	ROQUETAS DE MAR				494	35	7,09	483	52	10,77	532	98	18,42	575	157	27,30
C.P. SAN IGNACIO DE LOYOLA*	NORIAS (LAS)				407	28	6,88				403	52	12,90	456	118	25,88
C.E.I.P. TRINIDAD MARTINEZ*	AGUADULCE				306	21	6,86	311	33	10,61	375	57	15,20	432	87	20,14
C.E.I.P. SAN AGUSTIN	SAN AGUSTIN				371	24	6,47	349	29	8,31						
IES REY ALVAREZ*	MOJACAR							190	49	25,79	285	61	21,40	310	81	26,13
C.P. NTRA. SRA. DE LAS NIEVES	SANTA MARIA DE NIEVA							18	2	11,11	16	2	12,5			
C.E.I.P. PALOMARES	PALOMARES							140	14	10,00	130	19	14,62	163	37	22,70
C.P.R. CAMPO DE NIJAR NORTE	PUEBLOBLANCO							253	25	9,88	278	37	13,31	282	69	24,47
C.E.I.P SAN VALENTIN*	ALMERIA							170	16	9,41	194	37	19,07	190	51	26,84
C.P.R. LUSOR	SORBAS							66	6	9,09						
C.P.R. MEDIO ALMANZORA II	ALBOX							123	11	8,94						
C.E.I.P. JUAN XXIII	GALLARDOS (LOS)							203	28	13,79	203	28	13,79	236	58	24,58
C.E.I.P. POZO DE LOS FRAILES	POZO LOS FRAILES-NIJAR							13	1	7,69						
E.E.I. SOL DE PORTOCARRERO	NORIAS (LAS)										140	20	14,29	188	50	26,60
C.E.I.P. PRINCIPE FELIPE	HUERCAL-OVERA										162	22	13,58	213	54	25,35
C.E.I.P. SAN GREGORIO	ORIA										143	18	12,59	146	31	21,23
C.E.I.P. LA ATALAYA	NIJAR										308	38	12,34			
C.E.I.P. EL ARCÀNGEL	ALMERIA													126	26	20,63
I.E.S. VILLA DE NÍJAR	NIJAR													255	49	19,22

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memoria Informativa facilitada por el servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Tal y como podemos observar en la tabla 18 se recogen en total unos 63 centros. En cuanto a la localización de los mismos el 52,38% son centros de la zona Poniente de Almería, del 17,46% del Norte, el 17,29% de Almería Capital, el 12,7º% del levante almeriense y, tal solo un 3,17% de la zona centro. Además el 74,60% corresponde a Colegios de Educación Infantil y Primaria y el 25,5% a Institutos de Educación Secundaria.

Por otro lado, encontramos el 9,52% de centros que pese a no haber registrado un porcentaje importante de alumnos extranjeros sí en los dos últimos curso escolares 2001-02, 2002-03 aparecen como centros a considerar, con porcentajes entre el 12% y el 26%[60]. Sin embargo, un 19,05% de los centros se han mantenido durante el periodo 1998-2003 o 1999-2003, de forma continuada[61], como centros con los mayores porcentajes de escolares extranjeros de la provincia, entre los que cabe destacar el Centro de Educación Infantil Rambla Morales (Nijar) y el Centro de Primaria Solymar (Matagorda), los cuales registran los porcentajes más altos con un 33,33% (curso 2001-02) y 32,88 (curso 2002-03) respectivamente.

También llama la atención que el 50% de centros que durante el curso escolar 1998-99 fueron centros que escolarizaron los porcentajes más elevados de este colectivo de escolares, no vuelve a aparecer como centros importantes. En general, tal y como podemos observar en la tabla 18, hallamos una gran diversidad de situaciones, tanto en porcentajes como en la distribución temporal de esos porcentajes, por ejemplo sólo cuatro centros escolares aparecen como centros con los porcentajes más elevados de alumnado extranjeros durante los 5 cursos académicos, 10 centros aparecen durante 4 cursos escolares, 15 centros durante 3 cursos, 10 centros durante 2 cursos y,

[60] Este es el caso de los centros: E.E.I. Sol de Portocarrero (Las Norias-El Ejido), C.E.I.P. Principe Felipe (Huercal-Overa), C.E.I.P. San Gregorio (Oria), C.E.I.P. El Arcángel (Almería), I.E.S. Villa de Nijar (NIijar) y C.E.I.P. El Puche (Almería).

[61] En este caso estan los centros: C.E.I.P. Josefina Baro (Almería), C.P. Solymar (Matagorda), C.E.I.P. La Libertad (CampoHermoso), I.E.S. Santo Domingo (Almería), C.E.II.P. Bartolomé Blores (Mojacar), E.E.I. Rambla Morales (Ruescas-Nijar), C.E.I.P. La Canal (La Canal), C.E.I.P. La Venta del Viso (La Venta del Viso), C.E.I.P. Artero Perez, C.E.I.P. Ntra. Sra. De la Merced (Gangosa-VistaSol), C.E.I.P. Juan de Orea (Roquetas de Mar) y C.E.I.P. Trinidad Martinez (Agua Dulce).

la mayoría, es decir, 24 centros registran porcentajes reflejados como de los más altos de la provincia un sólo curso escolar.

En este contexto y fruto de nuestro trabajo de campo los centros que han constituido nuestra fuente de información aparecen en el siguiente cuadro:

CUADRO 15: CENTROS QUE HAN CONSTITUIDO NUESTRA FUENTE DE INFORMACIÓN

Centros	Localidad
C.E.I.P Las Lomas	Roquetas de Mar
C.E.I.P. Trinidad Martinez	Agua Dulce
C.E.I.P. Venta del Viso	La Mojonera
C.E.I.P. Virgen de la Paz	Vicar
C.E.I.P. José Salazar	El Ejido
C.P. Solymar	Matagorda- El Ejido
C.P. Ignacio de Loyola	Las Norias-El Ejido
C.E.I.P. San Valentin	Almería Capital
C.P. Giner de los Rios	Almería Capital
C.E.I.P. Josefina Baro	El Puche-Almería Capital
C.E.I.P. El Puche	El Puche-Almería Capital
C.E.I.P. Reyes Catolicos	Vera
C.E:I.P. Bartolomé Flores	Mojacar
I.E.S: Turaniana	Roquetas de Mar
I.E.S. Murgi	Las Norias- El Ejido
I.E.S. Rey Alvarez	Mojacar

Fuente: Elaboración propia

Tal y como fue apuntado en el capítulo 2 los centros seleccionados están ubicados fundamentalmente en la zona del poniente almeriense, donde se registran los porcentajes más elevados de alumnado extranjero. No obstante, y teniendo en cuenta la diversidad existente en la provincia, también hemos realizado entrevistas y aplicado cuestionarios en algunos centros de la zona del norte, como por ejemplo Mojacar y Vera. Mientras que en Mojacar la población escolar extranjera es mayoritariamente de procedencia Inglesa, la zona de Vera tiene una mayor presencia de escolares Latinoamericanos. En cuanto al poniente almeriense, encontramos localidades como La Mojonera y El Ejido donde predominan los alumnos del continente Africano, u otras como Roquetas de Mar donde, en los últimos años, se constata un importante asentamiento de extranjeros procedentes de Europa del Este.

Como puede observase en la tabla 18 los centros en los que hemos realizado nuestro trabajo de campo han escolarizado durante dos o más curso escolar porcentajes de alumnado extranjeros que destacan en la provincia. Así pues

siete de nuestros centros aparecen durante el curso 1998-99 con porcentajes entre el 3,17% y el 13,48%, en el curso 1999-00 diez de los centros que han sido nuestra fuente de información registraban porcentajes entre el 6,88% y 20,34%. En la misma línea y para el curso 2000-01 nueve de estos centros presentaban índices entre el 9,41% y el 25,79%. Es para los dos últimos cursos (2001-02 y 2002-03) cuando un elevado número de nuestros centros (doce y trece respectivamente) se manifiestan con porcentajes que oscilan entre 12,90% y 32,88%. Debemos señalar dos cuestiones, una que, para el 2002-03 la mayoría de ellos (diez centros) superan el 20% y otra, que ese 32,88% supone el segundo porcentaje más elevado de todos los registrados en la provincia durante el periodo estudiado (1998-2003). Al respecto dicho porcentaje lo presenta el centro C.E.I.P. Josefina Baro (Almería). Este centro junto al C.P. Solymar han permanecido durante los cinco cursos con las tasas más elevadas de la provincia.

La situación de otros centros ha sido más intermitente, un ejemplo claro lo tenemos en el C.E.I.P. Jose Salazar que si bien el curso 1998-99 presentaba un 3,97% de alumnado extranjero, no es hasta el 2002-03 cuando vuelve a reflejarse en la estadística como uno de los centros de la provincia con porcentajes a destacar, con un 25,31%.

Ya en el último curso (2002-03) podemos apuntar, tal y como se recoge en la tabla 18, diez de nuestros centros aparecen con un porcentaje a resaltar, uno supera el 18% (C.E.I.P. las Lomas-Roquetas de Mar-), otro el 19% (C.E.I.P. Jose Salazar), la mayoría (diez centros) el 20%[62] y solo uno el 30% (C.E.I.P. Josefina Baro-Almería-).

Para concluir, creemos necesario presentar algunos datos del Aula Temporal de Adaptación Lingüística en que iniciamos nuestro trabajo de campo y nuestras sesiones de observación participante. Tal y como ya hemos apuntado se trata de un ATAL histórico que supuso un referente no para Almería sino

[62] Este es el caso de los centros: C.P. Solymar (Matagorda), C.E.I.P. Jose Salazar (El Ejido), El Puche (Almeria), C.E.I.P. Bartolomé Flores (Mojacar), I.E.S. Murgi (Las Norias), C.E.I.P. La Venta del Viso (La Venta del Viso), C.E.I.P. Giner de los Rios (Almería), C.P. San Ignacio de Loyola (Las Norias), I.E.S. Rey Alvarez (Mojacar) y C.E.I.P. San Valentin (Almería)

para toda la Comunidad Autónoma Andaluza. Desde la creación de esta primera ATAL no sólo ha ido variando la situación de Almería con respecto a la presencia de alumnado extranjero sino que esta misma aula ha ido experimentando importantes variaciones con respecto a su alumnado. Véase la tabla 19:

TABLA 19: ALUMNADO ATENDIDO POR EL ATAL DEL CENTRO "KANT" ENTRE LOS CURSOS 1998-99 Y 2002-03

Curso Escolar	Alumnos atendidos del propio Centro	Alumnos atendidos de otros Centros		Total de alumnos atendidos	Niñas
		Alumnos	Nº de Centros		
1998-99	12	23	9	35	14
1999-00	14	26	6	40	21
2000-01	21	32	4	53	21
2001-02	30	9	2	39	16
2002-03	39	5	1	44	15

Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias finales del Centro "Kant"

Como podemos comprobar, el número de alumnos del propio centro que asiste al ATAL se incrementa con el tiempo, y, por el contrario, disminuye considerablemente el alumnado procedente de otros centros de la zona (se pasa de 23 durante el curso 1998-99 a 5 durante el curso 2002-03). En cuanto al sexo del alumnado ha predominado la atención a niños (excepto durante el curso 1999-00 en la que la diferencia es de dos niñas más con respecto al grupo de niños).

Atendiendo a la procedencia del alumnado, el ATAL en el centro "Kant" entre los cursos 1998-99 y 2002-03 ha registrado las siguientes procedencias:

TABLA 20: PAÍS DE ORIGEN DEL ALUMNADO DEL ATAL EN EL CENTRO "KANT" ENTRE LOS CURSOS 1998-99 Y 2002-03

PAÍS DE PROCEDENCIA	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-3
Marruecos	15	13	15	5	5
Guinea-Bissau	9	7	6	1	1
Senegal	1	1	2	6	7
Egipto	2	-	-	-	-
Ghana	2	-	1	-	-
Gambia	1	-	1	-	-
Liberia	1	-	-	-	-
Nigeria	1	-	-	-	-
Rumanía	1	12	25	24	25
Argelia	-	1	-	-	-
Armenia	-	-	-	-	1
Ucrania	-	2	-	3	-
Polonia	-	1	-	-	-
Rusia	-	-	2	-	2
Bulgaria	-	-	1	-	3
Bélgica	2	-	-	-	-
Alemania	-	3	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias finales del Centro "Kant

Si bien en un principio la mayoría de alumnos extranjeros atendidos por este ATAL procedían de África (con 32 alumnos durante el curso 1998-99 y 21 durante el curso 1999-00), en los cursos escolares 2000-01, 2001-02 y 2002-03 ha predominado el alumnado de Europa del Este (con 28, 27 y 31 alumnos respectivamente), sobre todo de nacionalidad rumana. Ello es un reflejo de los últimos flujos migratorios experimentados en la zona, ya que la inmigración de origen africano ha disminuido de manera considerable en los últimos años, pero se ha incrementado de forma significativa la procedente de Europa del Este.

Por último, en cuanto al nivel educativo de los mismos, cabe señalar que han sido los alumnos del 3er Ciclo de Educación Primaria los más atendidos, y los alumnos de ESO los que menos acudieron a esta clase. Estos datos pueden observarse en la tabla 21:

TABLA 21: NIVEL EDUCATIVO DEL ALUMNADO ATENDIDO EN EL ATAL DEL CENTRO "KANT":

Curso Escolar	Alumnos atendidos de 1er Ciclo de Ed. Primaria	Alumnos atendidos de 2º Ciclo de Ed. Primaria	Alumnos atendidos de 3er Ciclo de Ed. Primaria	Alumnos atendidos de 1er Ciclo de Ed. Secundaria
1998-99	6	10	17	2
1999-00	11	12	15	2
2000-01	14	15	22	2
2001-02	2	17	17	3
2002-03[63]	13	9	20	2

Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias finales del Centro "Kant"

[63] Para el curso 2002-03 el Centro "Kant" pasó a ser un centro de CEIP en el que no se podía cursar los dos primeros cursos de la ESO. Pese a ello si que atendió a dos alumnos de la ESO de un centro cercano.

CAPÍTULO 4

POLÍTICA EDUCATIVA E INMIGRACIÓN

La conciencia social que ha producido el incremento de la población inmigrante extranjera en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular, ha aumentando la preocupación de qué hacer con ella. Paulatinamente la consideración de un grado más de diversidad cultural que hasta el momento había estado representado por la comunidad gitana ha tenido poco a poco su reflejo en las sucesivas reformas educativas, así como la legislación específica sobre compensación educativa estatal y autonomía. Sólo para que sirva de introducción a lo que realmente nos interesa, es decir cómo se ha abordado la compensación educativa en la Comunidad Autónoma Andalucía, haremos un breve análisis de cómo se construye la condición de "diferente" en términos socioculturales, étnicos o de nacionalidad a nivel macro, desde la política Estatal.

4.1. LA DIVERSIDAD ETNICO-CULTURAL Y LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Es con la Ley 14/1970, Ley General de Educación (LGE) cuando la escuela comienza a construir el concepto de "alumno diferente". Hasta entonces no parecía ser necesario clasificar a los alumnos en función de su acomodación al sistema educativo. Además, aparece el nuevo concepto de "alumnado con necesidades educativas especiales", que incluía al alumno deficiente y al inadaptado. En este último caso se agrupaban aquellos alumnos con un insuficiente rendimiento escolar no causado por problemas físicos o psíquicos, categoría en la que se incluía el alumnado gitano, y donde con el tiempo también se incluiría al alumnado inmigrante extranjero (Mijares 2004). La educación especial se concibe como aquella que "tendrá como finalidad preparar (...) para una incorporación a la vida social (...)" (art.49.1). De forma general se posibilita la atención desde centros específicos de los alumnos tanto

deficientes como inadaptados, cuando sus "anomalías" sean profundas. Bajo el mismo término, "anomalía", se considera al inadaptado como un alumno con problemas de tipo psicobiológico. Pese a que en esos momentos las escuelas españolas ya contaban con la escolarización del colectivo gitano, realmente lo que se proponía era la posibilidad de su escolarización específica y diferenciada. Todo lo cual se alzaba como un preludio de las iniciativas que con posterioridad se pusieron en práctica.

Unos años más tarde en 1978, la Administración introduciría una medida con la que conseguir la "plena integración" educativa de este colectivo". Nos referimos a las "escuelas puente" que comenzaron a funcionar en el año 1978[64]. Con ellas se trataba de "facilitar el acceso de los gitanos a la escuela mediante centros ubicados junto a sus zonas de residencia, dedicados específicamente a ellos…" (Enguita 1999, 181). Aunque estaban programadas para un tiempo reducido, con carácter provisional, ya que los alumnos supuestamente permanecían en ellas hasta alcanzar una habituación a la vida de la escuela y un nivel mínimo que les permitiera integrarse en las aulas ordinarias, las escuelas puente acababan convirtiéndose en permanentes, en auténticos guetos que segregaban y marginaban más aún a este colectivo. Además, los resultados académicos obtenidos por estos alumnos ponían de manifiesto que no conseguían la alfabetización cuando terminaban la escolarización, lo que demostraba la escasa efectividad de dicha medida (Etxeberria 2000). Con lo que estas aulas pese a ser creadas sobre un planteamiento educativo igualitario, en realidad se trataba de un mecanismo con el que justificar y legitimar la desigualdad de resultados.

La escolarización del alumnado gitano era contemplada desde la perspectiva de la Educación Especial, asociando los problemas de este alumnado con el supuesto de poseer un déficit intelectual ligado a su situación sociocultural. Lo que Liegeois (1998) ha calificado como una "integración a través del *handicap".* Lo que aparentemente asumía un planteamiento educativo igualitario, no era

[64] Esta medida específica adoptada para atender al alumnado gitano deja de funcionar en 1986, un año después de la instauración de la Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE).

más que un mecanismo justificador y legitimador de resultados desiguales. Así pues, los esfuerzos de esta reforma encaminados a la generalización de la educación parecían buscar, más que una igualdad educativa atendiendo a la diversidad del alumnado, una igualdad de partida tras la cual podría florecer una legítima desigualdad.

Las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación son desarrolladas por primera vez en España en el marco de la Ley General de Educación, a través del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Desde el punto de vista legislativo, estas actuaciones de compensación educativa, que se desarrollan a través de un programa específico, están dirigidas al alumnado que se encuentra en situación de desigualdad, y que "por razones de su capacidad económica, nivel social, lugar de residencia" presentan dificultades en el seguimiento del currículo ordinario.

Desde esta primera normativa se establece que la compensación educativa incluirá acciones como las siguientes (art. 2):

- Constitución de Servicios de Apoyo Escolar y Centros de Recursos.
- Incentivación en la continuidad del profesorado.
- Establecimiento de cursos especializados para alumnos de 14 a 16 años.
- Desarrollo de campañas de Alfabetización.
- Ayuda al estudio y realización de inversiones en obras y equipamientos.

Además, se implantan las llamadas zonas de actuación educativa preferente (ZAEP), concebidas como aquellos ámbitos geográficos que muestran (art.3):

- Tasas superiores a la media nacional en analfabetismo.
- No asistencia a educación preescolar.
- Desfase entre curso académico y edad en educación general básica.
- Abandonos en este mismo nivel.
- No escolarización en enseñanzas medias, y en particular, en formación profesional de primer grado y abandono.

Es con la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando para responder a los grupos socioculturalmente desfavorecidos en la

escuela se empieza a hablar de compensación educativa en una ley que implica una reforma del sistema educativo. En este sentido la LOGSE específica que:

> Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (art. 63.2)

Para compensar las desigualdades se recoge una serie de medidas: dotación a los centros de recursos humanos y materiales necesarios; becas y ayudas; ofertar suficientes plazas académicas en los niveles postobligatorios de la enseñanza, etc. Además, la ley conmina a las comunidades autónomas a desarrollar programas específicos de carácter compensador. Estas medidas son concretas posteriormente por dos normativas, el Real Decreto 229/1996 y la Orden de 22 de Julio de 1999. A través del Real Decreto 229/1996, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, es cuando por primera vez al establecer como sujetos de compensación a aquellos que se encuentran en desigualdad educativa por "factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos", se hace mención explícita al fenómeno de la inmigración:

> (...) la realidad social y económica de España ha variado sustancialmente, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos migrantes, así como de un creciente número de solicitantes de asilo y de refugiados.

Las medidas recogidas en este real decreto tienen como objetivo promover la igualdad en el acceso, permanencia y promoción del alumnado, así como la calidad de la educación. Entre aquellas dirigidas a favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo se establecen: ampliar la oferta de plazas escolares en el segundo ciclo de educación infantil; escolarización de este alumnado con una distribución equilibrada entre los centros sostenidos por fondos públicos; programas de absentismo escolar y concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios (transporte escolar, comedor y residencia).

A diferencia de lo que ocurría con la primera normativa, donde la compensación educativa (Real Decreto 1174) se concebía como un único programa que incluía diversas actuaciones, en esta última normativa se conciben diversos programas específicos. Para la promoción y atención educativa al alumnado en situación de desigualdad se hace mención a los siguientes programas: programas de dotación de recursos complementarios de apoyo; programas que contemplan la creación de unidades escolares itinerantes (para hijos de trabajadores itinerantes); programas de creación de unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias; programas de Garantía Social; programas para erradicar el analfabetismo, y para la adquisición de la lengua de acogida[65] y la promoción educativa, así como programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios.

Entre otras acciones a destacar se contempla la dotación de profesorado de apoyo a aquellos centros que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa. Además, se insta a estos centros a diseñar y desarrollar actuaciones de tipo interno en colaboración con los servicios de apoyo externo, tales como: adaptaciones y diversificaciones curriculares; flexibilización organizativa (horarios, agrupamientos, actividades complementarias y extraescolares, distribución de recursos); programaciones de acogida e integración; programaciones destinadas a reducir el desfase curricular. Entre las actuaciones de carácter externo que la Administración sugiere a los centros para llevar a cabo, en colaboración con los servicios de apoyo externo y otras entidades públicas o privadas, destacan los programas de orientación y formación familiar, y los programas de mediación. Este último tipo de programa está destinado a "garantizar el acercamiento de las familias a los centros" (artículo 11.3.a).

Por otro lado, se indica el carácter preventivo y normalizador de las actuaciones de compensación educativa, subrayando el deber de "evitar procesos de carácter segregador", para a continuación dar la posibilidad a los

[65] En este Real Decreto no se concreta el modo de organizar los programas y las acciones para la adquisición de la lengua de acogida.

centros de “organizar modelos de atención al alumnado, dentro del horario escolar, en grupos individualizados o en pequeños grupos”. Aunque no se especifica si esa atención se deberá llevar a cabo dentro o fuera del aula ordinaria, este punto será un preludio de lo que en la posterior normativa se hará explícito.

Con respecto a la actividad compensadora llevada a cabo con el alumnado inmigrante extranjero (fundamentalmente de tipo lingüístico) analizaremos, sobre todo en el capítulo 5, en qué medida se hace efectivo el principio de normalización, y el carácter de excepcionalidad y provisionalidad de las actuaciones y recursos. En este sentido cabe mencionar que en el Real Decreto 299 se plantea la intervención conjunta del profesor tutor y del profesor de apoyo en la atención al alumnado desfavorecido. Al respecto, igualmente podremos analizar hasta qué punto la labor de ambos profesionales se simultanea o se coordina.

Por último, es importante señalar que este Real Decreto planteaba ambiciosos objetivos, tales como: promover la igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños (...), articulando medidas de compensación educativa; facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, y desarrollando actitudes de comunicación y respecto mutuo entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico o étnico; y potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios. Sin embargo, en la práctica, la compensación educativa se ha limitado a las clases de castellanización y apoyo curricular.

Posteriormente, ampliando y concretando algunos aspectos del Real Decreto 299/1996, la Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos, al referirse al desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela[66]

[66] Para la ESO se instituye la posibilidad de crear grupos específicos de atención a los alumnos menores de 11 años, en el caso de presentar un desfase curricular de dos o más cursos. En

por parte del alumnado inmigrante y refugiado como una razón por la que aplicar medidas de compensación educativa, instituye la posibilidad de crear grupos pequeños de apoyo educativo fuera del aula de referencia[67]. Además, se establecen tres criterios que deben regir la configuración de dichos grupos: uno, que esos grupos se deben establecer para una atención máxima de ocho horas semanales a dicho alumnado; dos, que el horario de dichos grupos de apoyo no debe coincidir con aquellas actividades que puedan favorecer la inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa, ni con áreas de Educación Física, Educación Artística, Religión, Educación Plástica y Visual, Música y tecnología; y tres, que el número de alumnos y alumnas que constituyan esos grupos no debe ser superior a ocho[68]. En relación con este punto, tendremos oportunidad de comprobar cómo está siendo la puesta en práctica de esta medida, y el cumplimiento de estos criterios reguladores[69].

Pese a los intentos impulsados desde la compensación educativa, el Consejo Económico y Social a través de sus informes que evalúan el sistema educativo español, cuando hace referencia a este ámbito señala que si bien uno de sus objetivos prioritarios fue la atención educativa al alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales, en el curso 1997-98 se incrementó el

---

este caso se organizarán tales grupos para las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Castellana, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El resto de horas lectivas serán cursadas en el grupo de referencia, con las adaptaciones que sean necesarias. Además, se establece que se procurará que los alumnos cursen una materia optativa de carácter tecnológico, o cualquier otra, para favorecer el desarrollo de sus capacidades o su inserción socioeducativa. Estos grupos específicos se limitarán a quince alumnos como máximo. En este punto debemos señalar que la simple matriculación de estos alumnos en determinadas asignaturas, como por ejemplo la tecnología, no garantiza, ni siquiera facilita, su integración; habría que determinar en qué condiciones se encuentra este alumno en dicha asignatura, en relación con el grupo y el profesorado.

[67] De igual modo se establece en el caso de la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales.

[68] Según la normativa, los apoyos educativos en educación infantil se realizarán dentro del aula ordinaria. Por otro lado, debemos recordar que lo instado con respecto a la enseñanza del español sirvió de precedente para lo que posteriormente estableció la Ley de Calidad en el año 2002.

[69] Esta Orden vuelve a mencionar la mediación como un conjunto de actuaciones de compensación educativa de carácter externo, en este caso no sólo encaminadas a acercar a las familias a los centros, sino también dirigidas al alumnado (artículo Duodécimo.c). Comprobamos que, hasta el momento, la normativa que hace referencia a la mediación como actividad compensadora no restringe esta función al alumnado inmigrante extranjero, sino al alumnado en general en situación de desventaja. No volvemos a encontrar una mención explícita a dicha actividad hasta el Plan de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el que la mediación se establece en contextos escolares con presencia de alumnado inmigrante, pasando a ser adjetivada como mediación intercultural.

desequilibrio en el reparto del alumnado inmigrante y gitano entre los diferentes tipos de centros, con respecto al año anterior. Frente al 90,3% de alumnos que se integraron en centros públicos durante el curso 1996-97, se pasó al 91,3% en el curso 1997-98, habiendo disminuido en la misma medida en los centros concertados, pasando del 9,7% al 8,7%, porcentajes que no se corresponden con los de escolarización global (Consejo Económico y Social 2000). Además, informes más recientes afirman que, pese a que ha aumentado el número de alumnos en todos los programas de compensación educativa, la cantidad de alumnado total sigue siendo mayor que las plazas ofertadas (Consejo Económico y Social 2001).

En otros informes más recientes, del periodo escolar 2001-02, el Consejo Escolar del Estado (2003, 359-373) al abordar la situación de la compensación educativa y la atención al alumnado inmigrante, plantea una serie de sugerencias:

- El MECD y las Administraciones Educativas deben regular y asignar las funciones y cometidos de la tutoría, así como establecer los incentivos económicos y profesionales de esta función prevista en el Anteproyecto de la Ley Orgánica de la Calidad Educativa.
- Las distintas Administraciones educativas deben dotar a los centros educativos de los medios humanos y materiales que permitan una distribución racional de este alumnado entre todos los centros sostenidos con fondos públicos.
- Es necesario incrementar la asignación a los centros educativos de trabajadores y educadores sociales para abordar debidamente el complejo tema del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de su condición socioeconómica, como en el caso de las personas gitanas o inmigrantes.
- Es necesario que en los centros completos de Educación Infantil y Primaria existan Orientadores y el suficiente cupo de profesorado de compensatoria para atender las necesidades del alumnado.
- Las Administraciones educativas deben reducir la ratio de alumnos/as por aula en aquellas en las que se escolarice alumnado con necesidades educativas especiales.

Para terminar y pese a que el último intento de reforma del sistema educativo a través de la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE) no ha sido una ley que se ha hecho efectiva en su totalidad, si que la abordaremos por suponer una declaración de cómo debe darse la compensación educativa. En su Capítulo VII en el que se aborda la "atención a los alumnos con necesidades educativas específica" se advierte un cambio de adjetivación, ya que el adjetivo "especial" es sustituido por "específica". Aunque la esencia es la misma, podemos señalar notables diferencias con respecto a la LOPEG. La nueva reforma diferencia tres categorías de alumnado con necesidades educativas específicas: el alumnado extranjero, el superdotado, y el alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que la LOPEG sólo habla de una sola categoría, los "alumnos con necesidades educativas especiales" (que incluía a los alumnos con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, aquellos con trastornos graves de conducta, así como los desfavorecidos socioculturalmente -entre los que se encontraban el alumnado inmigrante y gitano, aunque no de manera explicita-). Por lo tanto, el "alumno extranjero" pasa de ser categorizado como alumnado con necesidades educativas especiales a serlo como alumnado con necesidades educativas específicas, pero sin diferencias en el tipo de actuaciones o medidas dirigidas a su atención. Lo que sí introduce la Ley de Calidad es un cambio en "sus formas", ya que no recoge un bloque de medidas aplicables al total de alumnado con necesidades educativas especiales o de compensación educativa, sino que diferencia para cada una de las categorías mencionadas (alumnos extranjeros, superdotados y con necesidades educativas especiales) medidas específicas.

De entre las sucesivas leyes orgánicas que han introducido reformas en el sistema educativo español, la LOCE ha sido la primera que reconoce explícitamente la presencia del colectivo de alumnado inmigrante extranjero en el sistema educativo español. En su exposición de motivos pone de manifiesto que:

> Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración

> demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas (Exposición de motivos, Ley 10/2002).

Sin embargo, en este intento de reflexionar y dar respuesta a la diversidad étnico cultural olvida, u obvia, al colectivo gitano, el cual "parece haber superado" todas los problemas de escolarización, absentismo y permanencia en la escuela, a la luz de esta nueva reforma.

Así pues desde esta nueva reforma se plantea el desarrollo de programas específicos de aprendizaje para aquellos alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos (artículo 42.1). Esta medida legitima la posibilidad de atender a este colectivo de estudiantes en aulas específicas en centros ordinarios. Por lo tanto, se capacita a los centros para "guetizar" al alumnado extranjero, no sólo al impartir la enseñanza de la lengua española, sino al realizar grupos de apoyos en otras materias.

Por otro lado, pese a que la Administración educativa se compromete a facilitar el desarrollo de estos programas específicos de aprendizaje de la lengua y cultura españolas, sin embargo no se hace alusión alguna a la lengua cooficial de aquellas comunidades autónomas que la posean.

Una nueva vía de exclusión se insta en el artículo 42.3 de la LOCE cuando declara que:

> Los alumnos mayores de quince años que presentan graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta ley (artículo 42.3).

No se especifica cuáles son esos graves problemas de adaptación, por lo que esta medida no se configura como una opción, sino como una solución adoptada por los centros escolares encaminada a eliminar un "problema" para un sistema basado en valores meritocráticos. En cualquier caso, el "alumnado extranjero" es un candidato claro para ser "enviado" al "cajón desastre" del

sistema educativo llamado PIP, y, por tanto, para ser víctima de esta forma de etiquetar el "fracaso"[70].

4.2. LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA

Tras haber ofrecido un panorama general de la política educativa estatal en materia de atención a la diversidad étnico-cultural y compensación educativa, pasaremos a concretar el marco legal en la comunidad autónoma andaluza ya que en última instancia es la Consejería de Educación la que posee competencias efectivas en materia educativa. Así pues, plantearemos los antecedentes a la primera legislación que regula la compensación educativa y a continuación nos referiremos a las dos referentes legislativos más recientes al respecto en Andalucía hasta el momento: La ley 9/1999 de Solidaridad y el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas. Por último, haremos alusión al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Andaluza, que si bien no aparece con rango legislativo se presenta como un importante instrumento en el que se plantean una serie de objetivos y medidas que han cubierto el periodo 2001-2004, y cuya implementación ha sido evaluada anualmente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

4.2.1. Antecedentes de la compensación educativa actual en Andalucía

La Junta de Andalucía ha sido pionera en materia de Compensación Educativa en la década de los ochenta y noventa, cuando se promulga numerosa legislación al respecto (Navarro 2002). Así pues como antecedentes de la legislación más reciente, la Ley 9/1999 de Solidaridad a la que haremos referencia más adelante, encontramos:

[70] Con el Real Decreto 1318/2004 de 28 de Mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003 de 27 de Junio, que establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación, el Consejo de Ministros paralizó, o suspendió, la entrada en vigor de determinados aspectos controvertidos de la LOCE, tales como los itinerarios y la revalida. Este aplazamiento pretendía recuperar, a través del debate, el consenso entre las fuerzas políticas, la comunidad educativa y las autonomías, y lograr un amplio acuerdo en torno al sistema educativo.

- Decreto 168/1984, de 12 de Junio, de educación Compensatoria en zonas urbanas.
- Decreto 207/1984, de 17 de junio, de educación Compensatoria en zonas urbanas.
- Decreto 99/1988, de 10 de marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferente en la Comunidad Autónoma Andaluza.
- Orden de 26 de abril de 1988, por la que se regulan los Centro de Actuación Educativa Preferente.

Previamente a esta legislación la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el año 1982 establece una serie sus objetivos básicos desde la perspectiva de la detección de las necesidades educativas y satisfacción de las prioridades en materia educativa, objetivos que constituyó un elemento de referencia en su política educativa. Entre sus objetivos cabe destacar el que alude a la "compensación de las desigualdades ante el derecho a la educación", el cual se lograría a través de las siguientes actuaciones (Luengo 1995, 234-235):

- Acciones de reinserción en la vida educativa y en la acción cultural, dirigida a todas aquellas personas que, en su momento carecieron de oportunidades educativas o culturales. En este sentido se contemplan como acciones básicas desde la vertiente compensatoria, las actividades y programas de alfabetización y educación de adultos, a corto y medio plazo, y el desarrollo de programas de reciclaje profesional adaptados a las necesidades de los interesados y a sus demandas culturales y educativas.
- Acción educativa sobre los colectivos educativamente desasistidos, que se ha de contemplar como un aspecto esencial de la política compensatoria, por lo que se hace necesaria una atención especial en el terreno educativo sobre aquellas comarcas, grupos o zonas marginadas que contemple el incremento de los recursos materiales (centros, mejora de estructuras e infraestructuras educativa), personales (profesorado de apoyo, profesores especiales…), con la intención de corregir en el plazo más breve posible las desigualdades existentes en el terreno del derecho a la educación, en línea con la finalidad

educativa del gobierno andaluz de avanzar en la corrección de los graves desequilibrios existentes en Andalucía.
- Acción para la reducción del absentismo escolar, que constituye en sí mismo un factor especial de descompensación educativa, ya sea como abandono prematuro del puesto escolar o bien como consecuencia de los períodos de las recolecciones agrarias (absentismo ocasional o temporal).
- Atención especial a los niños bien dotados en orden a elaborar respuestas adecuadas a sus demandas específicas, tanto acerca del desarrollo de su personalidad como para que efectúen una optimización de su rendimiento educativo y profesional.
- Acción específica en la escuela rural, cuyas peculiares características dentro del hábitat andaluz y la desacertada política de concentraciones escolares anteriormente desarrollada, la han convertido en una realidad fuertemente desequilibrada y desajustada. La escuela rural demanda una fuerte atención y un debate abierto en profundidad así como el desarrollo de un programa específico a regular. Dignificar y normalizar la situación de total abandono en el que se encuentra.

Marcados los objetivos de intervención, las actuaciones que se introdujeron en el sistema educativo fueron instrumentalizadas dentro de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, por el Servicio de Educación Compensatoria. Los programas que se impulsaron en la Comunidad Autónoma Andaluza fueron: Servicio de Apoyo Escolar, Apoyo a la Escuela Rural, Reducción del absentismo y Aulas Ocupacionales para alumnos de 14-16 años, Atención a alumnos con déficit socioculturales, investigación en educación Compensatoria (Luengo 1995).

Al inicio del apartado hemos mencionado una primera legislación, especialmente importante y determinante como marco de la compensación educativa en los años 80 y 90, nos referimos a los dos primeros decretos, el que regula la compensación en zonas urbanas y el que la reglamenta en las zonas rurales. En el siguiente cuadro presentamos los indicadores que según esta normativa determinan las Zonas o Centros Educativos de actuación compensatoria, los objetivos de esas actuaciones y las acciones concretas:

CUADRO 16: PRIMERA NORMATIVA REGULADORA DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Decreto 168/1984, de 12 de Junio, de educación Compensatoria en zonas urbanas.	**Decreto 207/1984, de 17 de julio, de educación compensatoria en zonas rurales.**
INDICADORES DE ZONAS O CENTROS DE ACCIÓN COMPENSATORIA (art. 4.3): - Desfase entre edad y curso académico en Educación General Básica. - Abandono en ese nivel. - Existencia de Centros de E.G.B. con menos de tres unidades. - Elevado número de analfabetos. - Elevado número de alumnos sin escolarizar en Preescolar.	**INDICADORES DE ZONAS O CENTROS DE ACCIÓN COMPENSATORIA (art. 2.1):** - Número elevado de alumnos con problemas de absentismo. - Desfase entre edad y curso académico en Educación General Básica. - Abandono en ese nivel. - Existencia de Centros de E.G.B. con menos de tres unidades. - Elevado número de analfabetos. - Falta de puestos para preescolar.
OBJETIVOS DEL PLAN DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA (art. 2): - Evitar la marginación de los alumnos cuyas oportunidades educativas se han visto disminuidas. - Reducir el abandono prematuro**.**	**OBJETIVOS DEL PLAN DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA (art. 3) :** - Corregir la asistencia irregular del alumnado en edad escolar obligatoria. - Mejorar los Servicios Educativos con atención preferente a las zonas más deficitarias y a los colectivos más necesitados. - Aplicar programas psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de cada zona.
ACTUACIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (art. 3): - Desarrollará cursos especiales que proporcionen a los alumnos una formación preprofesional y completen las enseñanzas instrumentales. - Dotará de la forma que proceda, del personal necesario para llevar a cabo las actuaciones previstas en el punto anterior. - Concederá subvenciones para programas educativos que traten de compensar deficiencias socio-culturales.	**ACTUACIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (art. 4):** - Programará la escolarización del alumnado que, estando en edad obligatoria, falta habitualmente a la escuela durante los periodos de recolección en que sus padres se ausentan del domicilio habitual. - Dotará de medios especiales a las zonas de actuación educativa preferente a que se refiere este Decreto. - Destinará recursos para el de proyectos y aplicación de programas pedagógicos de excepcional interés.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 168/1984 y Decreto 207/1984

Cabe mencionar que en el Decreto 168/1984 recoge en su Anexo I las zonas de actuación educativa preferente (en su Anexo I) en cada una de las provincias andaluzas (entre las que se encuentra el Polígono de Cartuja y Almanjaya de Granada). La Compensación Educativa en la Comunidad andaluza tiene un referente histórico muy claro al inicio de los años 80, este lo constituye las iniciativas llevadas a cabo en el barrio granadino de La Cartuja por personas vinculadas con la realidad social y cultural del mismo, junto

ciertos grupos de maestros. Iniciativas que perseguían promover estrategias y procesos de cambio en torno al ámbito escolar como objetivo prioritario inmediato (Luengo 1995, 462). Hacemos esta precisión porque hemos creído oportuno presentar como antecedente de la compensación actual dicha experiencia, a la que referencia más adelanten.

Ya a finales de los ochenta la Orden de 26 de Abril de 1988, por la que se regulan los Centros de Actuación Preferente se concretan actuaciones que la Administración Educativa llevará a cabo en aquellos centros considerados como de Actuación Educativa Preferente (art. 9)[71], tales como:

- Con respecto a los centros: ratio profesor-alumno escolarizado en el centro de 1/25, pudiendo llegar a 1/30 por necesidades de escolarización; prioridad en la mejora del mobiliario y equipamiento didáctico; sobredotación económica para gastos de funcionamiento; dotación complementaria de medios y recursos; si fuera necesario, además de la actividad académica, estos centros contarán con los medios para atención de servicios complementarios como comedor y otros.
- Con respecto al profesorado: régimen singular de provisión de plazas que permitan la selección y continuidad del profesorado; plan específico de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Si bien algunas tesis doctorales se ha dedicado al estudio de la compensación educativa y de sus programas (por ejemplo: Celso Fernández 1993, Adolfo García 1991 y Alejandro Lozano 1992), podemos mencionar concretamente un estudio contextualizado en la Comunidad Autónoma Andaluza, este es el trabajo de Julián Jesús Luego (1995) “La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el periodo 1970-90. Origen y desarrollo de la Educación Compensatoria en Granada”. Al respecto haremos un breve resumen de los datos ofrecidos en esta tesis.

[71] En el Decreto 99/1988, de 1 de Marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferente en la comunidad autónoma andaluza se recoge en su Anexo 1 las zonas que la Consejería de Educación determina como ZAEP, así como a su competencia para la supervisión de estas zonas y de su evaluación.

Las iniciativas de compensación educativa en el contexto granadino de La Cartuja surgen de un grupo de profesores sensibilizados con la problemática educativa y social del barrio. Estos diseñaron y presentaron "proyectos pedagógicos"[72] (en un principio cuatro centros, posteriormente se amplio a cinco, con líneas similares de actuación). Para este grupo de profesores, la compensación iba más allá de mejorar el desarrollo escolar, por lo que la Educación Compensatoria no debía ceñirse a un Proyecto de Centro, sino a un Proyecto Global de Barrio, en el que se debían implicar todos los sectores necesarios: educación, sanidad, trabajo, vivienda, cultura et., partiendo de la consideración de los factores que condicionan el marco en el que ha de aplicarse el mismo. De igual modo concebían que toda estrategia que pretenda paliar las desigualdades existentes en materia educativa debiera afrontarse desde la renovación pedagógica, dada la insufiencia que había mostrado hasta el momento la enseñanza de corte tradicional en ese tipo de circunstancias. Así pues se partió de un análisis crítico de la realidad escolar del barrio (La Cartuja), centrándose en los aspectos que más preocupaba, tales como: bajísimo nivel de éxito académico, altos índices de alumnos que repetían curso, elevado número de abandonos, movilidad excesiva del profesorado, etc. El profesorado dedicó mucho tiempo a desarrollar el proyecto educativo propuesto, todo ello a través de intensas y numerosas reuniones de carácter pedagógico, de un contacto permanente y de colaboración con asociaciones (de padres, de alumnos, culturales, etc.), con movimientos vecinales y comunitarios, así como en la participación, organización y dinamización en actividades educativas, culturales, lúdicas, deportivas, de ocio, etc.

Pese a que fueron varios los proyectos presentados (por diversos centros de la zona) todos ellos presentaban líneas comunes de actuación que debían ceñirse a lo marcado por el Decreto 168/1984 y a las órdenes de la convocatoria. Luengo (1995) parte en su exposición con la presentación de uno de esos proyectos (del C.P. Fray Luis de Granada). En el cuadro 16 recogemos las líneas básicas del mismo:

[72] Este concepto se explica en la Orden 15 de junio de 1984, por la que se convocan proyectos de Educación Compensatoria en zonas urbanas

CUADRO 17: PROYECTO EDUCATIVO DEL C.P. FRAY LUIS DE GRANADA (1984-85)

OBJETIVOS GENERALES:

- Generar en la escuela una dinámica de transformación social que aporte a los alumnos otra vía distinta a la marginación social.
- Integrar a los alumnos/as con dificultades de adaptación social y escolar.
- Disminuir el índice de absentismo escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Poseer la autonomía suficiente para establecer, medios y programas dentro del marco legal vigente.
- Conseguir el apoyo de Instituciones y Administración Educativa a fin de dotar al centro de los medios y recursos didácticos mínimos para desarrollar la actividad escolar, así como una infraestructura mínima donde ubicar la actividad escolar.
- Conseguir de la Administración educativa el suficiente personal técnico especializado de modo que el equipo docente pueda atender con garantías las incidencias de la praxis educativa.
- Conseguir que el niño/a viva "a gusto" en la escuela, potenciando lo positivo y partiendo de sus intereses.
- Centrar la acción educativa en la realidad psicosocial del barrio.
- Conseguir que la Investigación del Medio, entendiendo ésta como la interrelación individuo/naturaleza, sea el instrumento generador del aprendizaje globalizador de la realidad.
- Desempeñar como docentes un papel que conduzca a generar el proceso de "aprender a aprender".
- Fomentar el trabajo colectivo en pequeño y gran grupo, como instrumento concientizador de solidaridad y apoyo mutuo.
- Facilitar y motivar la participación de los alumnos/as y de los padres/madres en la gestión y organización del centro.
- Elaborar un programa de orientación que posibilite canalizar y dar respuesta a los intereses de los alumnos/as, una vez que finalizan la EGB.
- Elaborar y poner en marcha programas de educación sexual, de actividades culturales y deportivas.
- Articular los cauces necesarios para la comunicación con las distintas Instituciones del barrio.

ADAPTACIÓN DE CONTENIDOS:

Los contenidos deben estar ligados a los intereses de los alumnos, como paso imprescindible para lograr una participación dinámica en su propia formación. Ello se llevará a cabo a través de un criterio científico y objetivo, desechando una serie de contenido invalidos para la experiencia cotidiana. Se busca una enseñanza que diese respuesta a las expectativas que la comunidad escolar, especialmente los padres, tenían depositadas en la institución escolar.

METODOLOGÍA:

Desde la perspectiva de renovación pedagógica el punto de arranque de la actuación pedagógica se centra en el conocimiento de la realidad social del barrio en el que se hallan inmersos los alumnos/as y su propio desarrollo evolutivo. Se trata de una metodología cuyo centro es el propio niño, cuya finalidad es desarrollar y actualizar sus capacidades y potencialidades positivas, creativas, imaginación, etc. Desechando aquellas actitudes tradicionalmente negativas que generan en el niño sentimientos de inferioridad, desilusión, etc.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN:

Con el objetivo de potenciar la gestión y la participación democrática se tendrá en cuenta las siguientes consideraciones:

- División entre instrumentales (mañana) y talleres (tarde).
- Potenciación de las actividades deportivas como medio de integración de alumnos y de creación de actitudes ante el colegio.
- Gestión de asuntos comunes en asamblea de clase.
- Instalación de "bibliotecas de aula" en sustitución del libro de texto tradicional.
- Aproximación a los métodos naturales de aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Evaluación continúa mediante seguimiento del trabajo del alumno.
- Información personal a los padres.
- Potenciación de las salidas extraescolares (superando el miedo al riesgo).
- Establecimiento de canales de comunicación horizontales y favorecimiento de un clima de colaboración, relajación, comprensión y de convivencia.
- Investigación y ciencia en el conocimiento.

Fuente: Luego 1995, 247-251

El modo de plasmar y concebir este tipo de intervención educativa pasó por distintas etapas, que Luego (1995) recoge en las conclusiones de su tesis:
La primera fase tuvo una fuerte implicación social, ya que la actuación tenía como referente a la propia comunidad, por su capacidad genérica de corregir problemas y carencias, así como de crear entramados sociales básicos con grupos, redes sociales, etc., posibilitando con ello la prevención de situaciones de deprivación. La participación y el compromiso de los implicados, eran considerados aspectos esenciales para los propósitos del programa, hecho que se plasmó en la vinculación escuela/comunidad como medio para reivindicar y obtener apoyo administrativo, así como a la hora de compartir procesos de planificación y de toma de decisiones en el ámbito escolar. En este sentido, el colegio era considerado como un centro de servicios (educativos, sociales, recreativos, culturales, sanitarios, alimentario…), todos ellos relevantes para la comunidad.

Una segunda fase se caracterizó porque el gobierno andaluz quiso extender la educación compensatoria a todos los grupos de población que la necesitasen, hecho que trajo la formulación de unos planteamientos educativos generales con posibilidad de ser aplicados a grandes zonas geográficas o ámbitos de población de la comunidad andaluza, acompañado de la dotación de recursos materiales (didácticos, edificios, acomodación de instalaciones, equipamientos, etc.) y personales, tanto de carácter técnico (Servicio de Apoyo Externo), como docente (profesores de sobredotación). Este planteamiento hizo que se fuese perdiendo gradualmente el carácter social de la fase precedente, ya que, la comunidad dejó de ser el referente de la actuación y la participación se centró en aspectos de gestión escolar, acercándonos pues hacia un repliegue de la escuela hacia sí misma, sacudiéndose los compromisos que había adquirido con la comunidad. Por otra parte, la administración fue asumiendo muchas parcelas de discusión y de reflexión que antes eran terreno de la propia comunidad (educativa y sociocultural), hecho que coartó paulatinamente la iniciativa y creatividad de los colectivos de profesores participantes y de los sectores sociales implicados, por los que el proyecto común que servía de marco pedagógico referencial se fue desvaneciendo poco a poco, no volviendo a retomar la perspectiva social del programa.

La tercera fase se localiza casi al final del proceso, cuando la escuela se centró más en los aspectos de carácter pedagógico/didáctico, a través de lo dispuesto en la normativa legal, centrado en el diseño de un currículo adaptado a las necesidades educativas de los alumnos, pero retomándose aspectos desechados en las fases anteriores, tales como los agrupamientos por niveles educativos, una enseñanza más expositiva, poca atención a los ámbitos actitudinales y procedimentales del proceso de aprendizaje, etc. La escuela era considerada como un elemento más del amplio Programa de Educación Compensatoria, con unos objetivos previamente establecidos, pretendiendo ser más eficaz en cuanto a los resultados escolares, pero que ofrecía además otros servicios de interés para los padres de los alumnos, tales como comedor escolar fuertemente subvencionado, promoción de actividades deportivas y de ocio en colaboración con otras entidades, etc.

Algunos resultados del Programa son presentados en la mencionada tesis, entre los que cabe destacar:

- La dotación de profesorado a los centros de compensatoria fue cumplido por la Administración Educativa, asignando un profesor de sobredotación por cada uno de los ciclos educativos.
- La ratio mejoró en todos los centros, situándose en torno a los 23 alumnos por cada profesor. Considerando al profesor de sobredotación como un componente más del claustro, la proporción anterior se situó en una media de 16 alumnos/profesor, hecho que no asegura la bondad de esta medida.
- El desfase escolar mejora en el periodo 1984-90, considerando el total de alumnos de cada uno de los centros que se encuentra en situación de retraso escolar con respecto al que le correspondería por su edad cronológica.
- Los resultados con respecto a la reducción del denominado fracaso escolar (entendido como la disminución de numero de alumnos calificados como suspensos al finalizar la etapa de escolarización obligatoria) no fue muy halagüeña: en cuatro de los cinco colegios aumenta el índice de alumnos calificados como suspensos a los largo del periodo estudio, habiendo un centro que multiplicó el número por cuatro, otros tres centros lo doblaron, y otros dos

lo aumentaron en casi la mitad. Por lo que el objetivo fundamental del Programa de Educación Compensatoria no se alcanzó.

4.3. LA SITUACIÓN ACTUAL

Una vez esbozados los antecedentes de la normativa más reciente sobre compensación educativa presentaremos el marco actual en el que se están desarrollando las actuaciones compensadoras, con especial atención a lo planteado para el alumnado inmigrante.

4.3.1. La Ley 9/1999 de Solidaridad

Una primera regulación en el contexto actual que desarrolla específicamente disposiciones de compensación educativa y social es la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación[73]. Esta ley plantea como objetivo promover y consolidar la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación, y la integración social de los sectores de población desfavorecidos. De esta manera se entiende que la escuela es un importante motor para el cambio social. Dichos objetivos generales se pretenden hacer efectivos aplicando el "principio de la solidaridad en la educación", equiparando y confundiendo un "acto de derecho" con un "acto solidario", relegando el derecho a la igualdad de oportunidades educativas al ámbito de la "caridad". Además, por primera vez aparece explícitamente en el argumento político de la compensación educativa, en el que se pretende la "mejora de las condiciones de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales", el término interculturalidad. La interculturalidad se justifica por la presencia de una nueva diversidad cultural, o por la presencia de "otras culturas" distintas a la cultura de la comunidad gitana, ya existente en nuestra sociedad:

> Por otra parte, en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas (...) (Preámbulo de la Ley de Solidaridad).

[73] Esta ley la recogemos integramente en el Anexo III.

Esta situación justifica la necesidad de potenciar los valores de la interculturalidad, entendida ésta como la integración "en el hecho educativo del conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios" (artículo 2.2).
En este marco se disponen como destinatarios de las acciones de compensación educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, diferenciando entre los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a capacidades personales (discapacitados o superdotados), los alumnados en situación de desventaja en el medio urbano o en el medio rural, la población perteneciente a minorías étnicas y culturales, los alumnos procedentes de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporadas y trabajadores itinerantes, y los alumnos que por razones jurídicas o razones de enfermedad no puedan asistir al centro educativo.

En su art. 4 la Consejería de Educación y Ciencia garantiza el desarrollo de los siguientes programas:

- De compensación educativa de carácter permanente o temporal dotando a los centro de recursos humanos y materiales.
- De seguimiento escolar de lucha contra el absentismo[74].
- De colaboración y apoyo familias.
- De garantía social vinculada a la demanda laboral del entorno.
- De fomento de la investigación y renovación pedagógica.
- Para la elaboración de materiales curriculares y de apoyo.
- Para la elaboración de materiales curriculares

En el mismo marco se plantean una serie de medidas de compensación educativa de carácter general, tales como: escolarización equilibrada de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes; medidas organizativas flexibles[75] (sin especificar de que tipo) y disminución del

[74] En este aspecto la Ley de Solidaridad encuentra su instrumento de desarrollo y acción en el acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo. En dicho Plan se recogen tres áreas de actuación: a) Prevención e intervención en el ámbito escolar; b) Intervención en el ámbito social y familiar; c) Formación e Integración laboral; d) Formación y Coordinación. En cada una de estas áreas se establecen los objetivos que se plantea el Plan y las medidas a desarrollar para la consecución de esos objetivos.

[75] En cuanto a posibles modelos organizativos de atención al alumnado de compensación educativa encontramos en la normativa de la comunidad de Aragón (Orden 25 de Junio de 2001, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o

número de alumnos y alumnas por aula; programas y acciones de compensación educativa en los proyectos de centro; medidas que faciliten los servicios complementarios de transporte, comedor y residencia; atención a los servicios de orientación y formación del profesorado, a los equipos directivos, y al profesorado que atiende al alumnado con necesidades educativas especiales.

Desde la normativa autonómica se concretan las medidas para cada uno de los colectivos anteriormente mencionados, a diferencia del Real Decreto 299/1996 y Orden de 22 de Julio de 1999. Para el caso del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales (se explicita alumnado perteneciente a la comunidad gitana, minorías étnicas o culturales, o inmigrantes) se insta a los centros a tomar "medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social" (artículo 17). Por otro lado, en su artículo 18 la Ley de Solidaridad recoge como punto primero el favorecimiento de "la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa" (articulo 18.1), haciendo una equiparación entre la compensación y la interculturalidad. Al respecto, el enunciado parece asumir como parte de la educación compensatoria, una educación intercultural y, más concretamente, una educación antirracista. En segundo lugar, y para concluir, se pretende fomentar "la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales y voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado en proyectos y experiencias de compensación educativa" (artículo 18.2).

---

culturales desfavorecidas, o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar) las siguientes propuestas concretas para la ESO: a) de carácter ordinario: apoyos individualizados, desdoblamiento de alumnos y agrupamientos flexibles; b) de carácter extraordinario: grupos de apoyo (grupos de entre ocho y doce alumnos, de no más de quince horas semanales de atención, y en los que el tutor de dichos alumnos será el del aula de referencia de los mismos), y unidades de intervención educativa específica (grupos de un máximo de doce alumnos, en los que se atiende a alumnos de quince años, y excepcionalmente algún grupo con menor edad, que se constituyen como unidades que podrán ser atendidas por un máximo de tres profesores adscritos al Departamento de Orientación, siendo uno de ellos el tutor del grupo) (artículo 7.2).

4.3.2. El Decreto 167/ 2003 de Compensación Educativa

Habrá que esperar cuatro años para el desarrollo de la Ley de Solidaridad y la concreción de las medidas de compensación educativa planteadas previamente por la Ley de Calidad desde la comunidad autónoma andaluza. Esto se hace efectivo a través del Decreto 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas[76]. Este decreto, en la misma línea de la Ley de Solidaridad, señala una educación especial para el alumnado inmigrante extranjero, prestando especial atención al aprendizaje de la lengua española:

> Más recientemente es la incorporación al sistema educativo de alumnos y alumnas de familias inmigrantes en situación de desventaja social y económica. La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y, a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas (Decreto167/2003).

En el articulo 9 de este decreto se establece que los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades de compensación educativa podrían elaborar un Plan de Compensación Educativa en el que debe concretarse aspectos como: medidas para compensar el desfase curricular; para facilitar la integración escolar; actividades complementarias y extraescolares; actuaciones dirigidas a la prevención; control y seguimiento del absentismo escolar; actividades para facilitar la participación de los padres y madres; medidas para facilitar el aprendizaje del español; y medidas para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a profesiones itinerantes. El procedimiento para la elaboración de estos planes, su aplicación y evaluación será establecido por la Administración educativa[77].

[76] Este decreto lo recogemos integramente en el Anexo IV.

[77] Con este fin se elabora la Orden de 26 de Febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Así pues en su anexo presenta la estructura que deben seguir los Planes, y se establecen tres Comisiones

Por otro lado, es en este decreto donde se recoge por primera vez en la comunidad andaluza una medida concreta para equilibrar la distribución de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorables entre los centros sostenidos por fondos públicos (ni en la normativa estatal ni en la de la Comunidad Andaluza lo hace)[78]:

> Con el objeto de lograr una distribución equilibrada entre los centros sostenidos por fondos públicos del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (...), la Consejería de Educación y Ciencia, del total de puestos escolares que se oferten, podrá reservar hasta tres de ellos por unidad para la escolarización de este alumnado (art. 14).

En cuanto a las medidas de carácter específico, debemos apuntar que en el reciente decreto se mantiene la categorización establecida por la Ley de Solidaridad acerca del alumnado con necesidades educativas especiales debidas a su situación de desventaja social[79]. Sin embargo, al referirse al alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, diferencia entre el alumnado perteneciente a la comunidad gitana y el alumnado inmigrante, para los cuales se plantean y explicitan dos bloques diferenciados de actuaciones compensatorias.

---

que intervendrán en el proceso de estudio, seguimiento y evaluación de los mismo, estas son: la Comisión Técnica Provincial de Planes de Compensación Educativa, la Comisión Regional de Planes de Compensación Educativa y la Comisión de Compensación Educativa (en esta orden se concreta la composición de las distintas Comisiones y sus funciones específicas).

[78] Previamente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), cuando hace referencia al proceso de admisión del alumnado con necesidades educativas especiales, en su Disposición Adicional Segunda establece que "se deberá respetar una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona de que se trate, salvo en aquellos supuestos en que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta educativa a los alumnos" (Disposición Adicional Segunda. 2, LOPEG). De igual modo, el Real Decreto 299/1196 señala como una medida para facilitar el acceso y permanencia del alumnado en situación de desventaja por razones sociales o culturales en el sistema educativo, el hecho de procurar una distribución equilibrada del mismo, pero no sólo para evitar su concentración, sino, añade, su "dispersión excesiva". Por otro lado, desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, esta preocupación ya quedó reflejada en su primera ley de compensación educativa y social, la citada Ley de Solidaridad, en su artículo 5.1. Sin embargo, ninguna de sus menciones concretaban acciones específicas.

[79] Es decir: alumnados en situación de desventaja en el medio urbano, en el medio rural, población perteneciente a minorías étnicas y culturales, alumnos procedentes de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporadas y de trabajadores itinerantes, y alumnos que por razones jurídicas o razones de enfermedad no puedan asistir al centro educativo.

Para la atención al alumnado inmigrante se insta a que aquellos centros que escolaricen un número significativo de este alumnado recojan en su Plan de Compensación Educativa o Plan Anual de Centro: Programas de acogida (art. 26.a)[80], de enseñanza y aprendizaje del español [81], medidas curriculares y pedagógicas, dotación de recursos materiales y humanos, fomento de la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales. En este caso, al aludir a la enseñanza del español, se especifica que ésta se realizará en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), aulas que surgieron en Almería en el curso escolar 1997-98 de forma experimental. Sin embargo, el reconocimiento normativo de dichas aulas hace desaparecer su carácter experimental para establecerse como un recurso con entidad y base legal[82].

Por otro lado, se plantean algunas actuaciones orientadas en diversas direcciones: a) actuaciones para desarrollar la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturalmente no mayoritarios, y b) actuaciones

[80] Los Programas o Planes de Acogida son mencionados con anterioridad, desde la normativa estatal, por el Real Decreto 299/1996, como "la programación de actividades de acogida" (artículo 11.c), aunque no encontramos en ningún caso más referencias a dicha medida de compensación educativa. Además, en ningún caso se perfila legislativamente el carácter, la forma y el modo de dichos programas o planes, en el Capítulo 7 analizaremos algunos ejemplos recogidos en el trabajo de campo.

[81] Una revisión de la normativa (no nos referimos a Planes, sino a Órdenes o Decretos) referente a la compensación educativa de las diferentes comunidades autónomas nos muestra que, en la mayoría de ellas, se alude a la enseñanza y aprendizaje de la lengua de "acogida" (por ejemplo: la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación de la Comunidad de Valencia, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, y la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia de la comunidad de Aragón, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas, o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar), pero escasamente se hace mención al mantenimiento y difusión de la lengua y cultura de grupos minoritarios (un ejemplo es el del País Vasco, en su Orden de 30 de julio 1998, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar, en su artículo 4.c).

[82] Al respecto, a diferencia de la Orden de 22 de Julio 1999, este Decreto no concreta el modo organizativo de dichas aulas. Por su parte, como ya hemos señalado, en el Real Decreto 299/1996 se mencionan "actividades de apoyo para la adquisición de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje", sin especificar el hecho de que éstas se lleven a cabo fuera del aula ordinaria, u otras características organizativas o de funcionamiento. La Ley de Calidad (2003) hace referencia a dichos apoyos, explicitando únicamente que se podrán organizar fuera del aula ordinaria, y La Ley de Solidaridad (1999) ni siquiera menciona la posibilidad de ofrecer apoyos para este aprendizaje. Al respecto unicamente la Orden de 22 de Julio de 1999 y el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (al que nos referiremos a continuación) serán las que concreten algunas características organizativas de los apoyos dirigidos a facilitar el aprendizaje del español por parte del alumnado inmigrante extranjero.

para favorecer el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado. Ambas se plantean como medidas de reconocimiento de la distintividad cultural del alumnado inmigrante, medidas escasamente concretadas desde la praxis. Sin embargo, comprobamos que en el caso del alumnado gitano, con la misma finalidad, sí se explicitan los modos de hacer efectivo ese reconocimiento:

> Los centros que escolaricen alumnado perteneciente a la comunidad gitana incorporarán a su Proyecto Curricular de Centro elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículo, particularmente en las de contenido sociolingüístico (artículo 24.1).

El reconocimiento y la representatividad de este colectivo son concebidos como beneficiosos para el propio colectivo gitano, pero no para el resto del alumnado, ya que la inclusión en el currículo de elementos de "su cultura" está supeditada a la presencia de este alumnado gitano en el centro[83].

De todos modos, precisamente por ser una minoría nacional, se cree, aunque sea sólo en determinados centros, posible su representación en el currículo escolar, lo que no parece ser conveniente o necesario para las minorías extranjeras. En estos casos, como comprobaremos en la práctica escolar, su representación en el currículo se realizará de forma puntual (semana multicultural, intercultural o cultural), a través de sus aspectos más folclóricos (utensilios, bailes, comidas, canciones, juegos, etc.). Con ello se demuestra que se mantiene la concepción de que existen "minorías" de diferente tipo, las "nuestra" la que tenemos que reconocer, auque en la práctica tampoco lo hagamos, y las de "otros", por lo que subyace una jerarquización de "las minorías".

---

[83] Haciendo una revisión de la normativa existente en otras comunidades autónomas encontramos casos en los que se reconoce explícitamente la inclusión de contenidos curriculares referidos no sólo a la "cultura gitana", sino a "otras culturas". Así se hace en el Plan de Solidaridad en Educación de la comunidad de Murcia (2001), y en el Plan Regional de Compensación Educativa de la comunidad de Madrid (2001). Ambos Planes establecen diversos ámbitos de actuación, siendo uno de ellos el "desarrollo de la educación intercultural", apartado este dedicado a las actuaciones cuyos destinatarios son las minorías étnicas o culturales. Tanto en Murcia como en Madrid se establece la "Incorporación de la Educación Intercultural como tema transversal del currículo, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los centros, en función de los procesos de inmigración".

4.3.3. Plan para la Atención Educativo del Alumnado Inmigrante

La Consejería de Educación de la comunidad autónoma andaluza ha establecido, además de la normativa ya mencionada, un Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante[84]. El marco global de las actuaciones dirigidas al alumnado inmigrante viene determinado por el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía[85], aprobado en octubre de 2001 y diseñado para el periodo 2001-2004[86]. Su elaboración arranca de la voluntad de atribuir la coordinación de las políticas migratorias a un Departamento de carácter horizontal –la Consejería de Gobernación-, y de constituir un órgano permanente de coordinación como es la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias.

El Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante es presentado por la Consejería de Educación y Ciencia en los primeros meses del año 2001 como iniciativa derivada de la Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación, y establece un conjunto de objetivos y medidas de atención socioeducativas dirigidos a niños y niñas de familias inmigrantes, así como acciones formativas específicas para las personas adultas. Para terminar de situar dicho plan debemos apuntar que el Plan educativo es anterior al Plan Integrar (una vez que surge este último el Plan educativo es integrado en él) y pese a que el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante no ha sido publicado en BOJA por lo que no ha adoptado rango legislativo, si ha alcanzado identidad reguladora en cuanto que las medidas que recoge se desarrollan fundamentalmente a través de dos normativas recientes: el Decreto 167/2003 y el acuerdo de 25 de noviembre de 2003, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento del Absentismo Escolar.

---

[84] Este Plan lo recogemos integramente en el Anexo V.

[85] Otras comunidades autónomas también han actuado en la misma línea, aunque con sus peculiaridades. Así por ejemplo, la comunidad autónoma de Murcia plantea su "Plan para la integración de los inmigrantes en la región de Murcia (2002-04), la de Aragón el "Plan Integral para la inmigración en Aragón (2002-04)", Navarra su "Plan para la integración de la población inmigrante (2002)" y Cataluña programa su "Pla Interdepartamental d'ímmigration (2001-04)".

[86] En el que se plantean como objeto de intervención las áreas: socio-educativa, socio-laboral, de recursos sociales, de vivienda, socio-cultural, de atención jurídica, de formación e investigación, de sensibillización social y de cooperación al desarrollo.

A continuación en el cuadro 18 presentamos los objetivos y medidas recogidos por el Plan educativo:

CUADRO 18: OBJETIVOS Y MEDIDAS PLANTEADOS POR EL PLAN EDUCATIVO DE ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE

Objetivo 1: Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz. **Medida 1.1.** Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio. **Medida 1.2.** Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil. **Medida 1.3.** Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante. **Medidas 1.4.** Acceso a los servicios complementarios. **Medida 1.5.** Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumno inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias. **Medida 1.6.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro. **Medida 1.7.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.
Objetivo 2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas. **Medida 2.1.** Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes. **Medida 2.2.** Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.
Objetivo 3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española. **Medidas 3.1.** Creación de las aulas temporales de adaptación lingüística. **Medida 3.2.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.
Objetivo 4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen. **Medidas 4.1.** Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas. **Medidas 4.3.** Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado y hacerlo para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.
Objetivo 5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio. **Medidas 5.1.** Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro. **Medida 5.2.** Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes. **Medida 5.3.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumno y Alumnas.

Fuente: Plan educativo de atención al alumnado inmígrate 2001, p.12-20

Estos son los objetivos y medidas planteados por el Plan para el periodo 2001-2002 ya que, tal y como recoge el Documento Técnico de seguimiento del Plan

para el curso 2002-03 al que haremos referencia más adelante, se introduce algunos cambios en los contenidos, objetivos y medidas[87]. Otro cambio hace referencia a la denominación del Plan, de "Plan para Atención Educativa del Alumnado Inmigrante" pasa a "Plan para la Educación Intercultural" justificándose dicha variación en "la asunción de la interculturalidad como elemento definitorio del Área Socio-Educativa" (Documento Técnico 2002, 73). En cuanto a los cambios en los objetivos y medidas encontramos que en el objetivo 1 se añaden dos nuevas medidas:

- Medida 1.4. Autorización por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la disminución de la ratio establecida con carácter general en los Centros que escolaricen alumnado inmigrante, en función del número de alumnos/as, características del Centro y plantillas, de acuerdo con el articulo 14.2 de la Ley 9/1999, de Solidaridad.
- Medida 1.8. Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social tanto en Institutos de Educación Secundaría como a través de Convenios con Ayuntamientos y Asociaciones con objetivo de favorecer la integración social y laboral del alumnado inmigrante.

En el objetivo 5 también se añade una nueva medida:

- Medida 5.4. Fomento de la participación de las madres y los padres del alumnado inmigrante en las Escuelas de Madres y Padres para garantizar la integración y prevenir el fracaso y el absentismo escolar.

Además en el objetivo 1 la medida 1.4 "Acceso a los servicios complementarios" pasa a ser la medida 1.5 y se le añade una segunda parte al enunciado: "Acceso a los servicios complementarios de comedores, transporte escolar, así como de Residencia Escolar para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias". Haciendo una lectura de ambas medidas no podemos percibir la importancia del cambio, para ello debemos remitirnos al desarrollo de dicha medida 1.4. en la primera versión del Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante:

[87] En el Anexo VI presentamos un cuadro comparativo entre el planteamiento de objetivos y medidas del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) y Plan para la Educación Intercultural (2002).

> Para favorecer el acceso a la escolarización obligatoria del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales proveniente de núcleos de población aislados y cuyas familias se encuentren en situación económica desfavorecida, la Consejería de Educación y Ciencia facilitará los servicios complementarios de comedor, transporte y, en su caso, residencia, conforme a las condiciones que en las condiciones que en las convocatorias anuales de ayudas para estos servicios se establezcan (Medida 1.4, 13)

Lo que se incorpora como novedad es que la prestación de servicios complementarios se amplia más haya de la Educación Obligatoria. En su primera versión del Plan queda claro que el transporte y comedor están asegurados exclusivamente en la enseñanza obligatoria, sin embargo la residencia escolar se garantiza incluso después de la Enseñanza Obligatoria.

También encontramos algunas variaciones en la formulación de los objetivos. Así pues el objetivo 3 en la segunda versión del Plan pasa a formulares como el objetivo 2, pese a que las medidas de dicho objetivo siguen siendo la misma, compruébese en le siguiente cuadro:

CUADRO 19: CAMBIO EN LOS OBJETIVOS DEL PLAN

PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE (2001)	PLAN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (DOCUMENTO TÉCNICO 2002)
Objetivo 2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas. **Medida 2.1.** Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes. **Medida 2.2.** Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.	**Objetivo 2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.** **Medida 2.1.** Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes. **Medida 2.2.** Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.
Objetivo 3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española. **Medidas 3.1.** Creación de las aulas temporales de adaptación lingüística. **Medida 3.2.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.	***Objetivo 3. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.*** **Medida 3.1.** Implantación progresiva de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante con su equipamiento y profesorado correspondiente. **Medida 3.2.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal que conozca la lengua del alumnado.

Fuente: Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) y Documento Técnico de seguimiento (2002).

Tanto en su primera versión del Plan como en la posterior los objetivos que se plantean en dicho Plan, y que hacen referencia a escolares,[88] podemos agruparlos en tres grandes epígrafes:

- Facilitar la escolarización: el objetivo 1[89] contempla el cumplimiento de la ley que insta a que el "otro" al igual que el "nosotros" este en la escuela.
- Apoyo a la convivencia: los objetivos 2 y 5 plantean un cambio en los centros escolares en tanto que reconozcan la presencia de este alumnado y planifique partiendo de esta situación, así como un cambio en actitudes de manera que los de "aquí" acepten y toleren a los de "allí".
- Apoyo a la adquisición del "español" y la "materna": el objetivo 3 apunta que el alumno inmigrante entienda lo que en la escuela se dice y el objetivo 4 hace referencia al mantenimiento de los vínculos del alumno con la identidad de sus padres, nación o etnia.

El Plan Integran ha sido evaluado por la Consejería de Gobernación anualmente, de esa evaluación se han elaborado un documento denominado "Documento Técnico de seguimiento, 1er Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004", al que ya hemos hecho referencia. A continuación abordaremos algunos de los resultados de dichas evaluaciones correspondientes a los cursos escolares 2001-02 y 2002-03[90]. Para facilitar su presentación seguiremos las tres grandes agrupaciones de objetivos que hemos trazado.

4.3.3.1. Facilitar la escolarización

Para la consecución de este objetivo durante el cursos 2001-02 se realizaron:

[88] No haremos referencia a los objetivos 6 y 7 y a sus medidas por no estar relacionados directamente con menores escolares. Objetivo 6: Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado, y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica. Objetivo 7: Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida, con la participación de las distintas Administraciones y Organizaciones sin ánimo de lucro.

[89] Al realizar esta agrupación de objetivos en su enumeración aludimos a la primera versión del Plan "Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante" (2001).

[90] Nos referiremos a los documentos que recogen las evaluaciones, estos son el Documento Técnico 2001 (para el curso 2001-02) y el Documento Técnico 2002 (para el curso 2002-03)

- Dos campañas: a) Una campaña de divulgativa entre familias y colectivos de inmigrantes sobre los aspectos del proceso de escolarización, y b) otra campaña de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de la niñas y niños en la etapa de Educación Infantil.
- Ambas campañas de desarrollaron mediante la: a) publicación y difusión de 50.000 folletos explicativos trilingües (ingles, árabe y español), b) 20.000 carteles, c) 500.000 dípticos, 1.000 subcarpetas, 500.000 pegatinas, 30.000 pins, 50.000 folletos del Plan y anuncios en la revista "La mirada limpia".

En esta línea durante el siguiente curso dichas campaña se materializan en las siguientes actuaciones: a) diseño y distribución del folletos "La escolarización en Abril" (60.000 trípticos: 20.000 español-árabe, 20.000 español-francés y 20.000 español-ingles), b) Elaboración de un enlace en la página Web de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía con los contenidos relacionados con la materia, c)1.000.000 de dípticos en español, d) 5.000 carteles, e) difusión de un spot televisivo y cuñas radiofónicas en castellano, f) un servicio telefónico de línea 900 en castellano.

En ambos documentos de evaluación se llega a catalogar como "éxito" o "alto grado de satisfacción" la consecución de este primer objetivo, justificándose fundamentalmente por el aumento de matriculaciones de alumnado inmigrante.

También se señala el incremento de 88 profesores/a (no se especifica el tipo de profesorado) en toda Andalucía en aquellos centros que escolarizan un número significativo de alumnado inmigrante durante el curso 2001-02 y de 67 (profesores de ATAL y de apoyo) para el curso 2002-03. Relacionado con esto último punto, en la medida 1.4 (Documento Técnico 2002) "Autorización por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la disminución de la ratio establecido con carácter general en los Centros que escolaricen alumnado inmigrante, en función del número de alumnos/as, características del Centro y plantillas, de acuerdo con el artículo 14.2 de la Ley 9/1999 de la Ley de Solidaridad" las actuaciones que se presentan son nuevamente el incremento de ATAL.

La presentación del aumento de profesorado se acompaña de la cantidades en dotación económica a dichos centros (dos partidas económicas), según el Documento Técnico 2001 “en concepto de compensación educativa en el ámbito del Plan de Inmigrante y del ámbito del Plan de Cultura de Paz y No Violencia” y, según el Documento Técnico de 2002 “para el gasto de funcionamiento extraordinarios para la realización de medidas de compensación y otra para gastos de funcionamiento de atención al colectivo de alumnado inmigrante y de minorías étnicas y culturales”.

Por otro lado, encontramos que al considerar “el fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares de los centros escolares” no se concretan actuaciones, simplemente se remite (para el cursos 2002-03) al presupuesto dirigido a apoyar estas actividades de los centros y al número de alumnos que han participado (3.268 alumnos/as y 1.967 actividades) en “esas actuaciones”. Escasamente esclarecedores son los datos sobre la contratación y actuación de mediadores interculturales, en el primer documento de evaluación, al igual que en la situación anterior no ofrece ningún dato concreto, en el segundo documento se especifica que durante el curso 2002-03 se suscribe una serie de convenios que han supuesto: 4 mediadores interculturales en Huelva (con Ayuntamientos y con Huelva Acoge), 3 en Jaén (con Jaén Acoge y Asociación Siloé) y 2 en Sevilla (con Sevilla Acoge).

4.3.3.2. Apoyo a la convivencia

Dentro de este gran epígrafe el Plan pretende desarrollarse en dos direcciones, por un lado, favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro Interculturales y, por otra, facilitar la convivencia, respeto y tolerancia.
Las actuaciones que se presentan con respecto a la primera de la finalidades la evaluación realizada refleja la ejecución de “32 acciones destinadas a la formación y asesoramiento especifico del profesorado de los centros que atiende a familias inmigrantes” (Documento Técnico 2001, 33), participando 1.552 profesores (sin datos de la provincia de Málaga). Además se han realizado dos publicaciones: “Tierra de Inmigrantes” (Premio Joaquín Guichot 2001) con 5000 ejemplares distribuidos y un CDRom sobre “Acogida y Atención

del Alumnado Inmigrante", con 4.800 ejemplares para su distribución. Eso para el curso 2001-02, y para el siguiente se han realizado 52 actividades de formación con la participación de 1347 profesores/as y se publicó el CDRom "Español para ti" concretamente 2000 ejemplares por la Delegación Provincial de Almería.

En cuanto al "fomento de la convivencia, respeto y tolerancia" durante el primer curso se realiza: a) el "I Congreso de Interculturalidad" celebrado en Almería; b) el concurso "La paz en tiempos de Guerra"; c) un convenio con Sevilla Acoge en el ámbito del Plan de Cultura y Paz para desarrollar diversos aspectos relacionados con la prevención de absentismo escolar y la integración general de la población inmigrante en sus lugares de residencia; d) la prestación de una dotación económica para proyectos presentados por las Federaciones y Confederaciones de Asociaciones de Alumnos y Alumnas. Las mismas líneas de actuación se recogen en el Documento Técnico 2002.

4.3.3.3. Apoyo al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela y la lengua "materna"

En lo que se refiere a la enseñanza del español en el curso 2001-02 se han implantado ATAL en: 108 centros de Almería (itinerantes y 2 fijas), en 18 centros de Málaga (en su mayoría fijas) y 3 aulas temporales en Granada, con la participación de un total de 84 profesores/as y han hecho uso de las mismas 3.000 alumnos/as. A su vez, se han suscrito 2 convenios con las entidades Andalucía Acoge y Jaén Acoge para apoyar el aprendizaje de la lengua española. Para el curso escolar 2002-03 se ha incrementado en 60 el número de ATAL con su correspondiente número de profesores/as (total unas 119 aulas), siendo utilizadas por 4.300 alumnos/as. Además se ha suscrito 5 convenios: 1 con los Ayuntamientos de Cartaza, Lepe e Isla Cristina, y Huelva Acoge; 1 con Jaén Acoge; 1 con la Asociación Siloé (en Jaén); 1 con Sevilla Acoge y 1 con la Asociación "Esperanza de nuestra Tierras" (en Sevilla).

Para la enseñanza de la lengua "materna" o de "origen" se suscriben convenios para el curso 2001-02 con: Andalucía Acoge, Jaén Acoge y con la Federación

de Asociaciones de Chinos de Andalucía, y para el curso 2002-03 con Huelva Acoge (además se realizan "gestiones" con la Fundación Hassan II de Marruecos).

4.4. IMPLICACIONES DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA

Este apartado de implicaciones lo dedicaremos a lo que realmente creemos de interés para esta tesis, esto es el análisis del Plan de Atención Educativo del Alumnado Inmigrante así como de su evaluación. Para empezar haremos algunas reflexiones en torno a los apartados 2 ("Marco Teórico") y 3 ("Justificación") del Plan.

El Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante toma con estandarte de sus objetivos y medidas la "interculturalidad" lo que supone desde en sus planteamientos:

> (…) poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida, y pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población, y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes" (Plan 2001, 9).

Pese a que pretende presentar el Plan como una propuesta innovadora no viene sino a ser un conjunto de objetivos y medidas dirigidas a compensar al "otro" categorizado como diferente y deficitario por cuestiones de nacionalidad, etnia y culturales. En sus argumentaciones la territorialidad imprime a los sujetos una serie de características fuertemente esteriotipadas, tal y como se pone en el apartado de justificación:

> El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del este de europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar proceden de cultural diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son los alumnos y alumnas que, general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social t económico, sobre todo (Plan 2001, 10).

Por otro lado, pese a que se señala como destinatario de esa "educación intercultural" al conjunto de la población en la misma justificación se esbozan

exclusivamente las necesidades que presenta el alumnado inmigrante, centrándose y extendiéndose de manera notable en las "carencias" de tipo lingüístico. Además aunque se habla de hijos de inmigrantes los cuales tienen una cultural diferente a la andaluza, no se menciona o no es objeto de atención los hijos de migrantes internos como pueden se hijos de catalán o vasco que también poseen una lengua que no es el castellano. En definitiva, la interculturalidad se simplifica a la presencia del "otro" inmigrante, esto queda claramente evidenciado en el cambio introducido en la denominación del Plan, "Plan para la Educación Intercultural".

Continuaremos nuestro análisis consideraremos a los objetivos y medidas concretos de dicho Plan. Para ello tomaremos como punto de partida su desarrollo en nuestro contexto de investigación, es decir, Almería. Los datos etnográficos que poseemos fruto de nuestro trabajo de campo nos servirá para ejemplificar algunas de nuestras consideraciones y para llegar a una valoración general del Plan. Con esta finalidad atenderemos a la estructura que hemos seguido al esbozar la evaluación del Plan:

4.4.1. Facilitar la escolarización

En una primera aproximación a las propuestas hechas por el Plan encontramos que no aborda, en su primer objetivo, lo que desde para algunas normativas ya mencionadas se entiende como una cuestión de gran importancia, es decir, la distribución equilibrada de este alumnado entre los centros sostenidos por fondos públicos[91]. Igualmente elemental es lo referente a la adscripción de este alumnado a un curso o nivel educativo[92].

[91] Sin embargo, otros Planes Integrales sí que recogen medidas o alusiones a la cuestión de la concentración del alumnado inmigrante. El Plan de Aragón establece como medida 3.1.4.: "Garantizar, mediante la intervención de la Comisión de Escolarización, el control y seguimiento de la escolarización de acuerdo con los criterios establecidos en las normas creadas al efecto, en especial cuando es fuera del periodo ordinario". El Plan de Navarra establece como uno de sus objetivos: "evitar la concentración del alumnado" (objetivo 9), para lo que se "contemplará en el proceso de escolarización la reserva de plazas para el alumnado procedente de la inmigración en la totalidad de centros escolares de Navarra sostenidos con fondos públicos. La Administración velará para que no se produzca una concentración en determinados centros, de forma que se vea lesionada la calidad de la respuesta educativa que proporcionan". De igual modo, el objetivo específico A.2 del Plan de Murcia considera necesario "arbitrar los mecanismos que posibiliten una escolarización equilibrada de este alumnado entre los centros

En el caso de la provincia de Almería, desde el Servicio de Inspección se reconoce la concentración de este alumnado en determinados centros:

> (...) Pero en las zonas donde se presenta este fenómeno de una forma más apreciable se trata de hacer un reparto..., pero no es posible (...). Es verdad, y alguna gente nos ha preguntado, que hay una enorme desproporción entre los centros públicos y los centros concertados sostenidos con fondos públicos, pero de titularidad privada. Que a esos centros, por la zona geográfica donde se encuentran ubicados, no llegan los inmigrantes. Es decir, que prácticamente el cien por cien de la inmigración lo atienden los centros públicos, de titularidad pública (Jefe del Servicio de Inspección).

Desde la esfera política, el reconocimiento de esta situación no parece tener solución, dado que parece entenderse que este fenómeno se debe a un proceso natural de asentamiento de este colectivo en determinadas zonas. En este sentido, no podemos pasar por alto el testimonio de un mediador, que pone de manifiesto las estrategias utilizadas por los centros en su intento por evitar la escolarización de este alumnado en los mismos[93]:

---

sostenidos por fondos públicos", y para ello insta a la adaptación y adecuación de la normativa existente a la realidad social (como respuesta aparece la Orden 12 de marzo de 2002, a la que haremos mención más adelante).

[92]Aunque en este Plan no se hace mención a la situación de escolarización de los menores inmigrantes atendidos en Centros de Protección de Menores, merece la pena hacer referencia a lo que el Informe al Parlamento (2003) del Defensor del Pueblo de Andalucía pone de manifiesto al respecto: "resulta llamativo que el número total de menores escolarizados sea muy inferior al de menores en edad de escolarización obligatoria atendidos por los centros durante el periodo investigado, incluso descontando los datos relativos a menores refugiados. Lo cual no hace pensar que en algunos centros de protección optan por limitar el proceso educativo de los menores a los cursos de formación básica que en los mismos se imparten, sin proceder a su matriculación formal en centros ordinarios" (Defensor del Pueblo Andaluz 2003, 517-518). Estos casos de menores no acompañados no parecen ser motivo de políticas de intervención educativas. Se pone de manifiesto actuaciones fuera del sistema reglado, escasamente supervisadas y homologadas, excluidas del proceso educativo normalizado. Podemos apuntar que tan sólo hemos encontrado en la normativa existente una referencia a la situación del menor inmigrante tutelado, es el caso del Plan para la Integración social de la población inmigrante de Navarra (2002). Dicho Plan en la "Escolarización de menores tutelados" se establece que "deberán ser incorporados al sistema educativo en las mismas condiciones que el resto de menores inmigrantes, con todos los recursos adicionales necesarios, dada su compleja situación personal y social" (2002, 116).

[93] No parece haber influido en esta situación lo que para autores como Aja (1999) supondría un efecto directo de la Ley Orgánica de Extranjería 4/2000 sobre la educación. La cláusula antidiscriminatoria de esta ley, contenida en su artículo 21, parte de la definición de discriminación: "cualquier tipo de actos, que basados en criterios de raza, color u origen nacional, produzca el efecto de limitar el ejercicio de los derechos reconocidos en condiciones de igualdad, en los ámbitos político, económico, social o cultural". Posteriormente se ejemplifican una serie de actos discriminatorios, como por ejemplo: "Todos los que impongan condiciones más gravosas que a los españoles, o que impliquen resistencia a facilitar a un extranjero bienes o servicios ofrecidos al público, sólo por su condición de tal o por pertenecer a una determinada raza, religión, etnia o nacionalidad" (artículo 21.2.b.). Finalmente, esta ley

> La escolarización es un problema, ahora tengo un niño rumano para escolarizar, pero no hay manera. El director no quiere escolarizarlo. Hace algún tiempo a este niño se le adjudicó ese centro; el director quedó en ponerse en contacto con la familia, y aún no lo ha hecho. Pero, además, es que yo he intentado ponerme en contacto con él, y no he podido. Los padres me dijeron que ellos estaban esperando a que los llamaran del colegio, pero nada.... Están a ver si se lo quitan de en medio (D.C. Mediadora1

Realmente esta situación preocupa especialmente a los mediadores interculturales, ya que una de sus funciones es participar en la escolarización de este alumnado, y facilitarla. Así se ponía de manifiesto en una reunión de coordinación de los mediadores con el Equipo de Orientación Educativa de la Delegación Provincial de Educación de Almería:

> Yo sólo quiero saber si hay alguna manera de informar a los padres de las decisiones que se tomen, porque muchas veces te informa el colegio, y por el motivo que sea no llega a transmitirse a los padres que ese niño está admitido en ese centro. Sólo lo digo para evitar la picaresca de que algunos centros dicen.... Por ejemplo, en mi zona se ha dado el plazo de dos o tres días para formalizar la matricula, debido a que en ese momento están llegando muchísimos niños. Al no avisarles y pasarse el plazo.... De verdad que eso está pasando mucho..., el colegio ve... "niño inmigrante, pues no informo…". Yo creo que la forma sería informar a los padres mandándoles una carta y diciéndoles... El problema es que yo no me entero de todos los casos, porque hay gente que va por su cuenta a escolarizarse. Y yo eso no lo puedo saber. Lo que ocurre es que me encuentro el caso a los cinco meses, cuando voy a matricularlo, que el padre me dice que ya él lo había intentado y que fue imposible. Incluso casos en los que se ha solicitado plaza cuatro veces (D.C. Mediadora1).

Al respecto, el nuevo Decreto de compensación educativa (167/2003) aparece, desde el discurso político, como una vía de solución a esta situación:

> (..) se va a empezar a intervenir a partir del Decreto de compensatoria, porque el Decreto permite una reserva de hasta tres plazas por unidad en centros donde tú puedas enviar niños que tengan dificultades de tipo socioeconómico (Delegado Provincial de Educación)[94].

---

recoge que la restricción o limitación del acceso a la educación suponen un acto discriminatorio sancionable.

[94] Otras comunidades autónomas han elaborado normativas específicas que contemplan el proceso de escolarización del alumnado inmigrante. En el País Vasco, a través de sus "Instrucciones del Viceconsejero de Educación, encaminadas a regular la escolarización del alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario" (29 de Septiembre de 2003) se establece que la matriculación se realiza por la "Comisión de escolarización Territorial", y dicha Comisión comunicará su propuesta al centro receptor de la solicitud y a la familia del alumnado. Desde la comunidad autónoma de Murcia, en su "Orden de 12 de Marzo de 2002, por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos", se plantea una reserva de cuatro plazas como mínimo en cada unidad escolar en los cursos de acceso al segundo ciclo de la etapa de Educación infantil y en la etapa de Educación

Sin embargo, encontramos que esta medida puede llegar a ser poco efectiva, por la imposibilidad de mantener esa reserva de plazas durante el curso, teniendo en cuenta que estos alumnos son escolarizados a lo largo de todo el curso escolar, y a menudo fuera del periodo normal de matriculación. En este sentido, el Delegado de Educación de la provincia de Almería nos confirma lo siguiente:

> Eso, con la ley en la mano, es difícil. Tú sí puedes hacer la reserva de tres plazas en el periodo de escolarización hasta la matrícula. Ahora, una vez que se producen las matrículas, cualquier ciudadano tiene derecho a pedir una vacante que haya. Entonces hay un problema... ¿hasta dónde se ha llegado? Al máximo posible, es decir, independientemente de los baremos, independientemente, nosotros respetamos ahí tres plazas por línea, y eso se mantiene hasta el momento de matrícula. El problema es, por ejemplo, cuando te llegan en septiembre, claro, cuando te llegan en septiembre es que está cerrada la matrícula. En Almería se produce un fenómeno de inflación de planificación muy importante en septiembre. Este último septiembre ha sido espectacular, porque en septiembre hemos matriculado 1921 niños, 1921... (Delegado Provincial de Educación).

Por otro lado, la adscripción de este alumnado a un curso o nivel no sólo es un aspecto olvidado por el Plan sino que parece estar cargado de cierta ambigüedad en la práctica escolar. Encontramos cierta ambigüedad legal que posibilita prácticas diferentes dependiendo de los implicados (nos referimos a los inspectores o equipos directivos), tal y como comprobamos a través de la información obtenida en el trabajo de campo. Por otra parte, desde el Servicio de Inspección de la Delegación Provincial de Educación de Almería se establece que:

> En principio lo decidimos nosotros, aunque son cuestiones bastante cerradas. Es decir, el niño debe ir al curso que le corresponda por edad cronológica; antes era a tercero de ESO, ahora es hasta cuarto. Pero nosotros establecemos que en algunos casos debe ir el alumno…, cuando tenemos indicadores determinados,

---

Primaria, y de cinco como mínimo en cada unidad escolar correspondiente al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Además, se prevé la constitución no sólo de Comisiones Ordinarias de escolarización, sino también de Comisiones Permanentes en el proceso extraordinario, así como la posibilidad de crear, en situaciones especiales, Comisiones Específicas. También en esta normativa se contempla el hecho de que la Comisión de Escolarización Ordinaria, una vez haya hecho su propuesta de escolarización "en aquellas zonas en las que la Comisión correspondiente prevea una escolarización significativa de este alumnado en periodos posteriores al proceso ordinario", podrá proponer al Director General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad la continuación de la reserva, siempre que el centro cuente con plazas vacantes al término del periodo de matriculación (artículo 8.4).

> debe ir a un curso inferior, incluso a dos curso inferiores. En función, porque…, bueno, eso es equiparlo con nuestra población, en función de que la población autóctona puede repetir, no promocionar un año más en primaria, o un año más en secundaria (Jefe del Servicio de Inspección).

Esta forma de proceder asume que este alumnado presenta necesidades educativas especiales, lo que puede permitir, tras una evaluación y dictamen del psicólogo, la escolarización de este alumnado de acuerdo con esas consideraciones. Sin embargo, nos podemos preguntar cómo llevar a cabo esas evaluaciones con un alumnado incapaz de comunicarse en español. Esto está dando lugar a situaciones como las que nos hemos encontrado en el trabajo de campo, y que se ponen de manifiesto en el testimonio de una alumna rumana de 10 años:

> Yo cuando llegué al "cole" el año pasado me llevaron a la clase de los pequeños; allí los niños dibujaban, estaban aprendiendo a sumar..., pero yo todo eso lo sabía. Luego llegó el profesor X y me preguntó si yo quería estar en su clase, y me fui con los grandes... (D.C.Alumna Rumana).[95]

Por otro lado, encontramos zonas en las que el criterio que se aplica es el de la edad cronológica. En contraposición a lo anterior una inspectora de un Municipio de la zona de poniente almeriense nos informaba de lo siguiente:

> (…) por su puesto la edad… Hombre el criterio es el de socializar, y estar con el resto de los alumnos de su edad, eso es lo primero… luego ya irán alcanzando con refuerzos… (Inspectora).

Una tercera estrategia utilizada en la adscripción del alumno depende más de una situación arbitraria que nada tiene que ver con las características cronológica o académicas del alumno sino más bien a la masificación existente en determinados cursos, así nos lo hacían saber algunos profesores y directores de algunos centros escolares:

> (…) solemos jugar con un años más, si un alumno llega para ir a tercero de secundaria… ¿no? Y los terceros están masificados y en segundo me quedan plazas en algunos cursos…. Entonces yo puedo jugar con ese año de

[95] Esta alumna fue inicialmente escolarizada en un primer ciclo de Primaria, cuando por edad le correspondía estar en el tercer ciclo. Posteriormente se modificó esa adscripción y pasó al curso que le correspondía por edad. Debemos apuntar que la apariencia física de esta alumna pareció influir en el proceso de adscripción. Su apariencia física, junto con la dificultad en la lengua, hicieron suponer que la decisión de escolarizarla varios cursos por debajo era la adecuada.

> diferencia…que tengo un tercero con 30 alumnos, pues prefiero meterlo en un segundo con 28 ¿me entiendes?... (Director Secundaria15).

Acudiendo a la práctica escolar, no existen cauces efectivos de inspección que garanticen el control y la vigilancia de las posibles conductas discriminatorias en el proceso de matriculación y adscripción del alumnado inmigrante, y que para el Plan bien no parece ser digno de atención o su tan especialmente difícil de abordar que ni siguiera aparece en sus planteamientos.

Lo que si se manifiesta como relevante es la necesidad de la divulgación de información sobre el proceso de escolarización, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha elaborado folletos informativos en español y en diferentes idiomas (Ingles y árabe). Sin embargo, debería reconsiderarse los mecanismos empleados para distribuir dichos folletos ya que en la práctica nos hemos encontrado con el desconocimiento de la existencia de dichos folletos por distintas entidades (por ejemplo, la propia Delegación-Equipo de Compensación Educativa, los Ayuntamientos, centros escolares, etc.)[96]. Además al preguntarle a una de las mediadoras interculturales por estos folletos compruébese su experiencia al respecto:

> Sí… pero no a todos los padres les llega, esos folletos les llega al que va a la escuela, al que va a coger los papeles de matriculación. Yo me encuentro muchísimos niños en las casas, que no están escolarizados, los padres tienen muchísimo miedo por los papeles… dicen… bueno …. No tengo papeles no puedo escolarizar a mi hijo, no tengo dinero no puedo mandarlo al colegio, si lo mando tendré que comprarle libros, ropa… (Mediador1).

Hemos podido comprobar como los Documentos Técnicos de seguimiento se llega a categorizar como “exitosas” la medidas empleadas para la difusión de esta información, justificando dicho éxito en el aumento de matriculas de este colectivo de estudiantes, sin embargo no existen garantías de que ese aumento se deban a dichas campas, pudiendo deberse al incremento de este colectivo de la población.

[96] Pese a que este Plan no recoge como medida para facilitar la escolarización del alumnado inmigrante los Planes de Acogida, otros, como el Pla Interdepartamental d’immigració” de Cataluña menciona dicha medida (Programa 4.1, 165), también lo hace el Plan Integral para la inmigración de Aragón, cuya medida 3.1 especifica: “Desarrollar planes de acogida que contemplen las necesidades específicas del alumnado en esta etapa, abordando desde los centros, no sólo los aspectos educativos, sino también nutricionales, sanitarios y psicológicos”.

Igualmente nos llama la atención que en recientes campañas de información en a través de carteles, dípticos, spot televisivos y radiofónicos se hayan empleado el castellano si realmente la finalidad es que la información llegue a las familias extranjeras.

En la evaluación de este objetivo (facilitar la escolarización) el profesorado de ATAL aparece como la dotación en recursos humanos hecha ha aquellos centros con mayor presencia de alumnado inmigrante y como acción para disminuir la ratio de la aulas, sin embargo, este profesorado no supone un descenso de la ratio real ya que el alumnado pasa por estas aulas temporalmente y, en la mayoría de los casos, no durante toda la jornada escolar. Además se pone de manifiesto que la dotación económica realizada a estos centros sirve para cubrir los gastos extraordinarios motivados por medidas de atención al colectivo inmigrante y de minorías étnicas y culturales. Esto supone que al menos en parten esa dotación debe estar dirigida a cubrir los gastos que el profesorado de ATAL y Compensación Educativa pueden general al centro, sin embargo, tras nuestro trabajo de campo podemos afirmar que son muchos los profesores de ATAL que encuentran problemas en el abastecimiento de material didáctico, así como a la hora de hacer fotocopias (por restricciones de la dirección del centro o centros que atienden). Tengamos en cuenta que este profesorado alega que no existe ningún material que responda en su totalidad a las necesidades que presenta su alumnado por lo que emplean fotocopias de diversos materiales, trabajando fundamentalmente a través de fichas.

4.4.2. Apoyo a la convivencia

Pese a que en el capítulo 7 tendremos la oportunidad de extendernos en la implementación de este objetivo en la práctica escolar de la provincia de Almería, iniciaremos en este apartado nuestras reflexiones. En la concreción de este objetivo general se señala como medida importante la formación específica del profesorado que atiende al alumnado inmigrante[97]; sin embargo,

[97] El Plan programado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía no contempla lo que desde otras comunidades se ha impulsado para asesorar al profesorado y

cabe interrogarnos de qué formación se habla y para quién va dirigida. Se trata de una formación cuya temática es fundamentalmente la didáctica para la enseñanza del español, y está dirigida de forma prioritaria a los profesores de las ATAL. Así se reconoce desde el Servicio de Formación del profesorado de la Delegación Provincial de Educación de Almería:

> (...) yo creo que lo que está reflejando es la necesidad de que el sistema educativo tiene que cambiar para adaptarse a esa realidad, y contemplar una formación a nivel lingüístico para entendernos con este alumnado, y para que este alumnado nos entienda (...). Cada vez hay más actividades, que no sólo son para el profesorado de las ATAL, que por supuesto tienen una prioridad y una función muy importante, pero hay que extenderlas a todo el centro (Jefa del Servicio de Formación).

Si bien puede que exista una formación dirigida tanto a unos como a otros (profesores de ATAL y tutores), sí es verdad que para los primeros se plantea como obligatoriedad, y para los segundos como una opción totalmente voluntaria. La cuestión de la voluntariedad parecer ser un tema del que se ha percatado el Servicio de Formación de la provincia de Almería, tal y como se pone de manifiesto en el siguiente fragmento de entrevista:

> Si... eso es un tema que cuando nos reunimos la red de formadores, los asesores, los directores de los CEP, uno de los temas que tratamos es ese... Y siempre chocamos con lo mismo... ¿Hasta dónde la formación tendría que ser más obligatoria...? No obligatoria..., sino ¿cómo llegar a esos centros que no te piden nada? Porque lo ideal ahora mismo es la formación en lo que es detección de necesidades. Igualmente, detección que ellos nos plasman...; entonces los asesores de formación son los que tienen que hacer ese diagnostico, de ahí salen los planes. Pero, ¿cómo llegamos a esos centros que nunca piden nada? Eso es un debate complicado, y hay reticencia en ese sentido (Jefa del Servicio de Formación).

Por otro lado, habría que evaluar las repercusiones que la formación del profesorado está teniendo en las aulas. Desde el mismo servicio se cuestiona

---

para apoyar a los centros en lo relativo al alumnado inmigrante, esto es, un centro de recursos a nivel de comunidad autónoma. Así por ejemplo, el Plan de Aragón establece la creación del "Centro aragonés de recursos para la educación intercultural" (CAREI) (Decreto 281/2000 de 3 de Septiembre), cuyos objetivos son: a) apoyar los centros educativos de infantil, Primaria, Secundaria y de Adultos de Aragón, tanto en temas didácticos como en materiales educativos, b) informar sobre cualquier aspecto curricular del alumnado inmigrante (Programa 3.2, 66). Por su parte, el Plan de Murcia hace referencia al equipamiento y desarrollo del "Centro de animación y documentación Intercultural" (CADI). Los objetivos de este último Centro son los siguientes: a) apoyar la escolarización del alumnado inmigrante, b) orientar al profesorado en la educación intercultural y en la enseñanza del español como segunda lengua, c) dotación y préstamo de materiales, d) colaboración en la sensibilización y formación intercultural (Fuente: www.educarm.es).

la efectividad real de las iniciativas tomadas, pese a que no se ha realizado un estudio exhaustivo de ello:

> (...) Pero lo que pasa es que no podemos tener un seguimiento de lo que realmente se está llevando a cabo. Se intentan pequeñas cosas; en los cursos hay buena parte que son horas no presenciales para que se elaboren materiales, unidades didácticas..., pero eso te da qué pensar… que ese grupo va aplicarlo en el aula..., pero ya está. Para mi es una poquita cosa la repercusión (Jefa del Servicio de Formación).

Sin embargo, percibimos que un ámbito de formación especialmente relacionado con la atención a la diversidad, y concretamente con el alumnado inmigrante, puede ser la formación en actitudes. Ámbito que no parece ser especialmente tenido en cuenta, pero que además, desde la esfera política, no resulta de especial importancia. Sirva como ejemplo la respuesta del Jefe del Servicio de Inspección de Almería a dicha cuestión:

> (...) no es una prioridad desde mi punto de vista. Es decir, lo prioritario es darles recursos pedagógicos, porque es que es un verdadero reto. Tú imagínate una niña china y que llega el primer día, y que viene de China y no sabe hablar una palabra, y que el tipo de letra que nosotros tenemos…, y en algún caso que no ha ido nunca a la escuela. Ello supone un verdadero reto desde un punto de vista pedagógico, y ahí es donde yo creo que debemos hacer una formación completa (Jefe del Servicio de Inspección).

Al respecto, en el capítulo 7 podremos comprobar, a través del análisis de lo que dicen y hacen los docentes, hasta qué punto se hace necesario este ámbito de formación.

Una crítica al Plan pone de manifiesto el talante con el que aborda la "formación y asesoramiento específico al profesorado de los centro", restringiéndolo sólo para "aquellos que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes", para "favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro Interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las cultura". Esto pone de manifiesto dos cosas, por un lado, la consideración como requisito imprescindible para elaborar un Proyecto de Centro Intercultural la presencia de alumnos inmigrantes y más aún la necesidad de una formación intercultural. De esta manera la interculturalidad aparece como respuesta para el de "aquí", quien debe adoptar

un rol pasivo y depositario. En la misma línea la presencia de alumnado inmigrante extranjero es motivo para promover actuaciones dirigidas a favorecer la convivencia, respeto y tolerancia. El inmigrante es reflejado como motivo de discordia y conflicto poniendo el acento o la posible causa en el "otro".

Por otro lado también podemos cuestionarnos cuál es el material que se está publicando en "materia de interculturalidad". La Consejería de Educación y Ciencia sí que está invirtiendo en la publicación de trabajos elaborados incluso por los mismos profesores, en grupos de trabajos llevados a cabo en los Centros de Formación del Profesorado (CEPs). No obstante debemos apuntar que estos trabajos se limitan fundamentalmente a ofrecer una guía para la enseñanza del español como segunda lengua[98].

Por último añadir que no hemos encontrado en nuestro trabajo de campo medidas concretas que tengan como finalidad fomentar la participación de padres y madres[99] del alumnado inmigrante en los centros escolares, ni la de los alumnos en las Asociaciones de Alumnos/as. De hecho en los propios Documentos Técnicos de Seguimiento tampoco se nos ofrecen datos cualitativos al respecto, tan solo la referencia a unas dotaciones económicas. Con lo cual, algunas de las propuestas del Plan se convierten en una simple declaración de intenciones, sin repercusión para la práctica escolar.

4.4.3. Apoyo a la adquisición de la lengua vehicular de la escuela y a la lengua "materna"

En lo que respecta al análisis del objetivo que persigue el apoyo al aprendizaje del español, fundamentalmente a través del incremento de una medida específica como son las ATAL entraremos de lleno en el capítulo 5. Por lo que ahora sólo señalaremos la importancia y la extensión que se le da a las ATAL

[98] Prueba de ello es el trabajo "Español para ti", muy extendido en Andalucía, diseñado por un grupo de trabajo de la provincia de Almería y publicado en CD-Rom en el año 2002.

[99] A excepción de las llamadas semanas interculturales, que terminan convirtiéndose en una actividad puntual de participación de los padres y madres, participación que a menudo no vuelve a repetirse a lo largo del curso escolar.

en el Documento Técnico de Seguimiento 2002 como medida para desarrollar varios objetivos del Plan, lo que manifiesta la importancia concedida a la adquisición de la lengua vehicular de la escuela. Recurso dirigido, en definitiva, a cambiar al "otro" y a "adaptarlo" (tal y como recoge las siglas de dicho recurso "Aulas Temporales de *Adaptación* Lingüística") a un sistema monolingüe. Esta enseñanza en definitiva reclama un cambio en los que llegan; sus lenguas no parecen sistemas simbólicos de comunicación compatibles con la modernidad, o al menos eso se les da a entender (García y Granados 2002).

En cuanto al aprendizaje de la lengua materna, debemos apuntar varias cuestiones. Por un lado, debemos reflexionar en torno al modo en que se pretende llevar a cabo este objetivo, es decir, a través del apoyo a programas suscribiendo convenios con determinadas entidades para que se de esa enseñanza dentro contexto escolar pero fuera del horario lectivo, dando la opción al resto de alumnado a cursar esta enseñanza. Si bien parte de este planteamiento supondría una medida de representatividad de un colectivo presente en el sistema educativo andaluz, no lo hace desde un enfoque normalizador al establecer dicha enseñanza en un horario no lectivo. Además, esto refleja una jerarquización de las lenguas, con el peligro que ello conlleva como instrumento de exclusión y estigmatización de los alumnos que la reciba.

Por otro lado, este modo de establecer la enseñanza de la "lengua y cultura de origen" sido escasamente desarrolladas en la práctica[100], de nuevo apareciendo más como una declaración de intenciones. Lo poco que se esta haciendo no parece estar llevándose a cabo en el contexto escolar, sino más bien asociativo, entonces cabe cuestionar de que "valoración" (Plan 2001, 18) de esas "otras" lenguas se habla en el Plan. En definitiva el axioma sobre el que fundamenta esta enseñanza reconoce parte del supuesto simplista de que "los inmigrantes llevan consigo la cultura de su patria" (Harper 1983, 383). De igual modo mantienen una idea de diversidad cultura que es fácilmente

[100] De los dieciséis Centros Educativos en los que se han realizado entrevistas, centros ubicados en zonas con un importante presencia de población inmigrante extranjera, en ninguno de ellos se estaban realizando actuaciones de este tipo (curso 2001-02 y 2002-03), a excepción de un centro ubicado en el Municipio de El Ejido, cuyo director reconoce que en cursos anteriores sí que se ha llevado a cabo la enseñaza del árabe dirigida tanto a adultos como a niños.

delimitable, como si de una sola cultura se tratase, ignorando la diversidad existente dentro de los propios colectivos identificados con un lugar geográfico. Y puesto que podemos aceptar que la cultura no depende tanto de un lugar geográfico (pese a que tampoco se pueda negar la influencia del entorno ecológico, sin embargo no como determinante), autores como García, Granados y García-Cano (1999) plantean que :

> (…) resulta altamente chocante que se pretenda enseñar a un escolar su "cultura de origen", y que por origen se entienda el país en el que está tramitado el pasaporte del padre y/o la madre del mismo (García, Granados, García-Cano 1999, 126).

Para concluir, en términos generales el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante nace desconsiderando la necesidad de realizar una evaluación diagnostica del contexto en el que se va a intervenir, además instituye una serie de medidas aunque sin concretar directrices concretas de cómo las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia deben diseñarlas y ponerlas en práctica. En este sentido, cabe destacar la escasa precisión en cuanto a estructura, organización, dotación de medios, establecimiento de funciones, etc., de los recursos que están incidiendo directamente en el alumnado inmigrante extranjero, esto es, de los mediadores interculturales y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística[101]. La principal respuesta política está siendo la creación de equipos o de recursos humanos específicos para gestionar la diversidad étnico-cultural en la escuela. Ante esta política los centros están generando mecanismos o estrategias para luchar y conseguir

[101] Desde el Consejo Escolar de Andalucía, tras el análisis del desarrollo de la Ley de Solidaridad y el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, plantea una serie sugerencias en su apartado relativo a las "Minorías étnicas y culturales. Alumnado inmigrante" (2004, 221): "a) El Consejo Escolar de Andalucía valora positivamente la experiencia que desde el año 1998, y con la denominación de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, se está llevando a cabo en los centros educativos de la provincia de Almería. Recomienda que se generalicen tales aulas, entendiendo que pueden facilitar la incorporación e integración del alumnado inmigrante en los centros ordinarios, pero vigilando que su utilización sea de manera transitoria, y únicamente para el periodo de adaptación al lenguaje, y no como aula específica. b) El Consejo Escolar recomienda que, para facilitar la mejor integración del alumnado inmigrante y garantizar el principio de igualdad de oportunidades con respecto a la elección de centro, se establezca, entre otras medidas, un reparto más equitativo de las plazas escolares de acuerdo con la titularidad de los centros, utilizando procedimientos similares a los establecidos para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales". Al respecto, a la vista de lo expuesto hasta el momento, y de lo que seguiremos exponiendo, entendemos que el Consejo Escolar de Andalucía no parece profundizar demasiado en el desarrollo efectivo de dicha normativa y de sus implicaciones en la práctica escolar.

dichos recursos. Esto se pone de manifiesto en los comentarios del Equipo de Orientación Educativa de la Provincia de Almería:

> Estamos detectando que, a menudo, los centros no comunican las bajas de los alumnos inmigrantes; éstos deben comunicarlo, y sin embargo no lo hacen. Llegamos a encontrar alumnos matriculados en dos centros. Creemos que esto puede deberse a que en función del número de alumnos inmigrantes que se escolarice, éstos tienen más opciones a recursos. Hablamos de comedor, de ayudas externas..., lo que puede estar influyendo en que en las estadísticas periódicamente no se reflejen cambios que puedan suponer una pérdida de recursos (Responsable del Área de Compensación Educativa).

Esto denota una política poco efectiva ante las necesidades de la escuela y de sus agentes. En definitiva, esta dinámica de lucha y competencia, ya sea por esos nuevos recursos o por evitar la escolarización del alumnado inmigrante extranjero, está forjando en la comunidad escolar actitudes de rechazo al "nuevo". Por otro lado, el plan no ha introducido medidas novedosas que no se estuvieran realizado con anterioridad al plan (tal vez el cambio ha sido más cuantitativo), por ejemplo, ya existían las ATAL, y los mediadores interculturales, a los centros se les concedían prestaciones económica, los alumnos extranjeros se beneficiaban de los servicios de comedor y transporte, actividades formativas relacionadas con la interculturalidad etc…, por lo que si bien la Consejería ha demostrado voluntad y predisposición a dar respuestas, las propuestas explicitadas a través del plan no son fruto del propio plan sino de la respuesta dada desde el sistema.

Con respecto a las evaluaciones del Plan encontramos que son múltiples la ocasiones en las que los Documentos Técnicos de Seguimiento reconocen no disponer de datos (no tanto cuantitativos sino cualitativos) que permitan conocer las actuaciones concretas que se han llevado a cabo para el cumplimiento de los objetivos propuestos en dicho Plan. Así por ejemplo, lo constatamos tanto en el Documento Técnico de 2001 como en el de 2002 al referirse: a) al fomento de la participación del alumnado en las Asociaciones de Alumnos y Alumnos; b) al fomento y participación de las madres y padres del alumno inmigrante en las Escuelas de Madres y Padres. En otros casos pese a que los documentos no reconocen dicho déficit nosotros, tal y como ya hemos señalado, encontramos una carencia informativa, sobre todo en torno al

contenido y carácter de determinadas actividades dirigidas a: a) impulsar la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes; b) fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares de los centros educativos; c) ejecutar los convenios para contratar mediadores interculturales. Por otro lado, es frecuente la alusión a dotaciones económicas que se hacen a los centros escolares derivadas de dos ámbito, uno del "Plan de Inmigrantes" y otro del "Plan de Cultura de Paz y No violencia" (Documento Técnico 2001, 30), a través de una convocatoria en la que dichos centros deben presentar sus proyectos bien para iniciar actuación de atención al alumnado inmigrante (curriculares, extraescolares etc…) o actuaciones de convivencia. Sin embargo, además de no concretar las actividades que incluyen esos proyectos, nos costa que no existe un mecanismo de control que garantice que esos proyecto se lleven a cabo, tengamos en cuenta que a menudo los proyecto se quedan en una mera declaración de posibles acciones que son diseñadas para la obtención de esa dotación económica. Además, en el supuesto de que efectivamente se llevaran a cabo sería necesario igualmente un seguimiento de los mismos para evaluar los resultados y el alcance de dichas actuaciones.

Por todo ello, consideramos que el seguimiento del Plan se traduce en una evaluación fundamentalmente de tipo cuantitativo que no refleja la implicación real del Plan en el marco escolar, sino la mera constatación de la prestación de unos recursos económicos.

Una vez presentado el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante e iniciado una reflexión global del mismo, pasaremos a describir y analizar una serie de prácticas escolares que corresponden a los tres objetivos fundamentales del Plan: apoyo a la enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, facilitar la escolarización y apoyo a la convivencia. Nos referimos concretamente a la práctica de ATAL, de mediación Intercultural y a la práctica docente dirigida a promover la "interculturalidad y la convivencia" en el centro. El análisis de las mismas se planteará, tal y como venimos haciendo, en nuestro contexto de investigación, es decir, en la provincia de Almería. Por ultimo, debemos señalar que específicamente las ATAL y la Mediación Intercultural se han constituido en dicho contexto como instrumentos de una

considerable incidencia en la gestión del alumnado inmigrante extranjero por la importante inversión económica que la Administración esta haciendo para mantenerlos e incrementarlos año tras años.

CAPÍTULO 5

LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA COMO RECURSO DE ATENCIÓN ESPECÍFICO AL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO

Pese a que las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística han surgido previamente a la aparición del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Andaluza, se incardina en él como medida 3.1. correspondiente al objetivo 3. “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua español”.

Medidas similares se vienen desarrollando en otras comunidades autónomas, así pues en Extremadura, a través de la creación de las también denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; en Castilla-La Mancha con los Equipos de Atención Lingüística; en Canarias con el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural; en Cataluña con los Talleres de Adaptación Escolar; en las Islas Baleares con los Talleres de Lengua y Cultura; en Murcia con las Aulas de Acogida; o en Madrid con las Aulas de Enlace. Todos estos proyectos difieren en cuanto a su desarrollo. En el caso de Andalucía o Extremadura, se crean las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, aunque existen diferencias en la forma de organizar dichas aulas entre ambas comunidades autónomas.

Al respecto, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía apostó por un proyecto en el que se planteaba la creación de dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) ha propuesta de la Delegación de Educación de Almería. Esta primera propuesta evolucionó, y fue aumentando el número de dichas aulas. Además, lo que comenzó siendo una experiencia piloto a nivel provincial se ha terminado extendiendo al resto de provincias Andaluzas.

Con anterioridad a la creación de las ATAL en Almería, también existieron otras iniciativas encaminadas a la atención lingüística del alumnado inmigrante. Durante varios años la ONG “Almería Acoge” intervino en la atención a menores, ofreciendo apoyo lingüístico en contextos escolares. Esta iniciativa

venía respaldada por un acuerdo con la Delegación de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía[102], que si bien no supuso un aporte de recursos para dicha actuación, sí que facilitó al voluntariado de esta ONG el acceso a diversos centros escolares[103]. La presencia de este personal voluntario llegó a extenderse a 30 centros escolares en Andalucía.

5.1. ORIGEN DE LAS ATAL

Las ATAL supusieron en sus comienzos una experiencia piloto llevada a cabo en Almería, y que posteriormente se hizo extensiva al resto de provincias andaluzas. La propuesta inicial de creación de estas aulas surgió durante el curso 1996/97 (concretamente octubre de 1997) a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre un grupo de trabajo e investigación "Escolarización del Alumnado Inmigrante" (formado por distintos profesionales de la Delegación de Educación, y varios centros educativos -con profesorado de los Colegios Públicos de Primaría – uno del Municipio de El Ejido-, y otro –del Municipio de Roquetas de Mar-), "Almería Acoge" y la Universidad de Almería. Este grupo de Investigación pretendía "desarrollar su trabajo en relación con la escolarización del alumnado inmigrante y la voluntariedad de adscripción al grupo"[104]. Con tal fin su intervención implicó:

- Sugerir modelos de intervención a la Delegación de Educación previa investigación, reflexión y debate.
- Colaboración con los CEPs y centros en la formación del profesorado.
- Difundir propuestas previamente contrastadas[105].

Durante 1997 este grupo de trabajo interprofesional se planteó "partiendo de las necesidades que manifestaban los profesores llevar con ellos una acción formativa que les ayudará, facilitará y mejorará su intervención en las aulas

[102] Este convenio se firmó, más tarde, con la Consejería de Educación y Ciencia para toda la comunidad autónoma andaluza.
[103] Información extraída del proyecto "Actuaciones de apoyo a la integración de niños y jóvenes inmigrantes en Almería" elaborado por la organización Almería Acoge (1997).
[104] Palabras textuales, recogidas del documento Administrativo: "Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La escolarización del alumnado inmigrante". Informe final. Servicio de Ordenación educativa. Centro de Profesorado De El Ejido. Curso 1997-98"
[105] Idem

multiculturales"[106]. Se seleccionaron dos centros (centros en los que posteriormente se crearían las dos primeras ATAL) por "acoger a un número elevado de alumnado inmigrantes y por tener trayectoria de trabajo con inmigrantes desde hacia varios años"[107]. El proceso de trabajo que se llevó a cabo con estos dos centros se desarrolló según las siguientes fases:

CUADRO 20: FASES DE TRABAJO CON LOS CENTROS IMPLICADOS EN EL GRUPO DE TRABAJO "ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE"

1ª Fase	Acceso del grupo a los dos centros educativos. Negociación del trabajo con los colegios.
2ª Fase	Evaluación de las necesidades del profesorado a través de técnicas como la entrevista.
3ª Fase	Negociación de un proceso de formación con el profesorado de los dos centros.
4ª Fase	Realización de formación tipo curso con la impartición de temas expuestos, con la utilización de determinadas técnicas de recogida de datos: observación y diarios.
5ª Fase	Creación de dos "aulas puentes"[108]. Filosofía no segregacionista, sino facilitadora e integradora.
6ª Fase	Evaluación sumativa: encuesta y diferencial semántico
7ª Fase	Informe y negociación del informe

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo[109]

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se pusieron en marcha durante el curso 1997/98 (concretamente entrado ya el año 1998) en dos colegios de Educación Infantil y Primaria; uno en el Municipio de Roquetas de Mar y otro en el de El Ejido, centros que participaron, como ya hemos apuntado, en el grupo de trabajo e investigación anteriormente mencionado.

Debemos señalar que casi paralelamente a la figura del profesor de ATAL surge la del Mediador Intercultural, esta última inicialmente se constituye como recurso al servicio del ATAL. Pese a que en el capítulo siguiente nos detendremos de manera detallada a esta figura, adelantaremos que esa conexión entre ATAL y Medicación la hemos podido constatar en un documento administrativo, este es el "Acuerdo de colaboración entre la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia y el

[106] Idem
[107] Idem
[108] En los primeros documentos que hacen historia de las ATAL, no aparecen con tal nombre sino como "aulas puente".
[109] Palabras textuales, recogidas del documento Administrativo: "Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La escolarización del alumnado inmigrante". Informe final. Servicio de Ordenación educativa. Centro de Profesorado De El Ejido. Curso 1997-98"

Ayuntamiento de Roquetas de Mar para el Desarrollo del Programa de Educación Intercultural: Atención educativa al alumnado inmigrante" (Abril de 1999), en el que se especifica:

> CLAUSULA QUINTA: El Ayuntamiento de Roquetas de Mar contratará los servicios de un mediador intercultural que colabore con el ATAL en traducción, mediación con la familia y monitorización en el transporte (Acuerdo de colaboración entre la Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia y el Ayuntamiento de Roquetas de Mar 1999).

En este contexto, desde la Administración se justifica la creación de las ATAL de siguiente modo:

> Nosotros tenemos un foco en Mojacar y otro en Roquetas que nunca han presentado problemas, bueno, porque ellos mismos han ido adquiriendo el lenguaje. Niños con una formación y una escolarización normal en sus países. Vienen aquí y entonces no se ven... porque están perfectamente integrados, ¿no? Ahora, cuando aquí empieza ya masivamente la llegada, fundamentalmente y originalmente, de niños de la zona del Magreb o África subsahariana es cuando empezamos a darnos cuenta de que los centros..., ni el profesorado…, nadie está preparado para saber cómo afrontar dos cosas. Por una parte, el aprendizaje escolar de esos niños, y la integración de esos niños a través de la escuela. Y es cuando se inician los dos proyectos originales (...) Se inician como aulas puente, pero aulas puente no era el modelo…, porque aulas puente significa que tú tienes a los niños separados en un grupo completamente al margen del centro durante tres meses, seis meses, o incluso un año, y después van a su nivel. Y entonces se buscó otra salida, ver en qué parte del horario escolar podían estar integrados en su grupo, qué parte del horario escolar necesitaba un trabajo específico con ellos, y que era el ATAL, ¿no? Ese fue el siguiente paso que se dio. Poco a poco…, claro, en esos momentos, este ATAL estaba en la zona de mayor presión, donde empezó la escolarización de niños inmigrantes. No solamente atendían a los niños de su centro; la primera contradicción que nosotros teníamos es que centros de su entorno enviaban a los niños allí para que tuvieran ese mismo proceso de integración y aprendizaje de la lengua. Entonces, claro, no es lo mismo que sean niños de tu propio centro, que evidentemente sí pueden estar en contacto con alumnos de su grupo natural, y están yendo al comedor y la educación física, y hacen prácticas y pueden ir a excursiones…, que cuando tú trasladas a un niño de otro centro. Cuando tú trasladas a un niño de otro centro a la ATAL fija, por supuesto con transporte gratuito y demás…, pero en realidad estás reproduciendo un modelo de aula puente sin quererlo, ¿no? Es decir, la…. la iniciativa es correcta cuando está dentro de tu propio centro, pero si tienes que trasladar alumnos allí, eso sí que son alumnos sacados de su entorno normal, de sus compañeros, para estar allí, que llegan a una hora y luego se vuelven (Delegado Provincial de Educación).

Tal y como apuntaremos más adelante, esta forma de actuar se sigue manteniendo (carácter zonal de las ATAL)[110], aunque en menor proporción. Comprobamos que las ATAL no surgen como respuesta a todo alumnado

[110] Atención desde un ATAL ubicado en un centro a alumnos de centros próximos, para lo que se efectúa el traslado de este alumno al centro donde se encuentra el ATAL.

extranjero no competente en el español, sino a aquel en situación de marginación socioeconómica, por entender que se trata de un alumnado de compensación educativa. Igualmente esta circunstancia se pone de manifiesto en la experiencia docente del Jefe del Servicio de Orientación Educativa de la Delegación de Educación de Almería:

> Yo he tenido experiencia, antes, cuando no existía ATAL, yo trabajé en el Centro de Las Marinas. Las Marinas es una localidad del Municipio de Roquetas de Mar, y es de los primeros centros que han tenido inmigrantes, pero inmigrantes ingleses más bien, extranjeros que venían a España y situaban su residencia ahí durante un tiempo. Yo he tenido niños ingleses, rusos, chinos, y los asumía el centro con normalidad, bueno, con la problemática lógica de que tenías un caso que era diferente a los demás, o que tenías que atenderlo específicamente; ni había ATAL ni nada, estos niños se integraban bien, ¿por qué?, porque el centro asumía que era un alumno más, y en ese momento tenías que poner en marcha unos recursos y unas actuaciones distintas, y… bueno, pues se educaba de la mejor manera que se podía hacer (Jefe del Servicio de Orientación Educativa).

Además las ATAL parecen concebirse desde el estamento político más como una medida transitoria tendente a desaparecer, compruébese en las palabras de algunos trabajadores de la Delegación provincial de Educación de Almería:

> (...) yo creo que las ATAL poco a poco dejarán paso…, ante el hecho de que los centros se vayan reconvirtiendo (...) (Responsable del Área de Compensación Educativa).

> (...) cuando esto se vaya asumiendo con normalidad como una parte más del sistema educativo, los equipos específicos serán más bien equipos de asesoramiento de recursos (...) (Delegado Provincial de Educación).

Pese a esta idea, y a las múltiples insuficiencias encontradas en este modelo de intervención y a las que haremos alusión más adelante, las ATAL se han extendido al resto de provincias, aumentado años tras año el numero de profesionales que las atiende.

En Almería, como en el resto de Andalucía, ha ido incrementándose paulatinamente el número de profesores dedicados exclusivamente a la atención lingüística del alumnado inmigrante extranjero, tal y como podemos comprobar en la tabla 22:

TABLA 22: ATAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
ALMERÍA	2	4	7	12	29	44	65
MÁLAGA	-	-	3	8	15	17	39
HUELVA	-	-	-	3	10	14	18
GRANADA	-	-	-	-	3	6	12
JAÉN	-	-	-	-	-	5	11
CÁDIZ	-	-	-	-	1	2	7
CÓRDOBA	-	-	-	-	3	7	10
SEVILLA	-	-	-	-	3	7	15
TOTAL EN ANDALUCÍA	2	4	10	23	64	102	177

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por las correspondientes Delegaciones Provinciales de Educación.

Las ATAL no se han organizado de igual modo en todas las provincias andaluzas. Concretamente en Almería se diferencian diversos tipos de ATAL, según las instrucciones (las cuales detallaremos más adelante)[111] que regulan la organización y funcionamiento de la ATAL. Por un lado, atendiendo al tiempo de permanencia del profesor de ATAL en el centro o centros, se distingue entre ATAL fija (cuando el profesor y su aula están ubicados en un sólo centro, y atienden prioritariamente a los alumnos de dicho centro) y ATAL itinerante (cuando el profesor de esta aula atiende a diversos centros durante unas horas semanales). Por otro lado, en función del nivel educativo en el que el profesor de ATAL actúa, se habla de ATAL de Primaria o de Secundaria. No todas las provincias han contado o cuentan con estas cuatro modalidades de ATAL (ATAL fija de Primaria, ATAL fija de Secundaria, ATAL itinerante de Primaria y ATAL itinerante de Secundaria), sino que tan solo diferencian entre ATAL Itinerante de Primaria y Secundaria. En otras provincias las ATAL se organizan sólo como Itinerantes que atienden simultáneamente a Centros de Educación Primaria y de Secundaria. De todos modos pese a la anterior clasificación de los tipos de ATAL en la provincia de Almería debemos subrayar que, si bien en la normativa que las regula no aparece formalmente, experiencialmente podría hacerse otro tipo de clasificación atendiendo a su práctica real. Así pues nuestra clasificación quedaría del siguiente modo[112]:

- ATAL Tipo 1: ATAL Fija de Primaria que atiende a un solo centro y que tiende a atender a un solo grupo de alumnado durante la jornada completa excepto en

[111] La instrucción que regulan el funcionamiento y organización de las ATAL en la provincia de Almería las recogemos integramente en el Anexo VII.

[112] En el Anexo VIII incluimos fotográficas de algunas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística visitadas.

algunas asignaturas (Música, Educación Física, etc.) durante tres meses[113]. Este tipo de ATAL es poco frecuente en la provincia de Almería ya que las ATAL Fijas se ubican en centros que fuerte demanda lo que hace que tengan que organizarse de una segunda forma, tipo 2. Por otro lado, el ATAL tipo 1, que viene a ser la organización que en su día presentaban las dos primeras ATAL creadas en la provincia, por el descenso en el número de alumnado ha atender esta contemplando simultáneamente una doble forma de organizarse. Por un lado, se organiza el grupo de los alumnos de nueva incorporación al centro que asistirán al ATAL durante tres meses de forma intensiva y, a la vez, con estos mismos alumnos van entrando y saliendo durante la jornada escolar otros compañeros que: a) ya pasaron en su día por dicha aula pero siguen necesitando un apoyo, b) o alumnos de primero y segundo de Primaria (alumnos que en principio no deberían ser atendidos por normativa[114]).

- ATAL Tipo 2: ATAL Fija de Primaria o Secundaria atiende a un sólo centro pero organiza al alumnado por grupos y los atiende unas horas semanales. El número de horas y el número de alumnos por grupos varía según criterio del profesor de ATAL y del centro escolar.
- ATAL Tipo 3: ATAL Itinerante, ya sea de Primaria o Secundaria que atiende a varios centros de una zona unas horas semanales. En estos casos la variedad en la forma de organizarse es amplia, podemos encontrar profesores que atiende a un número variado de centros (desde dos hasta diez centros), profesores que atienden a un mismo centro uno o más días a la semana, que permanecen una jornada completa en un mismo centro o acuden a varios centros en un mismo día, profesores que organizan en un mismo centro un sólo grupo de atención o varios grupos atendidos a distintas horas, etc.[115].

Esta tipología apunta a la heterogeneidad del recurso no sola en Almería sino en el resto de las provincias Andaluzas, que poseen sus peculiaridades.

Durante los cursos 1997/98 y 1998/99 sólo existen ATAL en Almería (en este caso como experiencia piloto). En Almería, en el curso 1997/98 había dos

[113] Por la información a la que hemos podido acceder esta modalidad de ATAL no se esta dando en ninguna otra provincia andaluza.
[114] Detallaremos dicha normativa en el aparatado 5.3.
[115] Podemos encontrar ejemplos concretos en el Anexo IX, de horarios y agrupaciones de algunas ATAL.

profesores de ATAL, y ambos atendían una ATAL fija de Primaria. En el curso 1998/99 este número se amplió a cuatro profesores, dos de ATAL fija de Primaria y otros dos de ATAL itinerante de Secundaria. Durante el curso 1999/00, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se extendieron a la provincia de Málaga. En este caso, las aulas funcionaban exclusivamente como itinerantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria. En la tabla 23 aparece recogido el número y tipo de ATAL en estas dos provincias en el curso 1999/00:

TABLA 23: DESCRIPCIÓN DE LAS ATAL EN EL CURSO ACADÉMICO 1999/00

PROVINCIA	ATAL FIJA PRIMARIA	ATAL FIJA SECUNDARIA	ATAL ITINERANTE PRIMARIA	ATAL ITINERANTE SECUNDARIA
ALMERÍA	2	-	2	3
MALAGA	-	-	2	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación.

Como hemos mencionado, curso tras curso ha ido aumentado el número de profesionales de estas aulas, extendiéndose a otras provincias Andaluzas. Así pues, en el curso 2000-01 se ponen en marcha en Huelva por primera vez tres Aulas Temporales de Adaptación Lingüística Itinerante, que atienden simultáneamente a centros tanto de Educación Primaria como de Secundaria. En la tabla 24 se representan los tipos de ATAL de estas tres provincias andaluzas durante el curso 2000/01:

TABLA 24: DESCRIPCIÓN DE LAS ATAL DE CURSO ACADÉMICO 2000/01

PROVINCIA	ATAL FIJA PRIMAR.	ATAL FIJA SECUND.	ATAL ITINERANTE PRIMARIA	ATAL ITINERANTE SECUNDARIA	ATAL ITINERANTE QUE ATIENDE TANTO A PRIMARIA COMO SECUNDARIA
ALMERÍA	2	-	5	5	-
MALAGA	2	1	6	2	-
HUELVA	-	-	-	-	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación.

Es a partir del curso 2001/02 cuando el crecimiento en ambas direcciones (número de ATAL y número de provincias) se hace más significativo. Durante este tiempo, todas las provincias andaluzas, con excepción de Jaén, cuentan con estas aulas. En la tabla 25 se muestra este crecimiento:

TABLA 25: DESCRIPCIÓN DE LAS ATAL DE CURSO ACADÉMICO 2001/02

PROVINCIA	ATAL FIJA PRIMAR.	ATAL FIJA SECUND.	ATAL ITINERANTE PRIMARIA	ATAL ITINERANTE SECUNDARIA	ATAL ITINERANTE QUE ATIENDE TANTO A PRIMARIA COMO SECUNDARIA
ALMERÍA	2	-	12	15	-
MALAGA	7	3	5	-	-
HUELVA	-	-	-	-	10
GRANADA	-	-	3	-	-
JAEN	-	-	-	-	-
CÁDIZ	-	-	-	-	1
CORDOBA	-	-	-	-	3
SEVILLA	-	-	-	-	3

Fuente: Datos facilitada por las respectivas Delegación Provinciales de Educación.

Como puede comprobarse, la mayoría de las provincias opta por la modalidad en la que el profesor atiende a varios Centros de Educación Primaria y Secundaria. Por el contrario, sólo Málaga y Almería organizan ATAL fijas.

A partir del curso 2002/03, todas las provincias andaluzas cuentan con profesores de ATAL. Sin embargo, disminuyen las ATAL fijas, ya que Málaga, que hasta entonces recogía esta modalidad en sus centros escolares, prescinde durante este curso de ellas. De esta manera, sólo Almería mantiene las dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística fijas (las creadas en 1997), y las incrementa en cinco más; tres nuevas ATAL fijas en Primaria, y, por primera vez, dos en Educación Secundaria, véase la tabla 26:

TABLA 26: DESCRIPCIÓN DE LAS ATAL DEL CURSO ACADÉMICO 2002/03

PROVINCIA	ATAL FIJA PRIMARIA	ATAL FIJA SECUNDARIA	ATAL ITINERANTE PRIMARIA	ATAL ITINERANTE SECUNDARIA	ATAL ITINERANTE QUE ATIENDE TANTO A PRIMARIA COMO SECUNDARIA
ALMERÍA	5	2	21	16	-
MALAGA	-	-	11	4	2
HUELVA	-	-	-	-	14
GRANADA	-	-	6	-	-
JAEN	-	-	-	-	5
CADIZ	-	-	-	-	2
CORDOBA	-	-	-	-	7
SEVILLA	-	-	-	-	7

Fuente: Datos facilitada por las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación.

Recientemente, en el curso 2003/04 hemos comprobado cómo en Andalucía estas aulas han experimentado el incremento más acentuado en su historia. De

102 aulas registradas en el curso 2002/03 se pasó a 177 en el 2003/04. Además, como todos los años, las provincias con mayor crecimiento fueron Almería y Málaga. Cabe destacar las cifras de Almería, donde en los tres últimos cursos se ha pasado de 29 profesores en el 2001/02, a 44 en el 2002/3, y a 65 en 2003/04. En este último curso, casi el 37% del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Andalucía se encuentra trabajando en Almería. En la tabla 27 se muestran los tipos de ATAL presentes en el curso 2003/2004 en cada una de las provincias andaluzas:

TABLA 27: DESCRIPCIÓN DE LAS ATAL DE CURSO ACADÉMICO 2003/04

PROVINCIA	ATAL FIJA PRIMARIA	ATAL FIJA SECUNDARIA	ATAL ITINERANTE PRIMARIA	ATAL ITINERANTE SECUNDARIA	ATAL ITINERANTE QUE ATIENDE TANTO A PRIMARIA COMO SECUNDARIA
ALMERÍA	14	14	23	14	-
MALAGA	7	-	12	5	13
HUELVA	-	-	-	-	18
GRANADA	-	-	10	2	-
JAEN	-	-	-	-	11
CADIZ	-	-	4	-	3
CORDOBA	-	-	-	-	10
SEVILLA	1	3	2	2	7

Fuente: Datos facilitada por las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación.

Para concluir, señalaremos algunos datos significativos. En primer lugar, en líneas generales, cabe decir que las aulas fijas se han extendido ampliamente tan sólo en la provincia almeriense, y en la provincia de Málaga. Sin embargo, las aulas fijas en Educación Secundaría han estado presentes de forma importante en Almería, pero no en Málaga. Hemos comprobado, por otro lado, cómo Sevilla ha incorporado en este último curso la modalidad de ATAL fija. Es importante señalar que las ATAL, a excepción de los casos de Almería y Málaga, comenzaron exclusivamente como Itinerantes, tanto de Educación Primaria como de Secundaria. Esta tónica cambió a partir del último curso, cuando en Sevilla, Granada y Cádiz se empezaron a crear ATAL Itinerantes que atendían o bien a Educación Primaria, o bien a Educación Secundaria

5.2. PROFESORADO Y ALUMNADO DE LAS ATAL

Una vez que hemos contextualizado históricamente la creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Almería, pasaremos a dar algunos detalles sobre el profesorado y alumnado de estas aulas en la actualidad. Por un lado, ofreceremos algunos detalles del perfil de profesor de ATAL y, por otro, de las competencias lingüísticas del alumnado extranjero de la provincia de Almería, situación que ha determinado cierta planificación en la plantilla docente de estas aulas.

5.2.1. Perfil del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

En la creación de estas aulas una de las figuras fundamentales son sus docentes. Al respecto, en la práctica se genera un debate referido al perfil del profesor de ATAL. Para introducir este debate presentaremos algunos datos etnográficos que nos pueden dar pista sobre quiénes son estos profesionales.

5.2.1.1. ¿Cómo se llega a este puesto?

Los profesores de estas aulas llegan al puesto a través de un concurso de puestos docentes de características singulares o específicas (concretamente el puesto (III.1.a.) "Apoyo a la integración en Centro de Primaria. Educación Intercultural. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística" y (III.1.b.) "Apoyo a la integración en Centro de educación Secundaría. Educación Intercultural. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística") [116]. En este caso son profesores funcionarios que solicitan este puesto, sin embargo, la Delegación Provincial de Educación también esta recurriendo a profesores en lista de interinidad para completar el cupo de profesionales necesarios para cubrirlos. Podemos apuntar que durante el curso escolar 2002-03, aproximadamente el 67% del profesorado de ATAL era interino, y aproximadamente el 33% funcionario.

[116] Según la Resolución de 9 de Mayo de 2003 de la Delegación provincial de la Consejería de educación y Ciencia de Almería por la que se hace pública la convocatoria de concurso de meritos para cubrir, con ocasión de vacante, determinados puestos docentes de características singulares o específicas.

Acudiendo a nuestros datos etnográficos encontramos que los docentes aluden a diversos motivos por los que eligen o aceptar este puesto como profesor de ATAL: el interés por el tema, la necesidad de un cambio en su trabajo, falta de motivación y monotonía en su puesto anterior. Sin embargo, otros manifiestan que su elección como profesor de ATAL se debe simplemente al hecho de poder realizar su actividad más cerca de sus domicilios. Por otro lado, resulta aún más sorprendente el hecho de que algunos reconozcan haber elegido esta opción sin conocer cuáles sería su desempeño profesional. Véase en este sentido la experiencia apuntada por un profesor de ATAL que con anterioridad fue profesor de Formación Profesional:

> Realmente yo llegué un poco de rebote y de una forma graciosa y equivocada, pero muy contento. Yo quería moverme de centro, por motivos personales, digamos que discrepaba con el Director del centro en el que me encontraba. Intenté que se me desplazara a otro centro trabajando con chavales sordos o ciegos. Se lo dije al inspector jefe, y él, conocedor de mi situación aquí, me habló de los puestos de carácter singular y de trabajar en las ATAL, pero me dijo que consistía en trabajar con niños con dificultades lingüísticas. Torpe de mí, pero claro, dentro de la conversación, interpreté que iba a trabajar con chavales sordos, y entonces…, pues yo echo mi solicitud. Me lo conceden y cuando empezaron las reuniones... de pronto empiezo a escuchar hablar de niños inmigrantes... pero muy bien, contentísimo (ATAL Itinerante Secundaria31).

Por su parte, numerosos profesores interinos reconocen que cuando se les comunicó desde la Delegación Provincial de Educación la posibilidad de comenzar a trabajar en el cuerpo de docentes de la provincia no se les especificó en qué labor, simplemente se les indicó que trabajarían en un Equipo de Orientación Externa (EOE), en un Programa de Interculturalidad, o simplemente con “inmigrantes”, pero sin dar más detalle.

Cuestiones tales como la imprecisión en el perfil del profesor de ATAL, el hecho de contar con profesorado interino y la escasa formación de este profesorado previamente al ejercicio de su profesión, ponen de manifiesto que las ATAL se constituyen como una respuesta de emergencia y escasamente planificada.

5.2.1.2. Formación previa-formación específica

Al explorar el perfil del profesorado de ATAL en Almería atendiendo a la formación universitaria de los mismos su perfil queda definido del siguiente modo, tal y como podemos observar en el cuadro 21:

CUADRO 21: FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESIONALES DE LAS ATAL (2002-03)

Diplomados en Magisterio, especialidad:	Profesores:	Licenciados en:	Profesores
- Ciencias Sociales	7	- Psicología	2
- Ciencias Humanas	3	- Psicopedagogía	1
- Educación Primaria	1	- Pedagogía	2
- Educación Infantil	3	- Biología	1
- Pedagogía Terapéutica	1	- Filosofía	1
- Audición y Lenguaje	1	- Filología (Hispánica, Clásica..)	3
- Ingles o Francés	11	- Filología Inglesa o Francesa	8

Fuente: elaboración propia a partir de la información facilitada por el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, y las entrevistas realizadas a los profesionales de las ATAL.

Aunque existe cierta tendencia a la selección de personal procedente de Diplomaturas o Licenciaturas de Filología Inglesa o Francesa, este supone aproximadamente el 41% del profesorado activo en el curso escolar 2002-03. Por lo tanto, el restante 59% no ha tenido ningún tipo de formación relacionada con la enseñanza de segundas lenguas. A la vista de estos datos, no parece que la supuesta incapacidad por parte del profesorado ordinario para emprender tareas de este tipo esté fundamentada. Ciertamente los profesores que se inician como profesionales de las ATAL reciben previamente un curso intensivo de “Introducción a la enseñanza del español como segunda lengua” (con un total de veinte horas repartidas durante cinco días). Este curso incluye los siguientes contenidos (2001-02):

- Tratamiento de la diversidad cultural en las ATAL.
- Diagnóstico y organización docente.
- Metodología y elaboración de material didáctico.
- Nociones básicas de lingüística aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera en un contexto intercultural. Aspectos culturales del Magreb.

- Experiencias de educación intercultural en Almería.

Sin embargo, esta formación obligatoria inicial es valorada por muchos de los profesores de nueva incorporación como demasiado intensa, de escasa duración y difícil de asimilar.

5.2.1.3. El profesorado ordinario ante el perfil del profesional de ATAL

A lo largo de nuestro trabajo de campo hemos encontrado casos en los que los profesionales de estas aulas asisten a un centro para atender a un sólo alumno inmigrante extranjero[117]. A menudo esta acción se justifica afirmando que todos los alumnos tienen los mismos derechos a ser atendidos y a beneficiarse de un recurso existente. Además, se alega que el profesorado ordinario, y por tanto el centro escolar en general, no está preparado o formado para hacer frente a esa situación. Así lo describe el tutor de un centro con una importante presencia de alumnado extranjero, ubicado en la zona del poniente almeriense:

> No sólo es que no tengamos tiempo para atender a estos alumnos, porque tenemos veintitantos alumnos, y cada uno con su ritmo y nivel, sino que no estamos preparados para enseñar el español a una persona extranjera..., para ello a los profesores de ATAL se les forma, una formación específica para un objetivo concreto (Tutor Primaria6).

El profesorado ordinario considera que el profesional que ha de atender estas aulas debe ser una persona formada en temas "interculturales", en el sentido de "conocer" lo que ellos denominan la "cultura" de estos alumnos (costumbres, valores, etc.), y la enseñanza de una segunda lengua. Por su parte, entre el profesorado de ATAL las opiniones son diversas. Los profesionales de estas aulas especialistas en lenguas extranjeras consideran necesario que el profesorado que ocupe este puesto debe tener experiencia en la enseñanza de segundas lenguas. Al respecto, uno de lo profesores de ATAL cuya especialidad universitaria es el francés, y es responsable de un aula fija en un centro de Secundaria de una barriada marginal de Almería (El Puche) cuya población escolar mayoritaria es alumnado gitano y marroquí, explica que:

[117] Compruébese en el Anexo IX, Nota 7.

> Las ATAL que mejor están funcionando son las de los profesores que somos de ingles o francés, porque estamos acostumbrados a enseñar una lengua extranjera. Nosotros hemos estudiado una didáctica, metodología, tipo de actividades que podemos hacer... aplicables totalmente a la enseñanza del español. Es que uno puede ser español y saber la lengua, pero no por eso puede enseñarla (ATAL Fija Secundaria5).

Fundamentalmente se hace referencia al beneficio que supone el conocimiento de métodos viables para enseñar una segunda lengua. Por otro lado, es curioso como en aquellos zonas como Mojacar donde existe una importante presencia de alumnado del Reino Unido, el profesores de ATAL (profesores en su día de ingles) no consideran especialmente conveniente conocer y utilizar la lengua de estos alumnos, ya que han percibido cierta acomodación por parte de lo mismos a que se les hable y explique en su lengua. Ello implica desde el punto de vista docente una perdida de interés y esfuerzo del alumno en el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela.

Por otro lado, los docentes que atienden un Aula Temporal de Adaptación Lingüística, y no son o han sido profesores de lengua extranjera, no consideran como condicionante el haber tenido experiencia en la enseñanza de segundas lenguas para poder llevar a cabo su labor, tal y como afirma otro especialista en Pedagogía:

> Yo creo que no es necesario ser profesor de lengua extranjera para llegar a enseñar el español. Yo soy capaz de llevar mi clase, programar mis clases, y para mí no es un impedimento no ser profesor de ingles o francés. Yo llevo ya varios años trabajando en esto y he ido aprendiendo (ATAL itinerante Secundaria28).

Es muy frecuente que en este último caso si se aluda a un requisito imprescindible como es poseer una determinada actitud, así lo apunta un profesor de ATAL diplomado en Magisterio (especialidad Ciencias Sociales):

> Yo creo que cualquier maestro es válido siempre que sea una persona tolerante, tenga una actitud positiva, sin prejuicios. Debe ser alguien sensible frente al alumnado inmigrante, capaz de integrar al alumno y transmitir al resto de profesorado una actitud intercultural y de aceptación (ATAL itinerante Primaria13)

La necesidad de poseer ciertas actitudes de tolerancia y aceptación del “otro”, a menudo etiquetadas como “interculturales”, son subrayadas por numerosos profesionales de la educación. Además esta consideración suele ir acompañada de determinadas críticas a las verdaderas razones que llevan a

algunos docentes a optar por un puesto de profesor de ATAL. Algunos de ellos aseguran observar en otros compañeros escasa implicación en su trabajo, y señalan que en estos casos ha primado la mejora de la situación personal del docente (sobre todo por verse reducido el desplazamiento de su lugar de residencia a su lugar de trabajo) más que la motivación profesional.

5.2.2. Alumnado susceptible de atención lingüística

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística fueron creadas para la atención del alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. El crecimiento en la población susceptible de atención lingüística ha generado un aumento de estas aulas y también la necesidad de determinar cuál es el perfil del alumnado que debe ser atiendo. Aunque a que haremos referencia a este punto más adelante cuando describamos la normativa de dichas aulas en Almería, ahora apuntaremos que pese a que en esa normativa no se haga explícitamente, la Delegación Provincial de Educación ha establecido un baremo para clasificar a los alumnos extranjeros en función de sus competencias lingüísticas. Dicho baremo se supone facilita la determinación de quien debe o no asistir a estas aulas y clasifica a los alumnos en cuatro niveles, que a continuación recogemos:

Nivel 0: ausencia de conocimiento del castellano (normalmente los recién llegados a España).

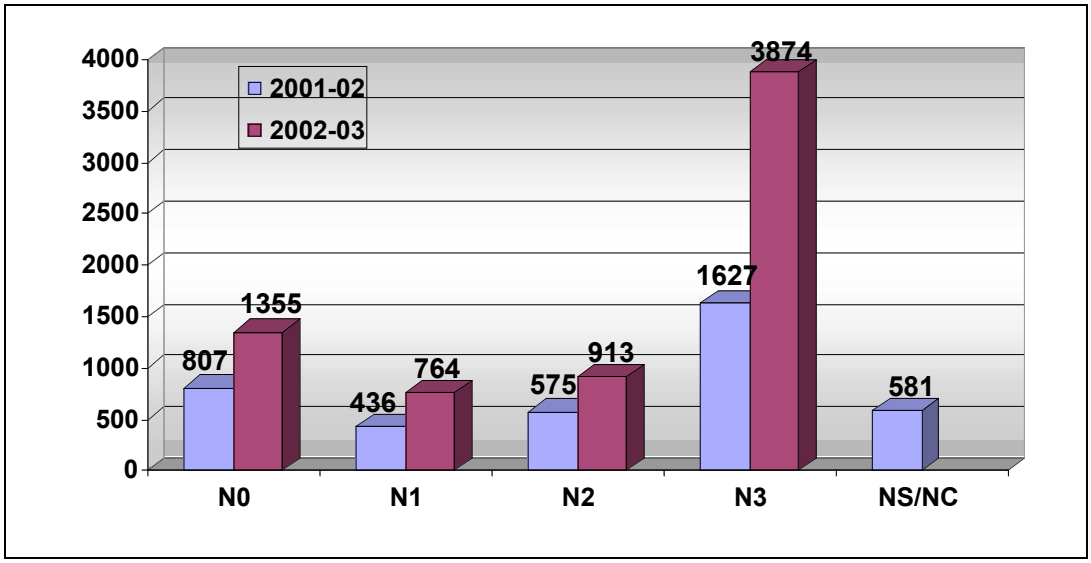
Nivel 1: ciertas nociones de castellano a nivel oral, pero claramente insuficiente para seguir el currículo.

Nivel 2: dificultades en el castellano especialmente en lecto-escritura.

Nivel 3: conocimiento suficiente para seguir el currículo.

Atendiendo a estos niveles de competencia en la lengua vehicular de la escuela podemos ofrecer una serie de datos que ponen de manifiesto el porcentaje de alumnos/as existente en cada uno de estos niveles durante los últimos cursos escolares. En el gráfico 5 aparecen representados estos porcentajes:

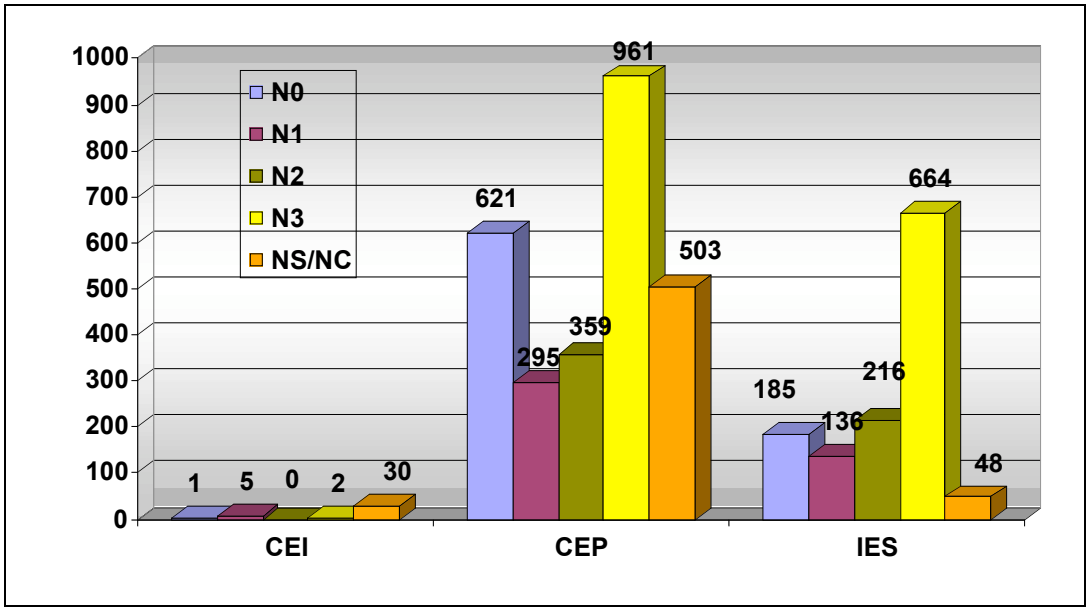
GRÁFICO 5: ALUMNOS INMIGRANTES EXTRANJEROS SEGÚN EL NIVEL COMPETENCIAL EN EL ESPAÑOL CURSO 2001-02 Y 2002-03.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de las memorias informativas del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

Como puede observarse en el gráfico 1, los alumnos inmigrantes extranjeros capaces de desenvolverse en la lengua vehicular de la escuela son mayoría. Los alumnos de nivel 0 y 1, que son los susceptibles de atención lingüística, suponen el 30% del alumnado inmigrante extranjero en el curso 2001-02, y el 15 % en el 2002-03. En los gráfico 6 y 7 se representan respectivamente los datos recogidos en función de las etapas educativas para los cursos escolares 2001-02 y 2002-03.

GRÁFICO 6: ALUMNOS INMIGRANTES EXTRANJEROS SEGÚN EL NIVEL COMPETENCIAL EN EL ESPAÑOL Y SU ETAPA EDUCATIVA CURSO 2001-02[118].

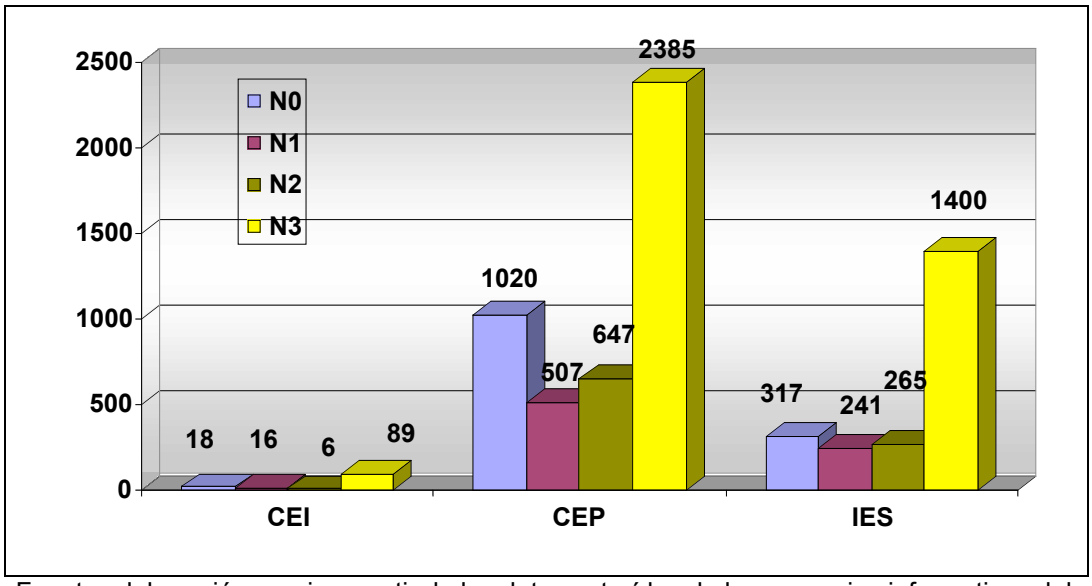


Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de las memorias informativas del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

Tal y como podemos observar en el anterior gráfico el grueso de alumnos a atender durante el curso 2001-02 y por tanto con un nivel 0 y 1, era de 916 alumnos en Centros de Primaria y de 321 en Institutos de Educación Secundaria, lo que supone un total de 1237 alumnos que deberían recibir atención. Si comparamos el total de alumnos que de hecho pasaron por estas aulas durante ese curso, es decir 1092, fueron 145 los alumnos que no recibieron atención pese a encontrarse en ese nivel 0 y 1, nivel que la Delegación de Educación marca como susceptibles de atención. Para el siguiente curso escolar el 2002-03 los datos quedan reflejados en el gráfico 7:

[118] Para poder interpretar el gráfico: N=nivel; NS/NC=no sabe/no contesta; CEI=Centros de educación Infantil; CEP=Centros de Educación Primaria; IES=Institutos de Educación Secundaria.

GRÁFICO 7: ALUMNOS INMIGRANTES EXTRANJEROS SEGÚN EL NIVEL COMPETENCIAL DE LA LENGUA VEHICULAR DE LA ESCUELA Y ETAPA EDUCATIVA CURSO 2002-03.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de las memorias informativas del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

Como podemos comprobar en el gráfico 3, para el curso escolar 2002-03 al igual que para el curso 2001-02 es en la etapa de Educación Primaria donde la demanda se acentúa. Los alumnos extranjeros evaluados como pertenecientes al nivel 0 y 1 en Centros de Educación Primaria son 1527 mientras que en Institutos de Educación Secundaria son 558, con lo que hace un total de 2085 alumnos que necesitarían asistir a estas aulas, sin embargo fueron atendidos 1423 alumnos. Ello supone que 662 alumnos no fueron atendidos por profesionales de ATAL, y con respecto al curso anterior se produce un incremento de 518 alumnos sin atención lingüística.

Por otro lado, nos llama la atención tanto el escaso número de alumnado extranjero contabilizado en Infantil como su crecimiento en el curso 2002-03. Creemos que lo que se esta produciendo es un “inicio” en la cuantificación de alumnado extranjero en esta etapa, sirviendo este computo como mecanismo para demandar que ese recurso aparezca también en la Etapa de Infantil. Decimos esto porque según la normativa a la que haremos referencia posteriormente, el profesorado de ATAL no atiende esta etapa.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el número de profesorado destinado a la atención específica de este alumnado, en el curso escolar 2001-02 ha habido

43 alumnos inmigrantes extranjeros con necesidad de intervención lingüística por cada profesor de ATAL, y en el curso 2002-03 unos 47 alumnos por cada profesor. Véase la tabla 28:

TABLA 28: ALUMNOS CON NIVEL 0 Y 1, Y NÚMERO DE PROFESORES PARA ATENDERLOS[119]

CURSO ESCOLAR	Alumnado de nivel 0 y 1, en C. E. Primaria	Profesorado de las ATAL de E. Primaria	Alumnado de nivel 0 y 1, en I. E. Secundaria	Profesorado de las ATAL de E. Secundaria	Total de alumnado con nivel 0 y 1	Total de profesorado de ATAL
2001-02	916	14	321	15	1237	29
2002-03	1527	26	558	18	2085	44

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de las memorias informativas del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

Según estos datos la proporción profesor de ATAL-alumno con nivel 0 y 1 para el curso 2001-02 en Centros de Educación Primaria es de 1 profesor por cada 65 alumnos y para el siguiente curso 1 profesor por cada 58 alumnos. La relación se plantea a la inversa para los Institutos de Educación Secundaria, ya que para el curso escolar 2001-02 la proporción es de 1 profesor por cada 21 alumnos y para el curso 2002-03 de 1 profesor por cada 31 alumnos.

A la vista de estos datos, sería suficiente la plantilla que ha existido en estos últimos años, al menos en la Secundaria, para cubrir las necesidades de la provincia. Sin embargo, la dispersión en la distribución de este alumnado dificulta el reparto de este recurso.

[119] Para interpretar el cuadro: C=Centro, I=Instituto y E=Educación.

5.3. LAS ATAL EN LA ACTUALIDAD: NORMATIVA REGULADORA[120]

En cuanto a la organización y funcionamiento de las ATAL debemos apuntar que su concreción normativa tuvo lugar con posterioridad a la creación de las mismas. En Almería, por ejemplo, pese a que las ATAL se crearon en 1997, la normativa correspondiente no se elaboró hasta el año 2000. Sin embargo, en el resto de provincias Andaluzas no hemos localizado normativa alguna hasta el curso 2002-03.

En Octubre de 2000 la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería establece las primeras instrucciones acerca del funcionamiento y organización de las ATAL. Posteriormente, en Septiembre de 2002 y 2003, dichas instrucciones se perfilaron, y se introdujeron algunos cambios. A lo largo de este apartado haremos referencia a las cuestiones planteadas en dichas instrucciones, debemos señalar que cuando las sucesivas normativas introduzcan cambios especificaremos el tipo de cambio y el año en que se ha sido introducido.

Según las instrucciones de Octubre de 2000, los objetivos de las ATAL son dos. En primer lugar, atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo. Por otro lado, concretar un Programa de Acogida Inicial para el alumnado de otras culturas, así como programar actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia,

[120] Con el objetivo de examinar la normativa existente en el Estado Español a través de la cual se regula la atención lingüística al alumnado inmigrante extranjero hemos consultado las siguientes instrucciones y órdenes: A) Instrucciones de Compensación Educativa (2003-04). Anexo I; Aulas de Acogida. Características, autorización y organización. Dirección General de Enseñanzas Escolares. Servicio de Atención de la Diversidad. Consejería de Educación y Ciencia. Región de Murcia; B) Orden del Consejero de Educación y Cultura de 14 de junio de 2002, por la cual se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural dirigido al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo de las Islas Baleares que cursa estudios en los institutos de educación secundaria. BOCAIB 4 Julio; C). Orden de 08-07-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la comunidad de Castilla-La Mancha. DOCM 19 Julio; D). Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las aulas de enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004.

la tolerancia, el respecto mutuo y, en general, los objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado, y que deben tener reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

Tras estas primeras instrucciones nacidas en el año 2000 se realizaron algunas modificaciones y ampliaciones. Una de ellas permite contemplar al profesor de ATAL no como la persona responsable de hacer efectivo el Programa de Acogida Inicial, así como de las actividades de convivencia, tolerancia y respeto, y de los objetivos de la Educación Intercultural del centro, sino como un colaborador en estas labores. Además de este, se añadió un tercer objetivo: facilitar al profesorado las orientaciones y los materiales necesarios para incorporar al alumnado al proceso normalizado de enseñanza y para su evaluación individualizada.

Las ATAL en sus comienzos fueron aulas permanentes o fijas, sin embargo, tal y como ya hemos mencionado se incorporaron otro tipo de ATAL, las itinerantes. Las diferencias de organización y funcionamiento quedaron ya reflejada en la primeras Instrucción del años 2000. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística fijas son las que están ubicadas en un centro educativo de forma permanente, de manera que sus profesores se dedican a la atención del alumnado extranjero de ese centro a tiempo completo. Los profesores de estas aulas forman parte del claustro de profesores del centro[121]. Este tipo de aula se caracteriza por ser de ámbito zonal; en muchos casos las ATAL ubicadas físicamente en un solo centro atienden a alumnos que pertenecen a centros de la zona que no disponen de ATAL fijo ni itinerante[122]. Esta característica, aunque se sigue manteniendo actualmente, no es tan frecuente como en los cursos anteriores. Cuando las dos primeras ATAL iniciaron su

[121] La dedicación horaria de los profesores de ATAL fija es igual que la de cualquier otro profesor/a del centro. Sin embargo, están exentos de realizar sustituciones del profesorado de los centros donde desarrollen su trabajo, así como otras funciones distintas de su destino.

[122] Al respecto, sólo las instrucciones de la comunidad de Castilla La Mancha especifican que los grupos de atención podrán estar constituidos por alumnos y alumnas procedentes de diversos centros. Desde otro modelo de actuación, en Madrid, los alumnos que concluyan su estancia en el Aula Enlace podrán incorporarse al centro donde han estado escolarizados en el Aula de Enlace, o, en el caso de que no hubiera plazas vacantes en dicho centro, la Comisión de Escolarización procederá a la escolarización de estos niños de acuerdo con su residencia habitual.

experiencia, los alumnos eran transportados en autobús. Existían dos líneas de autobuses; un autobús recogía a los alumnos y alumnas de las zonas próximas al ATAL del Municipio de EL Ejido, y el otro recogía a los alumnos y alumnas próximos al ATAL del Municipio de Roquetas de Mar. En este caso, los dos mediadores que en ese momento estaban trabajando en la provincia monitorizaban ese transporte. Posteriormente, cuando el número de profesores[123] de apoyo lingüístico fue aumentando, y la necesidad de transportar al alumnado al ATAL de la zona fue disminuyendo, el transporte de estos niños se hizo en taxis. En este último caso el mediador acompaña al alumno en el taxi los primeros días. Por otro lado, en las ATAL itinerantes el profesorado se desplaza para atender a varios centros de la misma zona[124]. Estos profesores están adscritos al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubican los centros que atiende, pero no son miembros del claustro de los diversos centros[125].

En relación con la organización de estas aulas, también es importante hacer notar que los centros en los que se ubican las ATAL son determinados por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia con la información de los propios centros y con el estudio de la zona por parte de los servicios de los Equipos de Orientación Educativa e Inspección. Los centros en los que se ubican las ATAL fijas son aquellos que presentan un alto número de alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua castellana.

Por otro lado, la ubicación de las ATAL no es definitiva; tanto las fijas como las itinerantes pueden desaparecer o aparecer según las instrucciones y según las necesidades, por lo que su localización se revisa todos los años.

---

[123] A diferencia de las ATAL en Andalucía, en las que cada aula cuenta con un único profesor, las Aulas Enlace de la comunidad de Madrid pueden estar dotadas de hasta dos profesores, siendo uno de ellos el tutor del aula.

[124] La dedicación horaria del profesor de ATAL itinerante es, según establece la normativa de esta provincia, de veinticinco horas de atención directa al alumnado en educación Primaria, y de un máximo de veintiuna en Educación Secundaria. El resto de horas, hasta treinta, se dedica a coordinación con tutores, orientadores y con el EOE, así como a desplazamientos

[125] En nuestra revisión de la normativa existente en otras comunidades autónomas encontramos que comunidades como Castilla La Mancha sólo contemplan la variante de atención al alumnado varias veces a la semana. Sin embargo, Murcia e Islas Baleares contemplan la posibilidad de una atención más intensiva durante tres meses, o una atención más prolongada (un curso o nueve meses) pero con un menor número de horas semanales.

Este tipo de atención lingüística va dirigida al alumnado de Segundo Ciclo de Primaria y alcanza el final de la Educación Obligatoria[126]. En la primera normativa (2000), y sólo en ésta, se especificó que tendrían "prioridad los alumnos/as procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular (África, Asia, Europa Oriental...), y de familias socioeconómicas desfavorecidas". Esta última idea resulta especialmente chocante si tenemos en cuenta que el recurso en cuestión se dirige a apoyar a aquellos niños que desconozcan el idioma, y el alumnado del resto de Europa concretamente Británicos ya tenían una importan presencia en la costa, alumnado que también desconocía el idioma. Si bien es verdad que la posición económica del los mismo no era equivalente a los de esas procedencias etiquetadas como "culturalmente distantes". Es un reflejo más de la filosofía sobre la que se crean las ATAL, una intención adaptativa del "culturalmente diferente"

El tiempo de asistencia del alumnado a las ATAL se regula del siguiente modo: para el caso de las ATAL fijas en Educación Primaria el tiempo de permanencia queda fijado en un máximo de un trimestre, y para las ATAL fijas de Educación Secundaria e Itinerantes, tanto de Primaria como de Secundaria, se establece en un curso. Sin embargo, con carácter excepcional, un alumno puede permanecer un trimestre o un curso de más, según el caso, en los siguientes supuestos:

- "Enfermedad del alumno o alumna, la cual haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen, etc.).
- Escolarización escasa previa en su país de origen.
- Dificultades de aprendizaje.
- Otras (debidamente estudiadas)" (Instrucciones 2000).

[126] En la misma línea se realizan las intervenciones llevadas a cabo desde Madrid y Murcia. Sin embargo, Castilla La Mancha organiza su intervención en cualquier etapa educativa, priorizando las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. En el caso de Las Islas Baleares, las instrucciones elaboradas se dirigen exclusivamente a la etapa de Educación Secundaria.

En todo caso, estas circunstancias deben ser valoradas por el orientador/a de referencia, tal y como se expresa en la orden:

> En ningún caso, un alumno o alumna permanecerá en ATAL más de dos años (en caso de ATAL itinerante, tanto de Primaria como de Secundaria, y ATAL fija de Secundaria) o dos trimestres (en el caso de ATAL fija de Primaria)[127] (Instrucciones 2000).

En cuanto a la normativa de la organización de estas aulas, se establece que la asistencia a los grupos de apoyo se organizarán de manera que los alumnos vuelvan al aula ordinaria cuando en ella se imparta como Educación Física, Música, Educación Plástica Visual o, en general, todas aquellas en las que no son tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumnado al currículo ordinario[128].

Posteriormente, las instrucciones siguen regulando la organización de este tipo de aula y se establece que la formación de los grupos de atención no debe ser superior a doce[129]. Cuando la cantidad de alumnos de atención es superior se podrán establecer grupos en función del conocimiento del castellano o de la

[127] En cuanto al tiempo de permanencia en estas aulas, el resto de comunidades estudiadas también recoge dicha variable. Así por ejemplo, en las Islas Baleares los alumnos no pueden permanecer en los Talleres de Lengua y Cultura más de nueve meses (entre 6 horas y 16 horas semanales), aunque excepcionalmente se puede establecer la atención en todas las horas lectivas durante 12 semanas. En Castilla La Mancha los alumnos y alumnas pueden ser atendidos por los Equipos de Apoyo Lingüístico durante un máximo de un trimestre. Por su parte, para las Aulas Enlace de la comunidad madrileña el máximo se fija en seis meses, y se especifica que la incorporación a un Aula de Enlace ha de realizarse una sola vez durante el periodo de escolarización obligatoria del alumnado en el momento de acceso al sistema educativo. Por último, la normativa de la comunidad murciana recoge la posibilidad de que el alumnado inmigrante extranjero asista a las Aulas de Acogida entre 3 meses (en su versión intensiva) y 1 curso escolar (en su versión de apoyo durante algunas horas semanales para el desarrollo de algunas áreas curriculares de manera adaptada: Ciencias Sociales, Matemáticas, Literatura, etc.).

[128] En las instrucciones del año 2003 se introduce una novedad respecto a la organización de los grupos de atención, ya que se especifica que "En ningún caso se autorizarán agrupamientos estables de alumnos/as a causa del desconocimiento de la lengua, desfase curricular u otros motivos o características ligadas al alumnado inmigrante".

[129] Otras instrucciones elaboradas por otras comunidades Autónomas establecen el tamaño de los grupos a atender por los profesores dedicados al apoyo lingüístico. Así, Madrid establece que la constitución de dichos grupos no sea superior a 12 alumnos. Por su parte, en Murcia se fija que los grupos sean reducidos, de 10 ó 15 alumnos. Sin embargo, sólo Castilla La Mancha determina que la intervención podrá ser tanto individual como grupal, dando la posibilidad de establecer actuaciones con un solo alumno.

escolarización previa del alumnado[130]. Además, ahora no sólo se regula el número de alumnos por grupo de atención, sino también el lugar donde deben realizarse los apoyos:

> La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organizaran grupos de apoyo para llevar la atención fuera del aula ordinaria (Instrucciones 2000).

Por otro lado, debemos señalar que los profesores de estas aulas deben realizar una evaluación inicial de sus alumnados para conocer la situación de partida de éstos. En función de los resultados de esta evaluación, el profesor o profesora elaborará, según la normativa, una programación de aula que se incluirá en el Proyecto de la Etapa, y de la que tendrá conocimiento el orientador/a de referencia y el jefe de estudios del centro. Además, cada trimestre el profesorado ha de elaborar un informe individualizado de evaluación de cada alumno para facilitar el intercambio de información acerca del desarrollo del aprendizaje de los alumnos/as.

Para terminar, en las instrucciones, también se ha intentado de alguna manera implicar al centro en el "Programa de Interculturalidad" de la Delegación de Educación de Almería. Para ello, la normativa ha establecido los siguientes puntos:

- "La intervención con este alumnado compete a todo el claustro. Cada ciclo (o departamento), deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias pertenecientes al mismo. Dicha intervención podría organizarse según la siguiente secuencia: a) análisis de la situación de partida, b) determinación de mediadas organizativas, como apoyo dentro del aula, agrupamientos flexibles, programación propia, aprobación de la programación por el Departamento de Orientación, Evaluación del programa.
- A principio del curso, el director/a del centró presentará al Claustro de profesores a los profesionales implicados en la atención educativa del

[130] En el curso 2003-04 se introduce una novedad, ya que lo grupos de atención se limitan también por abajo, estableciéndose que éstos no pueden tener menos de cinco alumnos/as. Esto quiere decir que aquellos centros que tengan menos de cinco alumnos/as susceptibles de atención no recibirán este recurso. Sin embargo, se les facilita asesoramiento y orientación tanto didáctico-pedagógica como de material.

alumnado inmigrante (en su caso, profesorado ATAL y/o mediador intercultural), e informará sobre sus funciones y líneas de trabajo.

- Además de la atención especializada que los alumnos inmigrantes reciben en el ATAL, se garantizará que en el centro reciban refuerzo educativo en las distintas áreas, en caso de necesitarlo.
- Cuando deje de asistir el alumno/a al ATAL se hará especial hincapié en esta organización de apoyos.
- Tanto la intervención del profesorado adscrito al programa (ATAL) como todas las acciones relativas a la Educación Intercultural en el currículo ordinario se integraran expresamente en el Proyecto de Centro. Asimismo, el centro priorizará la Educación Intercultural entre sus necesidades de formación y las expondrá al CEP de su zona"
- Cada centro tomará las medidas oportunas para que el ATAL disponga de los recursos necesarios para su funcionamiento ordinario teniendo en cuenta que este aula atiende alumnado del centro"[131] (Instrucciones 2000).

5.4. INTERPRETACIÓN DE LA NORMATIVA

Pese a la normativa establecida desde la Delegación Provincial de Educación de Almería, encontramos que en la praxis la actuación llevada a cabo desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no se ciñe a menudo a la misma, y que, con frecuencia, las excepciones, entendidas como tales en pro de una mejor integración del alumnado, se convierten en la norma. Dedicaremos este apartado a reflexionar sobre las contradicciones existentes entre la norma y la interpretación de la misma, es decir, entre el uso que se le quiere dar a las ATAL y el que realmente se esta haciendo en la práctica escolar por los profesores de estas aulas, casi siempre inducidos por los centros escolares, a los que atienden. Para ello utilizaré fundamentalmente dos grandes discursos: lo que dicen los profesores de ATAL y los profesores tutores de las aulas ordinarias.

[131] Esta medida es añadida en las instrucciones del curso escolar 2003-04.

5.4.1. Confusión en el objetivo del ATAL

Desde el punto de vista normativo las funciones de estas aulas son, por un lado, la atención del alumnado inmigrante extranjero con dificultades en el acceso al currículo, y por otro, la participación y la actuación dinámica en programas de acogida y en actividades interculturales. Analizando estas funciones, y contrastándolas con la realidad escolar de los profesores, comprobamos que dichas instrucciones han llevado en ambos sentidos (ya sea por una interpretación incorrecta o por una deformación interesada de las mismas) a un alejamiento en la práctica de la normalización, y a una construcción de la "interculturalidad" como algo que atañe exclusivamente a algunos profesionales (por ejemplo, el orientador o el profesor de ATAL).

El hecho de que estas instrucciones hayan recogido la figura del profesor de ATAL, inicialmente como responsable y posteriormente como participante de las actividades de interculturalidad de los centros, ha reducido el fenómeno de la interculturalidad a una "cuestión" que debe ser abordada por el "especialista en inmigrantes"[132]. Esta realidad se ha puesto de manifiesto ante las convocatorias anuales de ayudas o subvenciones a los centros que presenten un proyecto de trabajo "Intercultural". Los profesores de ATAL, con frecuencia, se han encontrado con una situación en la que el equipo directivo ha delegado en ellos la elaboración de dicho proyecto. Así lo comentaba el profesor de ATAL que atendió a dos centros de Campo de Nijar (Levante de Almería). En dicha zona se contabilizó 545 alumnos extranjeros en el curso 2002-03, mayoritariamente de procedencia del Magreb (258) y Europa del Este (187). Este profesor de ATAL concretamente llegó a atender a 29 alumnos en su aula (curso 2002-03)[133] y durante nuestra conversación con él nos dice:

> Los profesores creen que yo soy responsable de todo lo que tiene que ver con estos niños. Entonces… que llega lo del proyecto, el orientador no lo hace..., te dicen que si quieres pedirles tú el dinero para los niños, yo no lo hago... En este centro llegó la carta de Delegación y el secretario directamente me la pasó a mí: esto es para ti..., para hacer el proyecto. Pues bueno, lo haces, pero es que ellos también tienen que llevarlo a cabo (ATAL Itinerante Secundaria 22).

[132] Tal y como hemos podido comprobar en el campo los tutores a menudo se refieren al profesorado de ATAL como los "profesores de los moros" o "de los inmigrantes".
[133] Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

Este hecho responde a la dinámica que se ha generado desde los centros con el crecimiento cuantitativo de estos especialistas. Dinámica que ya apunta el responsable del Área de Compensación Educativa de la Delegación de Educación de Almería:

> (...) la inercia de la atención al alumnado inmigrante es que el centro cuando le llega un alumnado inmigrante llamo a la Delegación para que me vayan a atenderlo o ponérmelo en disposición de que yo lo pueda atender (Responsable del Área de Compensación Educativa)

Con la creación de un equipo específico externo se ha gestado la idea de que este colectivo de educandos es una "cuestión" de Delegación, que de fuera debe proceder la respuesta o solución que permita posteriormente la intervención del centro y los tutores.

En segundo lugar, es frecuente encontrar enfrentamientos entre lo que el docente reclama de estos profesionales y lo que los profesores de ATAL entienden como objetivo de estas aulas. Al respecto, la normativa especifica que estos profesores deberán atender al alumnado que tenga dificultades para seguir el currículo por desconocimiento de la lengua y cultura del país de recepción. Si bien el profesor de ATAL tiene claro que su función es enseñar sólo la lengua vehicular de la escuela y además desde el punto de vista oral, por su parte, el tutor del aula ordinaria reclama la inclusión de contenidos curriculares en las enseñanzas que dichas aulas debieran impartir. En este sentido, encontramos posicionamientos distintos, que sin lugar a duda afectan al prestigio y a la acogida que desde los centros escolares se les da a los profesionales de las Aulas Temporales de Adaptación lingüística. No han sido pocos los testimonios en este sentido, como podemos comprobar en el siguiente fragmento de entrevista[134]:

> Los tutores, por pedir, claro que te piden que les des otras áreas: matemáticas, biología..., pero yo en el momento en que me lo piden les enseño las instrucciones y les digo que esa no es nuestra función, ya es mucho que les enseñamos lecto-escritura, cuando nosotros sólo tenemos que conseguir que esos niños se expresen y entiendan lo que se les dice (ATAL Itinerante Secundaria20).

[134] A este respecto presentaremos más adelante el porcentaje de profesorado que considera necesario el. que el profesorado de ATAL apoye otras áreas, no sólo la lengua, véase el gráfico 4.

Pero en estas circunstancias, con el fin de crear un clima de aceptación del profesorado de ATAL y para no ser visto como un agente externo e inútil alguno de estos profesores acceden a incluir contenidos curriculares en sus programaciones. Así lo expresan algunos de los profesores/as entrevistados, concretamente la profesora de un Aula Temporal de Adaptación Lingüística de Secundaria que atendió a diez centros de la zona Norte (zona en la que la procedencia más representativa es la de Hispanoamérica y la Unión Europea) durante el curso 2002-03 (siendo 67 los alumnos que durante ese curso pasaron por su aula)[135]:

> Yo trato de avanzarles en las otras asignaturas, es que estos niños no se enteran de nada en clase. Por ejemplo, en historia o biología trato de explicarles las casos con un vocabulario más sencillo.... Tal y como se lo dan en clase, no se enteran de nada (ATAL Itinerante Secundaria 20).

Por otro lado, en la cotidianeidad de estas aulas hemos encontrado una situación recurrente, que resulta ser una extensión de lo anteriormente expuesto. Nos referimos al hecho de que los profesores tutores suelen demandar al profesor de ATAL la planificación y elaboración de las tareas escolares para el tiempo en el que el alumno/a se incorpora al aula ordinaria. Esto provoca en el profesor de ATAL cierto sentimiento de impotencia e incomprensión por la forma de entender la gestión educativa de este alumnado. Al respecto compruébese la percepción del responsable de un aula de este tipo que se desplaza a cinco centros de Huercal Overa (del Norte de Almería), centros que por otro lado, no registran una tasas especialmente elevadas de alumnado extranjero (registran índices de entre 9 y 50 alumnos)[136]. Así pues este profesor considera que:

> (…) los tutores cometen el fallo de pensar que toda la labor es nuestra. El que el niño vaya para delante y aprenda es sólo nuestra labor. Yo no puedo ponerles tarea para toda la semana…, si a lo mejor a ese alumno lo vuelvo a ver dentro de tres días. Es su tutor el que tiene que adaptarle un poco la asignatura (ATAL Itinerante Secundaria21)

Esta circunstancia implica en los centros escolares una práctica cada vez más excluyente y segregadora. El hecho de crear un espacio y de tener profesorado

[135] Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.
[136] Idem

específico para este alumnado, algo demandado además por el docente, supone para el alumnado inmigrante extranjero la imposición de un estatus y de un determinado tipo de relación con los demás compañeros.

5.4.2. Ambigüedad en los límites temporales de atención desde el ATAL

A la hora de analizar y constatar la puesta en práctica de la normativa reguladora de estas aulas[137], nos detendremos en una de las características que ha pretendido teñir a este recurso de un carácter temporal o transitorio, y con ello dotarlo de un semblante integrador. Sin embargo, en la realidad escolar, la intervención puntual suele alargarse en el tiempo. En el caso de las ATAL fijas de Primaria, el límite de tres meses de atención a estos alumnos/as se suele extender a los seis meses; la frecuencia con la que se prolonga esta medida hace que lo que en un principio se había planteado como una excepción se convierta en la norma. La prolongación en el tiempo de permanencia ocurre de igual forma en el resto de ATAL, ya sean fijas o itinerantes, de Educación Primaria o Secundaria. Así se reconoce en el siguiente fragmento de entrevista a un docente de una de esta aula que ha prestado su itinerancia entre tres centros de Secundaria (del Poniente almeriense) y que durante el curso 2002-03 ha atendido a 28 alumnos/as. Al respecto nos comenta:

> Excepcionalmente pueden ser dos años, y yo el "excepcionalmente dos" lo cojo cuando lo necesito, que es la mayoría de las veces. Pero no más, hay que cumplir la normativa. Entonces, con todo el dolor de mi alma… Este año yo tengo alumnos que se van sin un nivel adecuado, esos creo que van a ir a un fracaso escolar, o cuando cumplan los dieciséis años se van a ir a trabajar, escribiendo, leyendo muy mal, y hablando regular español, sin utilizar la estructura de la oración correctamente (ATAL Itinerante Secundaria24).

Por otro lado, existen situaciones en las que algunos alumnos, tras haber pasado por el ATAL el máximo tiempo permitido por las instrucciones, incluyendo el periodo de supuesta excepcionalidad, han seguido asistiendo a

[137] En este punto señalaremos que pese a que la normativa provincial insta a que los alumnos y alumnas durante su estancia o asistencia al ATAL vuelva al aula ordinaria para cursar asignaturas como la Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual u otras asignaturas en las que no sea determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno al currículo, encontramos con bastante frecuencia que dicha medida no se hace efectiva. El profesorado apunta a la imposibilidad de respetar dichas asignaturas cuando tienen diversos grupos compuestos de alumnos de diferentes cursos, con horarios distintos, sobre todo en Secundaria.

dicha aula. Esta circunstancia se ha dado incluso con alumnos que han sido derivados de otros centros. La extrañeza de una mediadora intercultural que habitualmente visita una de las ATAL de la zona del poniente de provincia lo pone de manifiesto:

> Yo, la verdad, no sé cómo las dos niñas marroquíes del centro "x" están en el ATAL; estas niñas ya vinieron hace unos años..., yo creo que se les ha perjudicado más que otra cosa, el sacarlas de sus clases cuando ya estaban adaptadas, y con sus compañeros... (D.C.Mediador1).

Algunas posibles explicaciones encontramos a estas situaciones. Fundamentalmente la prolongación de la estancia del alumnado en ATAL responde a presiones e insistencias de sus tutores, en esta línea apunta la reflexión de un profesor de ATAL que atendió a dos centros de Nijar (curso 2002-03):

> La decisión de cuándo un alumno sale debería ser del ATAL. Hay muchas veces que los tutores consideran que un alumno debería seguir en el ATAL, y yo considero que no. A mis compañeros también les ha pasado con frecuencia…; alumnos que ya han ido allí y se los meten un poco forzados. Niños que llevan dos años..., incluso pasados los dos años (ATAL Itinerante Secundaria22).

Todos estos testimonios y experiencias realmente nos hacen cuestionar la intención de este recurso, es decir, la idea de que los alumnos pasen el mayor tiempo posible en sus aulas ordinarias para favorecer la integración del alumno con su grupo de referencia. Debemos aclarar que la atención a algunos niños que ya han pasado por el ATAL responde a que en algunos centros el número de alumnado inmigrante extranjero con necesidad de este recurso desciende considerablemente, por lo que para rentabilizarlo vuelven a incorporar a antiguos alumnos del ATAL. Debemos recordar que las ATAL, tanto fijas como itinerantes, no se crean con carácter definitivo sino que pueden cambiar su ubicación en función de las necesidades de la provincia. Esta puede ser la razón por la cual algunos centros con ATAL fija, en un intento de mantener dicho recurso, sostienen la necesidad de esta aula en el centro, debido al amplio número de alumnado con necesidades de atención lingüística, pese a que estos ya han pasado por ella.

5.4.3. Dificultades y contradicciones en la selección del alumnado de las ATAL

Una de las cuestiones ampliamente discutidas, y que introducen cierta confusión en la derivación del alumnado inmigrante al ATAL, es la determinación de cuáles son los alumnos y alumnas aptos para esta atención lingüística. Nos referimos a cuál es el nivel de español que debería presentar un alumno para recibir este apoyo, y con qué nivel debería darse éste por finalizado. En este sentido, pese a que las instrucciones no lo reflejen, la Delegación Provincial de Educación maneja un baremo para clasificar las competencias lingüísticas del alumnado. En esta clasificación se diferencian cuatro niveles:

Nivel 0: ausencia de conocimiento del castellano (normalmente los recién llegados a España).

Nivel 1: ciertas nociones de castellano a nivel oral, pero claramente insuficiente para seguir el currículo.

Nivel 2: dificultades en el castellano especialmente en lecto-escritura.

Nivel 3: conocimiento suficiente para seguir el currículo.

En el contexto de estos datos, y volviendo a los niveles de competencia lingüística, en la práctica escolar existe ciertas dificultades en relación con esos cuatro niveles establecidos, ya que a menudo no parecen establecerse con claridad estas distinciones entre los alumnos. Al respecto algunos de los profesores entrevistados reconocen cierta ambigüedad, sirva como ejemplo lo que nos comentaba una de las profesoras de estas aulas itinerantes que se desplaza a siete centros de la zona Norte de Almería:

> Lo de los niveles de los niños…, es necesario establecer con más detalle esos niveles... Cómo discriminar en todos los niveles, y saber cuándo exactamente ese niño tiene que ir al ATAL, y cuando tiene que salir, eso es fundamental, porque nos los dejan ahí.... Este es extranjero y ahí, pero no, tiene que pasar a su aula, tiene que integrarse en su aula. Si tiene que pasar a un refuerzo de lengua, pues pasa, pero no por ser extranjero tiene que estar definitivamente en ATAL (ATAL Itinerante Secundaria32).

Además, tampoco parecen aplicarse del mismo modo las orientaciones que desde la Delegación de Educación se han establecido, ya que mientras que la

mayoría de profesores de ATAL atiende a alumnos de nivel 0 y 1, puesto que no tienen permitido atender al resto de niveles, otros reconocen atender a alumnos de nivel 2. Así lo manifiesta una profesora que asistió a cuatro centros distintos de la capital de Almería (zona en la que se contabilizó 2210 alumnos extranjeros para el curso 2002-03, en su mayoría extranjeros procedentes del Magreb-857 alumnos/as- y de Hispanoamérica-755 alumnos/as-) y por cuya aula pasarón 32 alumnos[138] durante el curso 2002-03:

> Lo que tenemos mandado es que atendamos solamente el nivel 0 y 1, pero.... Lo que pasa es que… yo sí estoy atendiendo el nivel 2, porque claro, se supone que el nivel 2 no tenía que atenderlos..., pero siguen dando problemas, y los profesores de secundaria no saben atender ese problema y yo lo atiendo. Se supone que en el momento en el que el alumno habla y entiende ese problema, ya no es del ATAL (ATAL Itinerante Secundaria27).

Por otro lado, las instrucciones establecen que los alumnos a los que van dirigidas estas aulas son alumnos de ESO, Tercer y Segundo Ciclo de Primaria. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que existe profesorado que atiende a alumnos de Primer Ciclo de Educación Primaria, sirva como ejemplo la experiencia de la profesora de ATAL que atiende un aula Fija en el Municipio de El Ejido:

> Las normas no permiten coger a estos alumnos, pero en el claustro se había acordado con el profesorado, y entonces estoy cogiendo de primero y segundo. Aunque es a partir del tercer ciclo cuando los podemos atender (ATAL Fija Primaria3).

Esta profesora atiende entre el primer y segundo trimestre del curso 2002-03 a 9 alumnos de 1º de Primaria y 9 de 2º de Primaria[139].

Como puede verse, la intervención a estos niveles responde a demandas y presiones del centro escolar. Esta circunstancia a menudo pone de manifiesto cierta contradicción, si tenemos en cuenta que a estos niveles los alumnos precisamente están aprendiendo en el aula ordinaria a desarrollar sus competencias comunicativas. Además, debería considerarse la angustia vivida por el alumno/a con tantos y tan seguidos periodos de adaptación. Sin

[138] Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

[139] Datos extraídos de documentos internos del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (curso 2002-03) en los que se recogen los horarios y agrupación de alumnado que será atendido por los profesores de ATAL, documentos que los mismos profesores hacen llegar al Equipo.

mencionar la cuestión de qué debe experimentar un alumno de once o doce años al compartir aula con niños de seis o siete años.

Con respecto a las etapas de atención, la normativa excluye como objeto de atención a los alumnos de Bachillerato. Las razones que a este respecto manifiesta el docente, tanto tutores como profesores de ATAL, son dos: la primera, que el Bachillerato no es una etapa obligatoria, con lo cual la Administración no tiene ninguna responsabilidad y obligación en este sentido; y la segunda razón es que apenas llegan alumnos inmigrantes extranjeros a esta etapa. Sin embargo, si bien es verdad que el número de escolares desciende considerablemente en bachillerato, también es cierto que hay profesores de ATAL Itinerantes que acuden a un centro para atender a un solo alumno (bien de la ESO o de Primaria). Por otro lado, otras situaciones contradictorias persisten, teniendo en cuenta que en un mismo centro encontramos alumnos que son atendidos por los profesionales de ATAL y otros que no lo son, debido a la propia Etapa Educativa en la que están escolarizados. Esta circunstancia a menudo es incomprendida por el propio alumnado. Así nos lo pone de manifiesto la experiencia vivida por un profesor de ATAL de Secundaria:

> Nosotros no podemos coger alumnos de Bachillerato; este año han llegado tres o cuatro. No podía cogerles porque no son de enseñanza obligatoria..., pero si voy al centro, ¿por qué no voy a meterlos en mi aula?, aunque sean de bachillerato... La alumna rusa se sentía mal y me decía que quería clases de español conmigo, y que por qué ella no... Pero cuando llegaron, la orientadora y yo dijimos: “la normativa no lo permite, pues no...” (ATAL Itinerante Secundaria31).

Pese a que la mayoría de los docentes opta por no atender a los alumnos de bachillerato y ceñirse a la normativa, otros, por el contrario, sí que deciden atenderlos. Sirva como ejemplo la práctica de otra profesora de un ATAL de Secundaria de Nijar:

> Este año he tenido a dos chicos de módulos profesionales de nivel superior…, y una chica vino con mucha dificultad, pero con una capacidad de trabajo extraordinaria, una niña rumana. El jefe de estudios me dijo que había dos chicos rumanos y que estaban en el módulo..., y que les vendría bien..., pero claro, él me dijo que si me venían bien y yo le dije que sí. Uno abandonó porque no tenía ganas de trabajar, y conmigo hay que trabajar mucho, y la niña ha sacado su primer ciclo de Formación Profesional. Le ayudé estableciendo sinónimos, más legibles para ella..., y se lo hice yo. Yo entiendo que allí donde hay carencias, todos los recursos son importantes. ¿Le vamos a poner límites a una necesidad? ¿Por qué? ¿Por razón de edad?, me parece un absurdo… (ATAL Itinerante Secundaria23).

Tal y como se ha puesto de manifiesto, las interpretaciones que se hacen de la normativa y de la practica de ATAL son particulares según el contexto. Encontramos que una misma situación se resuelve de forma diferente según las circunstancias (que haya más o menos alumnos inmigrantes extranjeros en un centro) y la actitud de los profesionales de la educación, lo que se traduce en una desigualdad de oportunidades para el alumnado inmigrante extranjero dentro de un mismo sistema educativo. Aunque la Administración creó este recurso para facilitar la integración del alumnado inmigrante extranjero, la posibilidad de acceder a él dependerá en muchos casos de multitud de variables externas y circunstanciales, las cuales pueden dejar a unos fuera del sistema de compensación educativa y a otros dentro.

5.4.4. El ATAL como un espacio segregador

Como hemos comprobado, existen insistentes presiones desde los centros escolares al profesor de ATAL para ir más allá de las instrucciones. Y esto se produce en algunos casos por el desconocimiento de cuáles son las funciones de las ATAL y de sus profesionales. Sin embargo, la percepción que tiene el profesor de ATAL es la de que los tutores de este alumnado tratan de eludir la intervención directa con el alumno. Como puede comprobarse en la entrevista realizada a una profesora que atiende a siete centros de Secundaria del Norte de Almería:

> Yo, en muchas ocasiones, he detectado que más que el interés porque los alumnos aprendan para incorporarlos al aula, lo que quieren es que les quiten el problema del aula (ATAL Itinerante Secundaria32).

En la misma línea nos comentaba otro docente que atiende a dos centros de Secundaria de la zona del Levante almeriense:

> Yo les mando tareas para clase porque me lo ha pedido el tutor. Entonces yo les doy tareas, y ellos en el momento en que se bloquean, porque no saben seguir porque no entienden algo, pues se lo saltan. Siguen, siguen, se lo saltan, siguen, siguen, se lo saltan... y no tienen..., deberían decirle a su profesor que no entienden eso y que les explicara un poco para poder seguir (ATAL Itinerante Secundaria22).

En definitiva, las ATAL se están convirtiendo en muchos casos en un apéndice de los centros escolares, un lugar donde se concentra el alumnado inmigrante extranjero, donde se les aísla y se les transforma para ser integrados en términos curriculares.

Hemos visto cómo la creación de un nuevo recurso “específico” y “especial” para atender a un colectivo determinado sitúa al tutor como un profesional que tiene que estar al margen hasta que el alumno esté preparado o listo para adquirir contenidos curriculares.
Por otro lado, no es extraño encontrar situaciones en las que el alumno inmigrante extranjero se niega, o es reticente, a salir del ATAL para incorporarse a su aula ordinaria. Niños y niñas que incluso afirman no dominar aún el español, y que se muestran angustiados por querer permanecer en un lugar donde se les presta atención, donde se sienten útiles y valorados, donde comparten con otros niños y niñas experiencias, temores y juegos, a pesar de no hablar todos ellos el mismo idioma. Este miedo a salir de esta “isla” se hace aún más fuerte cuando el alumno que concluye su estancia en el ATAL pertenece a otro centro escolar de la zona, al que debe nuevamente incorporarse.

En relación a esto último, tampoco hemos podido pasar por alto otra de nuestras experiencias en el campo. Nos referimos a la situación en la que los alumnos que llegan en transporte desde otros centros de Educación Secundaria son atendidos por un ATAL fija de un Centro de Educación Primaria. Alumnos de ESO que han tenido que convivir y aprender con compañeros de edades bastante inferiores a las suyas. Ello genera soledad y aislamiento, que son especialmente visibles en la hora del recreo. A continuación presentamos una fotografía de una de estas escenas observadas en el centro “Kant”, fotográfica 1 que fue tomada en el patio del centro escolar durante unos de los recreos:

FOTO 1: Alumnos de ATAL del Centro “kant” durante uno de los recreos (curso escolar 2002-03.

En esta fotografía aparecen dos chicos que asistían al ATAL del centro “Kant” pero que estaban matriculados en otro centro de la zona. Diariamente estos chicos llegan al centro “kant” trasladados en taxi desde su centro de referencia. Desde un principio nos llamo la atención la situación de ambos por la notable diferencia de edades, estaturas y apariencias de adolescentes con respecto a sus compañeros de ATAL y resto de alumnado del centro. En nuestras sucesivas sesiones de observación comprobamos que cotidianamente estos chicos solían buscar un rincón lugar poco concurrido del amplio patio del centro en el pasar el recreo sin apenas relacionarse con nadie.

Pese a que en estos casos la exclusión de la vida escolar y social de un alumno se hace más patente y llamativa, la tendencia del alumnado inmigrante extranjero que asiste al ATAL es la misma (incluso de aquellos que pertenecen al propio centro donde se ubica el Aula Temporal de Adaptación Lingüística). El alumnado de estas aulas a menudo crea grupos de juego aislados del resto de compañeros del colegio. Esto se acentúa en los casos donde los alumnos asisten a un ATAL fija, ya que el número de horas que el alumno pasa en este aula es muy superior al que pasa en el aula ordinaria.

Por otro lado, también hemos observado, sobre todo en las ATAL fijas, cómo los profesores de estas aulas suelen acompañar a sus alumnos en las excursiones y salidas extracurriculares. El profesor de ATAL interviene, con la finalidad de que el grupo de alumnos del ATAL participe en la vida del centro y

en las actividades organizadas por el mismo. Sin embargo, nuevamente la buena intención se torna en un efecto contrario, ya que es el alumnado extranjero inmigrante del ATAL y su profesor los que interaccionan entre ellos de forma aislada, sin participar en el juego y en relación con el resto de compañeros. Nuestras impresiones su unen a alguna anécdota vivida por algunos profesores, véase la de la profesora de ATAL de tres centros del Municipio de El Ejido:

> Al principio de curso hicimos una excursión en la que fuimos a Almería, al Salón del Niño Infantil. Entonces los alumnos de sexto le comentaron a su tutora: "mira, maestra, los alumnos inmigrantes". La maestra les dijo que ellos vienen porque son de nuestra clase, no es porque venga la maestra.... Yo no quiero apartarlos y decir, bueno... pues tú que eres la maestra de inmigrantes vas con ellos de excursión, no.... Yo los acompaño, y si ellos necesitan ayuda y apoyo... (ATAL Fija Primaria4).

Nosotros mismos hemos sido testigo de situaciones similares, presentamos a continuación una fotografía de una las excursiones en las que acompañamos a la profesora de ATAL del Centro "Kant" y a su alumnado. Véase la foto 2:

FOTO 2: Grupo de alumnos del ATAL del Centro "Kant" durante una excursión (curso escolar 2001-02)

Pudimos observar como el grupo de alumnos asistentes a esta aula se mantuvieron en todo momento juntos con su profesora de ATAL, sin relacionarse con el resto de alumnado. Debemos apuntar que esta excursión era para el alumnado de tercer Ciclo de Primaria y que algunos de los alumnos del ATAL eran de cursos inferiores y por tanto su grupo de referencia no

participó en la misma, pero sin embargo, los grupos de referencia de otros tantos alumnos si que asistieron y como decimos no observamos ninguna relación con sus compañeros del aula "ordinaria".

Con lo expuesto hasta el momento podemos reflexionar sobre lo que estas aulas suponen para la comunidad educativa. En este sentido, creemos que sería muy ilustrativo exponer la anécdota vivida por una profesora de una ATAL Fija de un centro de Educación Primaria con uno de los índices más elevados de alumnado extranjero (para el curso 2002-03 dicho centro escolarizó 123 alumnos extranjeros, de los cuales 48 presentaban un nivel 0 de español, 10 un nivel 1, 22 un nivel 2 y 43 un nivel 3)[140]. Anécdota que pone de manifiesto cómo los propios alumnos inmigrantes extranjeros pueden vivir la entrada en el ATAL:

> Tengo una niña rusa que es bastante introvertida, pero ya no es ni sombra de lo que era. Al principio rechazaba completamente el ATAL, consideraba que era de bebé... Se consideraba diferente…, el hecho de salir de su clase, donde estaban sus compañeros, y venir conmigo.... No entendía por qué… Un día le pregunté por qué de esa actitud y me dijo que no sabía a qué venía aquí (ATAL Fija Primaria7)

En esta misma línea podemos exponer un testimonio especialmente significativo que demuestra cómo puede percibirse el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, no sólo por el alumnado inmigrante extranjero, sino también por algunos padres y madres de estos alumnos. La situación a continuación narrada tuvo lugar en otro centro de Educación Primaria del Poniente almeriense que también presenta en el curso 2002-03 una de las tasas más significativas de alumnado extranjero (181 alumnos extranjeros, de los cuales 61 presenta un nivel 0 de español, 45 de ellos un nivel 1, 40 un nivel 2 y 35 un nivel 3)[141]:

> Hoy ha llegado la única niña inglesa que tengo en clase, con su padre. El padre ha venido con una carta que decía que su hija ha pasado el fin de semana mal, que la "seño" no la entiende. Luego he pedido que viniera la profesora de inglés para que me sirviera de traductora..., y va y me dice el padre que su hija está en una clase de retrasados, y que su hija no tiene por qué estar allí. Yo le he explicado que aquí los niños aprenden español. El me contesta que vale, que no deficientes, pero que es una clase de negros y moros (D.C.ATAL Fija Primaria1).

[140] Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.
[141] Idem

En definitiva, no es el hecho de prestar un apoyo a este alumnado en el aprendizaje del español lo que es percibido negativamente, sino la forma en la que se organiza. Esta forma de organizar la atención está facilitando la construcción de ideas en las que el ATAL viene a ser un espacio para alumnos con déficit, alumnos etiquetados por ser inmigrantes extranjeros, en definitiva diferentes por lo que deben ser separados del resto, de lo "normal".

5.5. EL PROFESORADO ORDINARIO ANTE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ATAL

Para seguir profundizando en la labor del profesorado de ATAL y en la implicación que éste tiene en los centros, resulta de gran interés conocer la lectura que el docente hace de este recurso. Para ello analizaremos las deficiencias detectadas por los profesores-tutores y sus propuestas para que dicho recurso se convierta en "ideal".

5.5.1. Deficiencias de las ATAL

En primer lugar, pese a sus posibles deficiencias, este modo de intervención es acogido positivamente entre el resto de profesorado. No obstante, merece la pena recordar la gran negativa que en 1998 supuso el primer ATAL. El equipo de docentes del centro en el que se pretendía establecer la primera ATAL no veía con buenos ojos la llegada de un recurso que, aunque aliviara la presión y angustia del profesorado, pudiera suponer, dado su carácter zonal, la llegada de alumnos de otros centros y de los que habría que responsabilizarse. Con la puesta en marcha de las primeras ATAL se temía el aumento y la visibilidad del alumnado inmigrante extranjero. Así lo expresaba el Director del centro donde se creó una de las dos primeras Aulas Temporales de Adaptación Lingüística:

> En el inicio, la alarma se dio porque había mucha gente que pensaba que el hecho de poner el ATAL iba a suponer que vinieran más inmigrantes al centro, que iban a venir de otros centros, y a ver quién se responsabilizaba de esos niños... Ante tantos problemas se recurrió a la inspección y se dio garantías al proyecto (Director Primaria1).

A pesar de todo, hemos podido comprobar que el malestar del profesorado por recoger y atender a alumnos y alumnas de otros centros se ha mantenido año tras año.

El docente entiende que la intervención lingüística es necesaria y, en consecuencia, que el ATAL como figura que interviene en ese aspecto es fundamental para el trabajo posterior curricular. Aún así, la percepción general que se tiene es que se trata de una medida insuficiente desde el punto de vista cuantitativo. En este caso así lo expresa el tutor de un centro del poniente el cual cuenta con un aula fija desde 1998:

> Tal y como está funcionando, no en mi colegio, yo creo que en casi todos, es insuficiente. Haría falta en este colegio cinco ATAL (Tutor Primaria2).

Este testimonio y otros muchos recogidos corresponden a profesores de centros donde existe un ATAL fija. Las ATAL fijas de Primaria han venido funcionado con un número de horas de atención al alumnado superior al de las ATAL itinerantes, puesto que los niños asisten a ellas durante todas las horas lectivas, excepto en Educación Física, Plástica y Música, es decir, veintiuna horas semanales durante tres meses. Pese a que en algunos centros se sigue trabajando de este modo, en otros no es así, ya que el elevado número de alumnos pendientes de apoyo lingüístico obliga a hacer varios grupos y a repartir las horas entre ellos. Sin embargo, en centros donde, de manera intensiva, se atiende prácticamente veintiuna horas semanales, la medida también parece ser insuficiente. En este caso, las carencias no se refieren al tiempo semanal de atención, sino al tiempo total de permanencia. En cualquier caso, podemos asegurar de forma general que las ATAL fijas están mucho mejor valoradas que las itinerantes. Estas últimas son vistas por lo general como una incapacidad administrativa; compruébese en el siguiente párrafo en el que se recoge la valoración realizada por el directo de un centro de Educación Primaria del Poniente Almeriense que registra una tasa significativa de alumnado extranjero y que en el 2002-03 contaba con un ATAL itinerante durante siete horas semanales:

> El ATAL itinerante es algo a lo que le tengo fobia desde el principio, porque está mal planteada. Ésta es una incapacidad administrativa, se utiliza cuando hay falta

> de medios. Con ellas se pretende tapar agujeros como siempre..., para que la gente esté conforme porque se les está dando una respuesta..., pero nada más. El proyecto tiene resultados tal y como es, no cuando se le "descafeína". Se les está dando muchas horas de clase y pocas de ATAL...; pues no, lo que estamos haciendo es lo de antes, la inmersión. Así se pierde eficacia (Director Primaria2).

Pero en el aspecto cualitativo también han surgido críticas. No sólo se cree necesario aumentar el número de profesores de ATAL por centro sino que, a lo largo de nuestras conversaciones con los tutores, se han criticado de igual modo varias deficiencias en la organización de dicho recurso. Un ejemplo lo constituye el tiempo que se dedica al alumnado desde el ATAL para apoyar la enseñanza del español, así como las diversas restricciones que la normativa propone para estas aulas.

Los puntos que el profesorado percibe como carenciales se pueden agrupar en tres bloques. En primer lugar, y como ya hemos mencionado anteriormente, se entiende como insuficiente el tiempo total de permanencia del alumnado. En este sentido véase lo que afirmaba el tutor de un centro de Roquetas de Mar con 181 alumnos extranjeros:

> Yo también critico el hecho de que se tenga a estos niños tres meses y luego, independientemente de que hayan superado o no los niveles, los mandes a sus tutores y cojan niños de otras localidades. Aquí se ha dado el caso de niños con problemas graves y se cogían niños de otros sitios... Esto no es una cosa que dices: "dame un metro de tela", y te cortan un metro de tela. No... Hay niños de ochenta centímetros y de un metro veinte... En eso es en lo que yo siempre he criticado el ATAL, que no se puede quedar en los tres meses (Tutor Primaria1).

Además, el tiempo parcial o semanal también es ampliamente criticado y cuestionado por los docentes. En este caso la profesora de un centro de Educación Primaria del Municipio de El Ejido, con presencia importante de alumnado extranjero, comenta:

> Lo que hay es una fija, pero sencillamente no da abasto. Tener los niños, que no saben nada, tres cuartos de hora, como tienen a los míos..., o una hora... Al principio tenía más tiempo, eran dos horas las que estaba con mis alumnos, pero al aumentar los niños, ha tenido que disminuir el tiempo y a este paso no sé... A mi lo que me hace el ATAL, sinceramente, es que durante esa hora estoy tranquila porque sé que ese alumno está atendido (Tutor Primaria7).

En segundo lugar, al profesorado le preocupa el perfil del alumnado que se fija como susceptible de asistencia a estas clases de apoyo. Así por ejemplo, el

tutor de tercer nivel de primaria de uno de los centros del poniente en los que hemos realizado nuestro trabajo de campo pone de manifiesto su desacuerdo con la restricción impuesta a los alumnos de Infantil y de Primer Ciclo de Educación Primaria:

> Mira..., es que lo del ATAL es como la evaluación psicológica del alumno; hace quince años, si tú llegas a decir delante de un inspector que querías que el psicólogo te evaluara a un niño de preescolar, el psicólogo se te tira a la cabeza y el inspector te coge de la garganta y te la arrancan..., porque no se puede marcar a un niño de preescolar, porque un niño de preescolar no ha tenido tiempo de manifestarse..., y hoy se sabe que eso no es cierto, y los psicólogos están evaluando a niños de preescolar; ¿ya no se les va a marcar...? Mi niña tiene tres años y tiene un compañero que es Síndrome de Down, y está diagnosticado desde chiquitito..., y no pasa nada. Lo que más marca es el estigma del abandono..., el que un niño esté evaluado y se sepa que tiene un problema psicológico, psíquico, un problema físico…, no lo aparta, lo que lo aparta es tenerlo abandonado y decir..., bueno..., en primero no te paso la evaluación psicológica, no te llevo al ATAL porque eres nuevo y no has tenido tiempo de atrasarte..., ¿pero? que... en segundo tampoco, y luego, ya si en segundo lo necesitas, en tercero te cojo. Eso lo único que hace es mantenerlo y marginarlo, y crear una bolsa de miseria escolar que luego no tienes manera de sacar adelante. Cuanto antes se empiece con ellos, mejor (Tutor Primaria4).

La restricción en los niveles de atención (0, 1, 2, 3)[142] también es objeto de reproche. Aunque no se recoge en las instrucciones, anualmente se establecen los niveles de atención, según las necesidades y los recursos disponibles. Así pues la tutora de un centro del Poniente (con ATAL Fija) que matriculó en el curso 2002-03 a 114 alumnos extranjeros[143] de los cuales cien aproximadamente son de procedencia Marroquí[144] afirma:

> A los que sabían un poco, antes si los atendía, ya no, porque no hay tiempo. A mi me cogía seis inmigrantes árabes a distintas horas, según el nivel de éstos, para no mezclarlos. Se ha ido reduciendo y sólo coge a los que no hablan, con los que no nos podemos comunicar. Así que ya me dirás. Entre que ya me coge sólo a los de nivel 0, y cada vez menos tiempo… (Tutor Primaria7).

El ATAL de este centros se organiza a través de grupos de atención (lo que hemos denominado ATAL tipo 2), concretamente cinco grupos: tres de ellos pasan cinco horas semanales en dicha aula y los otros dos grupos tres horas u cuarenta y cinco minutos semanales.

[142]Estos niveles son descritos con anterioridad: Nivel 0, 1, 2 y 3.
[143] Dato extraído de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.
[144] Dato facilitado por el Director del Centro.

Por último, se pone de manifiesto en el discurso docente el desacuerdo con el tipo de intervención, en cuanto a contenidos abordados por el profesorado de ATAL. De esta manera, la actuación llevada a cabo desde estas aulas no parece cubrir las expectativas del profesorado, el cual entiende que debería atenderse a otras áreas curriculares además de la lengua. En este sentido, el tutor de un quinto curso de Primaria de un centro que escolariza una elevada tasa de alumnos extranjeros, cuya procedencia mayoritaria es la de Europa del Este (sobre todo de nacionalidad rumana), nos especifica que el profesorado de ATAL debería incluir en su proceso de enseñanza materias como el Conocimiento del Medio:

> (...) yo tengo un niño que tiene problemas para incorporarse a clase; hay que incidir en lengua y matemáticas, y esas son fáciles de recuperar dos cursos, sacando los conocimientos que debería tener y dándoselos. Pero en Conocimiento del Medio es imposible, no puedes meter en una cabecilla de un niño de quinto, o sexto, todo lo que no ha dado en cuatro años. No estaría mal, por lo menos, que nos ayudara (Tutor Primaria4).

Por otro lado, teniendo en cuenta que el objetivo de las ATAL es desarrollar en los alumnos y alumnas sus destrezas lingüísticas en el español a nivel oral, trabajándolas a través de la conversación y la lectura, el docente percibe dicho objetivo como extremadamente limitador para su posterior intervención con el alumno. Tal y como nos expresa la tutora de un cuarto curso de Primaria (de un centro en el que durante el curso 2002-03 se instala por primera vez un ATAL Fija aunque en cursos anteriores contaba un ATAL Itinerante) tal circunstancia permite ver este recurso como inútil e ineficaz:

> Si les enseñara mínimamente un poco de destreza manual..., y a la vez se les enseña el idioma... Es que no sé qué le enseñan exactamente, si lo que se les enseña es el vocabulario, a decir hola, buenos días, a saludar. Pero yo creo que escritura... no. Pero es que hoy, tal y como está el ATAL, es un parche total. No sirve para nada, para nada (Tutor Primaria7).

5.5.2. Concretando los "ideales" de las ATAL

Ante las consideraciones expuestas hasta el momento se hace necesario conocer hasta donde debería llegar las ATAL para el profesional de la

educación, o lo que es lo mismo, qué sería lo idóneo para una efectiva intervención con el alumnado inmigrante extranjero. Ideales, que tal y como ellos mismos reconocen en sus críticas apuntarían al tiempo de atención, perfil de alumnado a atender y contenidos de la intervención con el mismo.

En cuanto al primero de los parámetros, el tiempo, nos encontramos con una amplia gama de propuestas de los tutores[145]. Al preguntar por el tiempo de atención idóneo o necesario semanalmente, y por el tiempo total de permanencia del alumnado en el ATAL, las respuestas han sido muy variadas: 5, 10, 15, 21 ó 25 horas semanales, o incluso sin límite de tiempo, es decir, todo el tiempo que necesitara el alumno/a para dominar el idioma. Por otro lado, respecto al tiempo total de permanencia, hemos registrado la siguiente variedad de respuestas: dos meses, tres meses, seis meses, un curso, dos cursos o tres cursos de estancia total en el ATAL, o, de nuevo, incluso sin limite de tiempo, es decir, todo el tiempo que el alumno/a necesite hasta dominar el idioma. Pese a que los porcentajes están muy repartidos, son dos las propuestas más destacadas. El 31,37% de los tutores considera que es necesaria una atención sin límite de tiempo, tanto semanal como de permanencia total en el ATAL. El 17,65% entiende como más adecuado una dedicación de diez horas semanales, pero durante todo el tiempo necesario, ya sean meses o años. Finalmente, un 5,88% se inclina por la opción de 10 horas de atención semanal durante un curso escolar, y un 5,88% opina que serían convenientes 21 horas a lo largo del curso.

La lectura que podemos hacer de estos datos es que no parece existir una idea clara, o una unanimidad acerca de cuáles deberían ser los limites temporales del ATAL, y todo ello pese a que, como hemos comprobado anteriormente, el tutor pone de manifiesto que estas aulas son insuficientes para este fin. Por otro lado, la opción más representativa es la que plantea que no debería haber, en general, un límite temporal. En este sentido, entendemos que la implementación de esta alternativa daría lugar a una prolongación indefinida de la situación de separación física entre alumnado autóctono e inmigrante

[145] Los porcentajes que apareceran en estos últimos apartados se han obtenido apartir de una muestra de 158 tutores de centros de Educación Primaria (30 de Educación Infantil, 42 de primer Ciclo de Primaria, 44 de segundo Ciclo de Primaria y 42 tercer Ciclo de Primaria). Las opiniones han sido recogidas a través de cuestionarios y entrevistas.

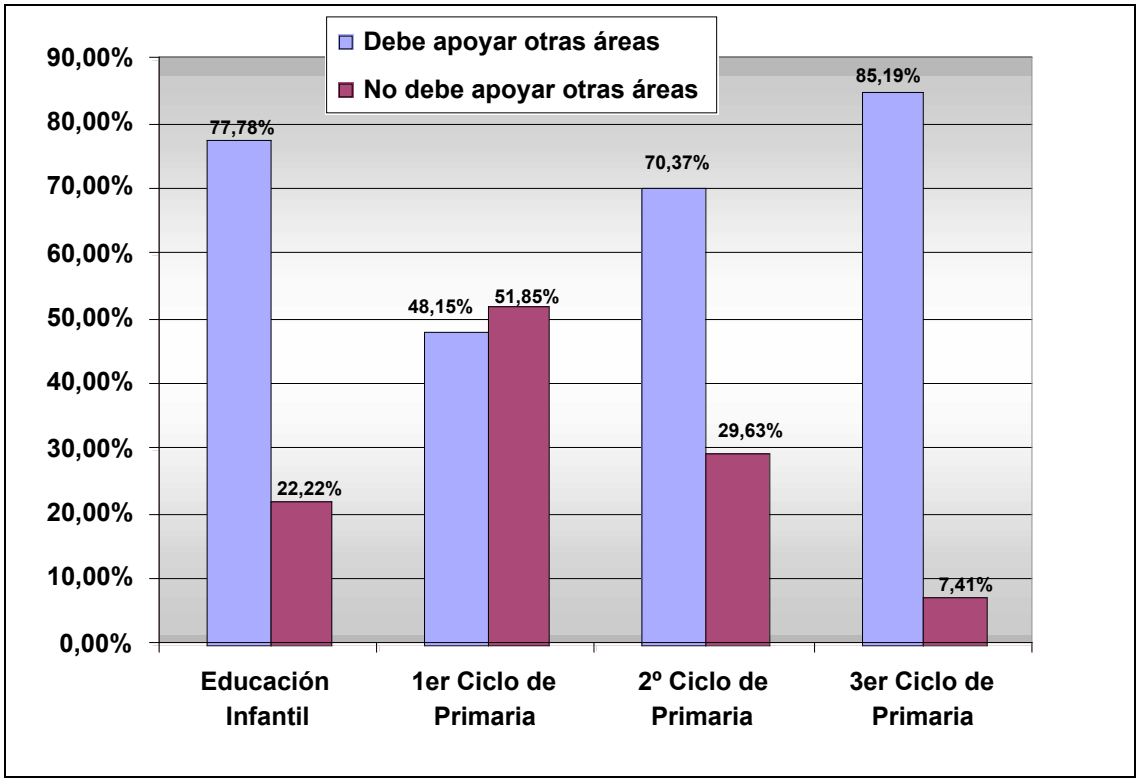
extranjero, y posibilitaría la creación de espacios de “guetización” dentro del propio centro escolar.

Con respecto al segundo de los parámetros, el perfil del alumnado, el total de la muestra considera que el ATAL debería atender al alumnado de Primer Ciclo de Primaria y Bachillerato, etapas que por normativas están excluidas de la intervención lingüística. Con respecto a la etapa Infantil, encontramos un porcentaje pequeño, concretamente un 6%, que entiende que no es necesaria la atención a estos niveles. Este 6% se distribuye entre el profesorado de Segundo y Tercer Ciclo de Primaria. Por otro lado, el 100% de los profesores directamente afectados, es decir, profesores de Educación Infantil, opinan que sí es necesario ampliar esos límites de intervención a esta Etapa.

Además los profesionales de la educación entienden que no debería imponerse tampoco límites en función del nivel de español del alumnado, sino que los cuatro niveles (0, 1, 2 y 3) deberían ser atendidos. Sin embargo, es importante recordar que el nivel 3 corresponde a aquellos alumnos que tienen conocimientos suficientes para seguir el currículum, lo que nos lleva a suponer que, tal vez, no se trata en definitiva de un problema de entendimiento y comunicación entre alumno-profesor, sino de “visibilidad” de la diversidad en términos culturales.

En relación con los contenidos que desde las ATAL deberían abordarse, el 70,37% entiende que desde estas aulas debería impartirse la enseñanza del resto de áreas curriculares. Por el contrario, el 29,62% considera que esto no es necesario o no es la función de estas aulas. El porcentaje de profesorado a favor de esta ampliación de la funciones del profesorado de ATAL aumenta en la Educación Primaria, y aún más conforme se asciende de ciclo. Es decir, del 70,37% anteriormente mencionado, el 30,26% de las respuestas corresponde a profesores de Tercer ciclo, el 25% a profesores de Segundo Ciclo, y el 17,11% a profesores de Primer Ciclo de Educación Primaria. En el gráfico 4 aparecen representados estos porcentajes.

GRÁFICO 4. OPINIONES CON RESPECTO A LA AMPLIACIÓN DE FUNCIONES DE LAS ATAL



Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

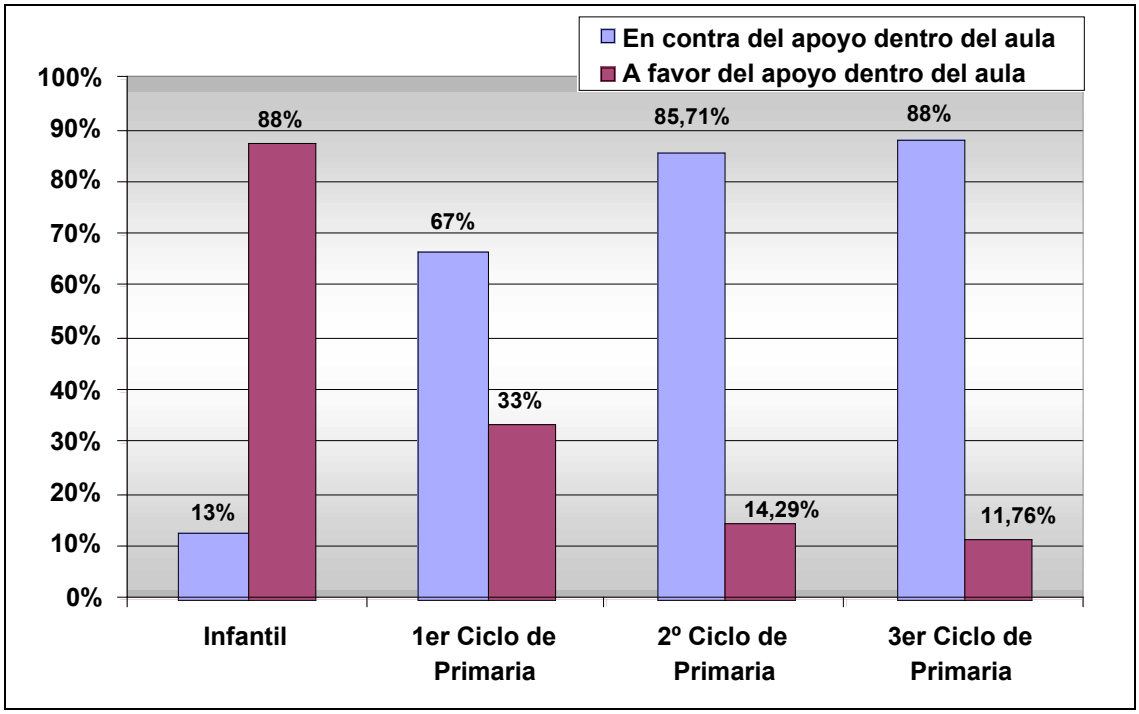
Comprobamos que los resultados obtenidos entre los docente de Educación Infantil son inversos a los obtenidos de los docente de Educación Primaria. Al observar la creciente tendencia en la Primaria a considerar necesario el apoyo del ATAL en otras áreas curriculares no sólo en lengua, cabría esperar que los porcentajes en Infantil fueran inferiores a los obtenidos en el Primer Ciclo de Primaria. Nuestra explicación al respecto considera que lo que los docentes de infantil piden es distinto a lo que pide el profesorado de Primaria. Es decir, en infantil existe mayor tradición para trabajar con todos los alumnos y alumnas y lo que se demanda es "saber trabajar con este alumnado". Nos ayudará a comprender mejor esta reflexión los resultados obtenidos al plantear a los docentes la posibilidad de ofrecer el apoyo del ATAL dentro del aula ordinaria, dicha opción es planteada como conveniente por las instrucciones elaboradas por la Delegación de Educación para la organización y funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

5.5.3. Razones para contradecir la norma

Para concluir con el análisis de las valoraciones realizadas por los profesores-tutores en torno a las ATAL haremos mención específica a una de las recomendaciones que las instrucciones que regular el funcionamiento y organización de las ATAL en Almería. Nos referimos, tal y como recogen dichas instrucciones, a la conveniencia de que el profesor de ATAL de sus apoyos dentro del aula ordinaria para favorecer la integración de este alumnado. En este sentido hemos querido conocer cual es la posición de los tutores. Pese a que el profesorado de ATAL no está realizando su labor dentro del aula ordinaria, tampoco parece existir una predisposición para que este hecho pueda darse[146]. Al respecto hemos obtenido que el 63% de las opiniones apunta a la imposibilidad o inadecuación de esa medida. De este 63%, el 5,41% corresponde a maestros de Educación Infantil, el 24,62% a maestros de Primer ciclo de Primaria, el 32,43% a maestros de Segundo Ciclo de Primaria, y el 40,54% a maestros de Tercer Ciclo de Secundaría. Los porcentajes, teniendo en cuenta el total de profesorado por nivel, aparecen representados en el gráfico 8.

[146] La tendencia encontrada en las opiniones del profesorado de las aulas ordinarias es la misma que la encontrada en las del profesorado de ATAL.

GRAFICO 8: OPINIÓN DE LOS TUTORES CON RESPECTO A LA POSIBILIDAD DE IMPARTIR LOS APOYOS LINGÜÍSTICOS DENTRO DEL AULA ORDINARIA.



Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

Observamos una diferencia notable entre las valoraciones que hacen los maestros de Educación infantil y los de Educación Primaria. Es evidente que conforme ascendemos en las Etapas, los ritmos de trabajo cambian y se van haciendo más rígidos. En Educación Infantil existe un mayor dinamismo, tanto en las actividades como en los tiempos y agrupamientos. Eso debe influir en los esquemas de los docentes, en el preconcepto de lo que debe ser o no una clase. Sin embargo, nosotros entendemos tal alternativa como viable, pero no sólo en la atención al alumnado extranjero, sino en general, con todo el alumnado a la hora de organizar apoyos en el centro. Es obvio que esta medida requeriría un cambio en la organización de la clase, tanto espacialmente como funcionalmente, pero sobre todo en la conciencia y en los prejuicios del docente.

Los resultados obtenidos en esta cuestión nos ayudan a comprender los datos obtenidos en el apartado anterior. Estos resultados refuerzan nuestra explicación a porque un porcentaje muy elevaba de docente de Educación Infantil consideran adecuado que el profesor de ATAL apoye otras áreas curriculares no solo la lengua. Este alto porcentaje es el reflejo de lo que en

este apartado se ha obtenido, es decir, el profesorado de infantil a diferencia del de primaria quiere trabajar con el alumnado inmigrante extranjero dentro del aula ordinaria para lo que demanda formas o modos para trabajar con ellos. Sin embargo, en primaria la inquietud por preparar rápidamente al alumnado para su incorporación a la ESO y el Bachillerato, se refleja en las peticiones del tutor, el cual cree necesario más apoyo específico, fuera del aula, que le permita sacar a este alumnado fuera del aula ordinaria y así conseguir "una avance más rápidos del alumnado inmigrante extranjero" y disminuir la irrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de alumnado.

Por otro lado, pese a las ventajas que proporcionaría esta forma de proceder, ya no sólo al alumnado, sino al propio profesorado (facilitando la cooperación y la coordinación entre los profesionales que atienden a un mismo alumnado), los tutores, por su parte, alegan varios inconvenientes. Uno de ellos son las posibles interferencias entre ambos profesionales. En esta línea varios docentes así lo ponen de manifiesto, véase la opinión de un tutor de un curso de tercer nivel de primaria con una clase de 25 alumnos de los cuales nueve son inmigrantes extranjeros (dos de Sudamérica, uno de Marruecos y el resto de la Europa del Este):

> Yo creo que eso sería un desconcierto total, total... Vamos, porque ya me dirás… dos profesores en la clase ¿qué hacemos allí los dos...? Uno con unos y el otro con otros. Haría falta una clase quilométrica, y cada uno en una esquina con los suyos; pues para eso dos clases diferentes. Eso no tiene... Es que me parece una cosa descabellada. Ya me dirás eso cómo se come... que yo esté en clase haciendo cualquier actividad, que ya es difícil coger la atención de los niños, que eso es otro tema aparte, y que al mismo tiempo otro profesor esté... Supongo que las instrucciones querrán decir que esté con esos niños en un apartadillo. Sería una distracción total, para uno y para los otros (Tutor Primaria2).

Otro inconveniente apuntado son las posibles alteraciones del orden de la clase y de la disciplina del alumnado, así lo apunta el mismo profesor:

> No debería ser así, porque estar contigo... allí, tú en la clase con el resto de alumnos y la profesora de ATAL apoyando a los niños... Primero que sería un apoyo individual, tendría que ser con uno solo. Entonces no se podría atender a otros niños. Sin embargo, si los tienes a todos en una misma clase, al mismo tiempo puedes atender a dos o tres que tengan el mismo nivel. Y luego…, que estar ahí con el maestro supone un poco de distracción para los demás. Yo no lo veo así... Lo veo mejor como está (Tutor Primaria2).

En esta última cita se alude a la limitación que introduciría esta medida, ya que reduciría el posible número de alumnos/as inmigrantes extranjeros que podría atender por el profesor de ATAL[147]. Realmente esto puede ser cierto, pero debemos señalar las numerosas ocasiones en las que hemos podido comprobar cómo un maestro-tutor en su hora libre recoge a uno o dos alumnos de un compañero para darles una hora de apoyo fuera de su aula de referencia.

Por otra parte, la posible actuación del profesor de ATAL en el aula ordinaria también es percibida como un trato discriminatorio. Así lo expresa uno de los tutores entrevistado con una larga experiencia docente (25 años):

> (...) además, la conciencia que tomaría el otro de ser algo especial que tiene un maestro como para él, (esto no tiene sentido, yo lo cambiaría para que tuviera sentido o lo quitaría, es que no dice nada, no sirve para nada, es un trabalenguas…, te perjudica más que te ayuda dejar lo que te subrayo…) y la inutilidad que empezaría a pegársele de que si no está con su maestro no trabaja los contenidos que yo dé. No sé hasta que punto es bueno. Yo conozco casos en Soria que los alumnos inmigrantes llegan a estar un año, o dos, en clases aisladas del resto. Salen en los recreos, en los actos comunes, en las clases de gran grupo, cuando van a Educación Física, Plástica..., pero las asignaturas fundamentales las dan aislados en una clase. Yo lo he hablado en Soria con maestros, y el resultado no es malo. Están contentos, porque los niños promocionan bastante más rápido. No hay que olvidar que, al fin y al cabo, son niños normales, nada más que tienen unos contenidos muy por debajo de los normales, y es una manera de facilitarnos a nosotros el trabajo. Entonces, no sé hasta qué punto sería bueno ese disgregar para que el niño reciba el apoyo. El niño, de todas formas, tiene conciencia de que está por debajo de los demás…, los niños inmigrantes y los niños normales que tienen un retraso escolar severo…, todos son conscientes de que ellos no están al nivel de la clase. Entonces, no veo que lo perjudique con tres, cuatro o seis niños más con su mismo nivel de contenidos, y trabajarlos con un profesor aislado. Yo no le veo problema (Tutor Primaria4).

Sin embargo, en el trasfondo de los numerosos inconvenientes que los docentes exponen a la posibilidad de introducir los apoyos lingüísticos en el aula ordinaria, aparece el pudor del profesional de la educación a que otro compañero sepa y vea lo que esta haciendo en su aula. Una enseñanza tradicional, eminentemente magistral, dirigida a un grupo homogéneo en el que prima la rigidez, tanto en la forma como en el fondo, así como una conciencia

[147] Ya que como hemos apuntado anteriormente tanto las ATAL Fijas como Itinerantes atienden a grupos de alumnos que no tienen porque proceder de grupos de referencia.

docente del aula como un espacio privado o propio, se refleja en algunos testimonios sinceros, como el del tutor anterior:

> (...) las clases que tenemos no están preparadas para esos. Aparte de que los maestros somos un poco reacios a eso del trabajo en común de dos profesores en el mismo aula. Aquí ya se ha hablado del tema, de hacer los apoyos entrando el maestro en el aula del otro, pero eso es muy complejo. Primero, porque tú estás explicando, y tú no tienes intimidad para poder continuar la explicación al gran grupo, tú imagínate cuando estás de oyente... si tuvieras... yo soltando el royo a los normales, entre comillas, y tú en el rinconcillo allí con otro trabajando. Eso es muy difícil (Tutor Primaria4).

Por ultimo, y continuando con lo que los tutores dicen de estas aulas, debemos apuntar una de las críticas que más aflora en los discursos recogidos. Tal crítica es la falta de continuidad en la intervención con este alumnado en esas horas en las que el alumno o alumna se incorpora al aula ordinaria. Así lo pone de manifiesto uno de nuestros entrevistados. Una tutora de un centro que dispone de ATAL Itinerante durante 7 horas semanales comenta:

> Nosotros tenemos una fija y, si te digo la verdad, yo he intentado colaborar con ella... Ella se lleva a mis alumnos… pues tal día..., y yo le he dicho que me dé una continuación, claro…, ella está saturada de niños porque está sola. Una continuación del trabajo que ella hace para continuarlo en clase, aparte de las actividades que yo le ponga, que pueda hacer con los demás niños. Entonces, ya hablando mucho con ella, me dijo que se compraran el método "Ven a leer", y que lean en tu clase..., ya veras tú..., que yo estoy en un cuarto, mientras que les estoy dando la división de dos cifras, con los demás estoy dando la "pa", "pe", "pi", "po", "pu"…, a Lina, por ejemplo. Me dio el método ese, pero la gracia es que ese método tiene una forma de escritura y lectura que no es el que sigue ella. Entonces, al niño le vamos a hacer un lío... Yo pienso que debería haber continuidad, que el trabajo del ATAL continuara también con el tutor en algo. Que llevara una especie de proyecto común, o una serie de pautas para seguir tanto en clase con la ATAL, como con el tutor, aunque luego tú vayas añadiendo lo que quieras... Pero, por ejemplo, el método de lecto-escritura que sea el mismo, por lo menos. (Tutor Primaria8).

Pero debemos añadir que la crítica a esta falta de continuidad no viene a ser más que un deseo de que el profesor de ATAL prepare la tarea para que este alumnado no requiera la atención del tutor, el cual debe atender a un "grupo-clase". Por otro lado, cabe preguntarnos lo que ocurre con aquellos alumnos que, una vez concluida su estancia en el ATAL, se incorporan definitivamente a su grupo de referencia presentando aún notables dificultades en la comunicación. La solución a esta dificultad dependerá del criterio del docente, de lo que entienda como prioritario, es decir, atender a la diversidad haciendo

hincapié en los más necesitados, o pasar por alto dicha diversidad, lo que puede hacer peligrar el buen funcionamiento del grupo. Como se comprobará, en esa dicotomía parece moverse el profesional de la educación. No debemos olvidar que en dicha decisión influirá el talante del Equipo Directivo y, por supuesto, las presiones de los padres autóctonos.

En definitiva, la demanda de un espacio en el que el alumnado inmigrante extranjero pase el mayor número de horas posible, en el que se le enseñe no sólo español, sino el resto de áreas curriculares, a menudo no viene más que a significar el deseo de algo parecido, sino idéntico, a lo que ya existió en el pasado para el alumnado gitano, esto es, las llamadas "escuelas puentes". Así puede comprobarse en el testimonio de una tutora de un centro que dispone de ATAL Fija (por la que pasó durante el curso 2002-03 32 alumnos extranjeros)[148]:

> Tendría que haber un sitio donde, en primer lugar, estas personas que van llegando conozcan el idioma y un poco las costumbres del lugar al cual se van a incorporar. Este tipo de escuela tendría que contar con la colaboración de personas bilingües, o sea, que conozcan las dos lenguas y culturas. Una vez que estos niños dominen mínimamente el idioma, se les podría ir enseñando otras asignaturas. Algunos con ocho años no saben ni coger el lápiz... Vienen como "desadiestrados", sin destreza manual ninguna. Entonces hasta que no estén..., luego que se incorporen a un colegio normal (Tutor Primaria7).

No han sido pocas las respuestas registradas en este sentido cuando preguntábamos al profesorado cuál sería la mejor y más adecuada opción para mejorar la situación de este alumnado en el sistema educativo. En la misma línea recogemos algunas propuestas realizadas por tutores y directores de centros educativos. Sirva como ejemplo la respuesta del directo de un centro de Educación Primaria de la capital de Almería, con importante presencia de alumnado extranjero (56 alumnos/as)[149] cuya procedencia mayoritaria es sudamericana (sobre todo ecuatoriana y argentina), y con un ATAL Itinerante (curso 2002-03):

> Pues crear más aulas de adaptación, más aulas de recepción... lo mismo que esta el ATAL, pues tener aulas de recepción de estos alumnos donde tú tengas

[148] Dato extraído de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico provincial de Orientación Educativa y Profesional.
[149] Idem

> material y personal cualificado y tengas ahí un primer contacto de los alumnos inmigrantes con nuestras cultura, sociedad y sistema educativa (Director Primaria8).

El centro de Educación Primaria en el que ejerce su función directiva este profesor dispone de la presencia y apoyo de un profesor de ATAL durante casi 5 horas semanales. Este profesor de ATAL atiende además a otros seis centros más: a cinco de ellos tres horas semanales y a uno otras cinco horas semanales.

De igual modo una tutora de un centro del poniente almeriense con 89 alumnos extranjeros (2 de los cuales poseen un nivel 0 de español, 15 un nivel 1, 9 un nivel 2 y 63 un nivel 3) y un ATAL Itinerante durante siete horas semanales durante el curso 2002-03[150] propone:

> Necesitamos más personal humano dedicándose sólo a este tema. Recibir a estas familias, estudiar la problemática, porque uno trae una problemática distinta... no es lo mismo los niños de Sudamérica, que los vienen de los países del Este, y sobre todo los de Marruecos. Un personal especializado, ya que tenemos el ATAL, que estudie la problemática y así integrarlos mejor (Tutor Primaria8).

Esta forma de entender la atención al alumnado inmigrante extranjero está fomentada por la propia política lingüística, que propone un recurso externo y diferente para atender a alumnos de "fuera" y "diferentes".

5.6. IMPLICACIONES ESCOLARES DE LAS ATAL

La creación de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística supone realmente el surgimiento de un recurso administrativo no tanto de una norma, de ahí los diversos usos o ejecuciones del mismo según los contextos. De hecho la aparición de diversas normativas en la provincia de Almería muestra su carácter adaptativo. Esta normativa (la primera en el año 2000) como ya hemos apuntado surge con posterioridad a la creación de las ATAL (curso 1997-98), coincidiendo con un crecimiento importante de estas aulas que hace necesario un control sobre ellas. Creemos importante comenzar estas implicaciones subrayando esa "flexibilidad" del recurso y la "arbitrariedad" con la que se esta llevando a cabo, lo que esta llevando a que situaciones similares se resuelvan de modos diferentes (atención y no atención lingüística). Ello no

[150] Idem

sería cuestionado si no fuera porque esa “flexibilidad” esta conduciendo a actuaciones de carácter discriminador.

Por otro lado, en la base del esta práctica (ATAL) encontramos la percepción, tanto por la población inmigrante extranjera como autóctona, de que el aprendizaje de la lengua es un paso previo e imprescindible para su integración. Sin embargo, en la práctica cotidiana, por ejemplo en el caso de la inmigración Latinoamericana, la ecuación “adquisición de la lengua = integración social” es ciertamente cuestionable. Al respecto, tal y como apuntan García y Granados (2000):

> (...) el dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural necesario para una “relativa” integración (García y Granados 2000, 13).

Para entender los problemas surgidos en la escolarización de grupos minoritarios en riesgo es necesario distinguir, según Carrasco (1997), entre objetivos de integración socioeducativa (relaciones sociales que se entienden necesarias con el colectivo minoritario, con las instituciones y asociaciones del barrio), objetivos socializadores (comportamientos, actitudes y valores que deben ser interiorizados según la cultura mayoritaria representada por la cultura escolar) y objetivos intelectuales y académicos (contenidos conceptuales y habilidades procedimentales que deben ser aprendidos según el currículum obligatorio).

Sin embargo, ante el “nuevo tipo de diversidad cultural” que ha supuesto la llegada de población inmigrante extranjera se ha organizado un sistema de atención en el cual es prioritario el aprendizaje, por parte del que se incorpora, de la lengua que se utiliza en la escuela, que no es otra que la lengua oficial que se trata de inculcar desde dicho organismo oficial. Se trata de que los nuevos “inquilinos” se acomoden cuanto antes al sistema simbólico de la escuela, especialmente cuando se hace referencia al alumnado africano, como una adecuación al sistema de civilización (García y Granados 2002). En este tipo de atención parece concebirse que la única opción es apartar temporalmente a los escolares inmigrantes extranjeros hasta que adquieran

unos primeros dominios lingüísticos, y posteriormente integrarlos en las aulas "ordinarias" ya como alumnos "normales", preparados y listos para adquirir toda una serie de contenidos curriculares, lo que en muchos casos parece ser la obsesión de todo docente. Tal atención diferenciada se construye a través de criterios de exclusión y "guetización" simbólica. Esta especificidad en la atención a estos alumnos en aras de conseguir buenos y rápidos resultados escolares pueden ser ampliamente cuestionados, tal y como ponen de manifiesto algunos autores expertos en temas lingüísticos:

> (...) el pensamiento que propone que, en aulas aparte, en poco tiempo -uno o dos años- pueden aprender suficiente lengua para incorporarse sin problema al sistema educativo tampoco es realista para un buena parte de estas criaturas (Vila 2002, s.p.[151]).

La forma de intervenir en el contexto andaluz no parece haber tenido en cuenta algunas aportaciones de la nueva pedagogía que defienden, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo como forma de establecer lazos de convivencia y solidaridad, así como de influir positivamente en los dominios cognitivos del alumnado. Por otro lado, tampoco parece atender a una serie de premisas que desde la psicopedagogía y la lingüística se plantean para enfrentarse a la atención lingüística del alumnado extranjero (Vila 2002). Estas premisas son:

- Desde la perspectiva psicoeducativa, el valor que tiene el uso de la lengua propia de los escolares en la escuela se relaciona con la motivación y las actitudes de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins 1982) manifiesta la importancia del desarrollo de ambas lenguas, en el sentido de posibilitar un mejor dominio de la segunda lengua cuando, a la vez, se desarrolla la primera lengua o lengua materna.
- Si estos escolares no cultivan su propia lengua, poco a poco la van perdiendo y, a veces, acaban utilizando una jerga constituida a través de dos o tres lenguas simultáneamente, con las complicaciones escolares que ello lleva asociado.

[151] Utilizamos la abreviatura "s.p." (sin página) para indicar que no es posible precisar el número de la página, ya que el documento ha sido extraído de la fuente: http://www.pensamientocritico.org/ignvil10203.htm

- Cuando los que han nacido aquí se escolarizan, se acostumbran a entender la lengua de la escuela y son capaces, incluso, de decir cosas en ella. En tal caso se “asume” que los alumnos extranjeros pueden incorporarse, como el resto de escolares, a las actividades de la escuela. Sin embargo, no es así, y, al cabo de los años, estos escolares rinden menos que sus pares autóctonos, aunque oralmente, en las situaciones informales, pueden mostrar una capacidad de expresión semejante.

En la misma línea un estudio realizado por Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) en 1993 puso de manifiesto que el aprendizaje por parte de los alumnos inmigrantes extranjeros depende de la distancia psicosocial entre ellos y los compañeros y profesores castellano-hablantes. Sin embargo, el modelo que se está siguiendo actualmente sitúa a la enseñanza del castellano en un aula “diferente”, a la cual asiste sólo alumnado inmigrante extranjero, con la responsabilidad casi exclusiva del profesor de compensatoria, con escasa o nula coordinación con el profesor tutor del alumno, y quedando este último excluido del proceso de enseñanza del español.

Por otro lado, es habitual asumir el binomio déficit/compensación, desde el cual se piensa que los bagajes de los alumnos inmigrantes extranjeros son comparables a los procedentes de entornos socioculturales desfavorecidos, deficitarios o tradicionales. Se enfatiza así la distancia entre sus habilidades y conocimientos y los requisitos escolares, por medio de describir su entorno como poco estimulante, poco complejo y excesivamente concreto. De esta manera, el esfuerzo educativo está orientado a proporcionar el máximo acceso a los objetivos mínimos comunes, proyectando sobre los alumnos una seria limitación de las expectativas que se tiene de ellos (Carrasco 2003). En consecuencia, las ATAL pueden entenderse como una práctica de atención al alumnado extranjero basada en el supuesto de que el “otro” es deficitario lingüísticamente, por lo que se hace necesario una intervención compensadora. Esto nos hace caer en la cuenta de que no sólo el fundamento de estas aulas, sino también la metodología empleada en ellas, no pueden tacharse de igualitarias. En realidad, se evidencia un fuerte etnocentrismo que se oculta tras un aparente relativismo en el reconocimiento de que la diversidad cultural.

Se entiende que la única opción es que el alumnado inmigrante extranjero "aparque" su lengua de origen para incorporarse rápidamente a la lengua del país de recepción, y así alcanzar una integración tanto escolar como social.

En resumen, hemos podido comprobar que la creación de un recurso dirigido a la atención específica del alumnado inmigrante extranjero es valorada positivamente por el docente en cuanto a su esencia. Es decir, se cree necesaria la creación de espacios y grupos diferenciados y separados del grupo "ordinario", entendiendo como ideal la "homogeneidad" de este último. Sin embargo, dichas aulas escasamente cubren las expectativas del tutor. Los docentes entienden que los resultados son pobres, que son pocas las horas de atención a este alumnado, y que son escasos los contenidos que desde las ATAL se le enseñan. Ese descontento generalizado parece estar generando opiniones que ponen de manifiesto la conveniencia de crear aulas o escuelas donde el alumno esté a tiempo completo hasta que domine la lengua del "país de acogida". Por otro lado, los profesores de compensación educativa critican que los tutores de estos alumnos deberían implicarse y hacerse responsables del desarrollo lingüístico de su alumnado. Es evidente que en este sistema de intervención falla la coordinación y cooperación entre profesorado de compensación y profesorado ordinario. En definitiva, estas aulas son percibidas como parches que la Administración ha creado para tratar de satisfacer las demandas de los centros escolares y aliviar las preocupaciones del profesorado. Este modelo de intervención a través de profesores de compensatoria, contrario al principio de normalización, se percibe como la solución para simplificar la tarea del profesor ordinario; sin embargo, un modelo de intervención e integración no debería tener dicho objetivo, sino la inserción de los escolares en igualdad de oportunidades.

Además, a través de nuestras observaciones hemos constatado que las excepciones a la norma, sobre todo en la temporalidad de actuación del profesor de ATAL con un alumno, están haciendo que el tiempo de separación de este alumnado con respecto al resto de compañeros del aula ordinaria se prolongue, y a veces durante bastante tiempo. Así pues se está consagrando y visualizando la distinción entre dos categorías de alumnos, y se está olvidando

que los pequeños se sienten iguales que sus compañeros, y además desean serlo. El ser rotulados como diferentes sólo puede ser vivido como una exclusión y rechazo (Juliano 2001). Si bien las ATAL son creadas como un recurso de discriminación positiva, un recurso "inclusor" se esta llevando a cabo con otras funciones, ya que el ser inmigrante y hablar otra lengua esta suponiendo la disgregación de este alumnado esta, lo que es visto como un "problema" por el profesorado, se solucione y el alumno/a "deje de ser diferente". De igual modo, tras nuestras numerosas conversaciones con los principales implicados, es decir tutores y profesores de compensatoria, podemos afirmar que la creación de este recurso de atención al alumnado inmigrante extranjero parece arrastrar una falta de precisión en los objetivos que se persiguen y en el análisis crítico de la manera en la que funciona.

Por otro lado, hemos observado que la política lingüística propuesta por la Administración con respecto al alumnado inmigrante extranjero se ha desarrollado en un marco confuso. Los profesores de ATAL, cuyos itinerarios formativos han sido diversos, comienzan su labor sin tener una idea clara de los objetivos que han de proponerse, de si han de atender a los aspectos formales de la lengua o más bien a los comunicativos. Además, tampoco disponen de instrumentos que les permitan evaluar de forma fiable los progresos de su alumnado y poder determinar en qué momento están listos para incorporarse a su aula de referencia. Esta falta de precisión en las limitaciones de la enseñanza del español al alumnado inmigrante extranjero afecta no sólo al profesor de compensación educativa, sino al profesor tutor, ya que la atención a este alumnado no debería recaer exclusivamente en el profesorado de ATAL. El profesor del aula de referencia del alumno debería jugar un papel activo en su desarrollo lingüístico, ya que éste será su tutor y el aula ordinaria será su medio natural de desarrollo e interacción. Por lo tanto, se da una deficitaria formación en una pedagogía específica de enseñanza del español, tanto en el profesor de ATAL como en el profesor ordinario. Sería necesaria una formación paralela en la que se ofrecieran unas orientaciones pedagógicas que cubrieran las necesidades del docente, lo que actualmente no ocurre.

Para concluir, debemos apuntar que los programas de educación compensatoria, o “de interculturalidad”, cuando van dirigidos al alumnado inmigrante extranjero no parecen ser suficientes para hacer frente al reto que supone la integración dentro de un mismo sistema de un colectivo de alumnado cuya presencia va en aumento. Numerosas cuestiones en torno a este programa cabe plantear; por ejemplo, una cuestión es si se trata de un programa o simplemente una acción reactiva y de urgencia, y que supone una actuación aislada.

La argumentación explícita que subyace a este tipo de política de sustitución lingüística se refiere a la necesidad de integración de estos colectivos. Otra argumentación, en este caso implícita, supone la necesidad de mantener una determinada identidad cultural y lingüística, que se percibe en peligro. En ninguno de estos casos se acepta que se preserve y garantice el derecho democrático a la diversidad, a la diferencia individual y colectiva, a mantener distintas identificaciones nacionales y, en definitiva, a la pluralidad cultural y lingüística (Vila 1998). Por otro lado, este modelo de enseñanza segregada de la lengua del país de recepción está gestando la idea de que la solución al “problema” viene de “fuera”, y que, consecuentemente, el “problema” debe resolverse desde fuera. Consecuentemente, debemos aplicar una reflexión sistemática sobre la práctica educativa que se ejerce y sobre sus efectos a corto, medio y largo plazo en el colectivo de los alumnos, en el entorno sociocultural de la escuela y en sus propios planteamientos (Carrasco, 1997).

Capítulo 6

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS ESCOLARES COMO RECURSO ESPECÍFICO DE ATENCIÓN AL ALUMANDO INMIGRANTE EXTRANJERO

En el contexto de nuestro trabajo la mediación intercultural, tal y como hemos apuntado, es contemplada en el Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante como una de la medidas (medida 1.7) a potenciar para responder al objetivo 1. “Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz”. Antes de pasar a describir y analizar dicho instrumento para la gestión del alumnado inmigrante extranjero, creemos oportuno hace una breve introducción que nos sirva para situar la mediación intercultural en el debate conceptual que se ha generado en torno a ella y sirve para comprender esta ámbito de trabajo.

Así pues, la presencia de población inmigrante extranjera ha configurado una nueva realidad social y cultural que ha dado lugar a una serie de prácticas, denominadas interculturales, tales como las ATAL, las fiestas o semanas interculturales, planes de acogida al alumnado inmigrante, la mediación intercultural etc. Algunas de estas prácticas han dado lugar a nuevas figuras profesionales o ámbitos de trabajo como es el caso de los profesores de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística o los mediadores interculturales. Con respecto a la mediación le hemos dedicado un capítulo por la importancia que ésta tiene en la gestión de la presencia del alumnado inmigrante extranjero en el sistema educativo y como mecanismo creado para facilitar las relaciones entre el centro y la comuniad escolar, y por ende para conectar la vida social con la vida escolar.

La “mediación” es un término utilizado en diversos ámbitos, difícil de definir. Pese a que la literatura, y más aún los trabajos de investigación acerca de la mediación, es escasa, algunos autores han intentado definirla. En un sentido amplio, Six (1997) entiende la mediación como:

> (...) una acción llevada a cabo entre personas o grupos por un tercero, en el cual las partes participan libremente y a ellas pertenece en exclusiva la decisión final; y que está destinada a provocar el nacimiento de una comunicación, previendo o curando relaciones perturbadas (Six 1997, 225).

Una revisión teórica de la múltiples definiciones ofrecidas por los diversos autores nos muestra cómo un gran número de ellas enmarca la mediación como una alternativa a la resolución de conflictos; así parece tratarse en diversas obras y manuales, tales como el manual clásico de Touzard (1981) titulado "La mediación y la solución de conflictos", u obras más actuales como las de Suares (1999), que dedica su primer apartado a la "Introducción a la noción de conflicto en mediación".

Frente a estas consideraciones teóricas, la mediación parece estar experimentando cambios importantes. Así, por ejemplo, se están construyendo nuevas formas de conceptualización que amplían las posibilidades de intervención en la mediación, yendo más allá de la resolución de conflictos; abarcando también la transformación de las relaciones y la prevención de los mismos. Giménez (2002) alude al aspecto preventivo de la mediación intercultural, definiéndola como:

> (...) una modalidad de la intervención de terceras partes neutrales entre actores sociales o institucionales en situaciones sociales de multiculturalidad significativa, en la cual el profesional tiende puentes o nexos de unión entre esos distintos actores o agentes sociales, con el fin de prevenir y/o resolver y/o reformar posibles conflictos y potenciar la comunicación, pero sobre todo con el objetivo último de trabajar a favor de la convivencia intercultural (Giménez 2002, 66).

Por su parte, Bush y Folger (1996) diferencian entre una mediación orientada a las satisfacciones individuales, es decir, más orientada a la tendencia tradicional de resolución de conflictos, y una mediación "alternativa". A esta última la denominan mediación transformadora, dado que entienden el conflicto no ya como un problema a resolver, sino como una oportunidad de crecimiento personal y social, y todo ello a través del fortalecimiento de las capacidades y habilidades propias de cada ser humano y del reconocimiento del "otro". Lo importante, en este caso, es transformar las relaciones haciéndolas más positivas y enriquecedoras. Suares (1999) hace una distinción entre los tres modelos (el tradicional-lineal, transformativo y el circular-narrativo) que son observados en los Estados Unidos. El modelo tradional-lineal (de Harvard) lo

caracteriza como aquel que tiene por meta el contenido de la comunicación, es decir, el mensaje en sí, sin un intento de modificar las relaciones. Desde esta perspectiva, el conflicto tiene una causa (causalidad lineal), el desacuerdo, pero no tiene en cuenta que son muchas las causas que pueden haber llevado al conflicto. En el segundo modelo (el transformativo, de Bush y Folger), la comunicación es definida en su aspecto relacional; este modelo no se centra en la resolución de conflictos sino en la transformación relacional entre las partes. En este caso, se entiende que no hay una única causa que produzca un determinado resultado, sino que existe una causalidad de tipo circular que permanentemente se está retroalimentando. Por último, Suares (1999) alude a un tercer modelo, el modelo circular-narrativo de Sara Cobb, en el que la meta es fomentar la reflexión, y el mediador debe hacer ver el "problema" por las dos partes desde otra perspectiva. El interés está tanto en el acuerdo como en las relaciones. Es decir, que aunque se trata de llegar a un acuerdo, éste no es la meta fundamental. En este último modelo la causalidad es de tipo circular.

Desde definiciones como las anteriormente expuestas (Six 1997), la mediación supone un acto comunicativo donde no se especifica el contexto de dicho acto, sino simplemente la acción de facilitar la comunicación personalizada en una figura específica para ello. Si bien la mediación se puede ejercer en ámbitos concretos (sanitario, laboral, educativo, judicial, etc...), también se puede dar entre determinados grupos humanos que incorporen rasgos culturalmente diversos. En este caso, el término mediación va acompañado del término "intercultural". Al pretender relacionar la mediación y la interculturalidad, autores como Munck (1995) dan como respuesta la posibilidad de aplicar la mediación a la resolución del conflicto supuestamente "intercultural". Desde esta perspectiva, esta figura profesional de mediador intercultural surge de la existencia de un "problema intercultural", es decir, de un lado estaría la sociedad integrada (autóctona), y por otro, la sociedad que viene de "fuera".

Por su parte, Martiniello (s.f)[152] señala cuáles son las condiciones que explican la emergencia de la mediación intercultural a lo largo de las dos últimas décadas:

- La transición de una sociedad industrial a una sociedad postindustrial, y la crisis de los vectores de socialización que le es asociada.
- La crisis que sufre el Estado, la sociedad y el trabajo social.
- La concordancia entre territorios y poblaciones en situaciones de precariedad (principalmente, las poblaciones procedentes de la inmigración).
- Una cierta "territorialización" de la acción pública, principalmente en el campo del trabajo social.

Continuando con nuestra reflexión terminológica, podríamos plantear la cuestión de si existe una diferenciación entre la mediación social e intercultural, o si simplemente una deriva de la otra. La mediación social podría definirse como una respuesta ante la crisis de integración social de nuestra sociedad, en la que parece excluirse al inmigrante extranjero. Este dispositivo aparece ante la construcción de nuevos vínculos sociales, y ante nuevos modos de integración o de socialización. Así, por ejemplo, la mediación familiar emerge ante la desintegración de la familias tradicionales en una sociedad donde las normas se hayan en continua redefinición. En cuanto a la mediación intercultural, ésta parece definirse como una mediación entre dos "culturas". Por su parte, Salhab (1998) considera que el análisis terminológico conduce a caracterizar esta categoría de mediaciones por su "naturaleza cultural", y a privilegiar, por ella misma, las relaciones entre culturas de origen y culturas de acogida.

Desde otro tipo de consideraciones encontramos aquella posición que resalta la condición de la mediación intercultural como una modalidad o variante de la mediación social, que está definida por el contexto en el que se desarrolla:

> Entendemos la mediación intercultural -o mediación social en contextos pluriétnicos o multiétnicos- como una modalidad de intervención de terceras partes

[152] Fuente: "Médiations, institutions, cultures". Informe no publicado de la investigación financiada por la Direction Générale de l´Action Sociale et de la Sante de la Région Wallonne. Documento traducido al castellano por Antolín Granados.

> en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados (Giménez 1997, 142).

En cualquier caso, para determinados autores parece posible determinar los rasgos específicos o distintivos de la mediación intercultural. Así, por ejemplo, Giménez (1997) considera los siguientes rasgos:

- La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas. En un sistema de intermediación cultural, el punto de partida es que las personas, grupos o instituciones en él envueltos, se les atribuyen atribuyen bagajes o identidades culturales diferentes.
- La incidencia de dicha diferenciación en las relaciones existentes entre las partes. Las personas involucradas tienen un cierto conocimiento y desconocimiento del "otro". Los estereotipos, prejuicios y conductas influyen en la relación entre las partes.
- La relevancia del propio bagaje cultural del mediador. Si bien el autor destaca como idóneo el hecho de que el mediador sea "bicultural" en relación a ambos bagajes culturales entre los que desarrolla su labor, lo más importante es que la persona tenga una gran capacidad de mediar, y una sensibilidad y capacidad de acercamiento hacia ambas culturas en presencia.
- El objetivo de la interculturalidad (entendida como un proyecto en el que se establecen relaciones interpersonales y sociales en las cuales no se discrimina por motivos de raza, cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad, y en las que los sujetos se reconocen como interlocutores, se comunican adecuadamente, se enriquecen mutuamente, etc.).

Así pues, en este debate surge un área de trabajo que tiene históricamente tiene unos orígenes, los cuales recogemos brevemente a continuación.

6.1. ANTECEDENTES E HISTORIA DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Como antecedentes de la mediación intercultural podemos señalar la experiencia que surgió a través del Programa de Salud mental de la Comunidad de Miami iniciado en 1974. En dicho programa se organizaron

actividades para mejorar la atención sanitaria prestada por los profesionales médicos a los usuarios o pacientes de un área de Miami en la que convivían negros nativos de Estados Unidos con inmigrantes caribeños (bahamianos, cubanos, haitianos y puertorriqueños). Por otro lado, en Europa, en los años ochenta, surgió el "London Interpreting Proyect" (LIP) ante las dificultades de comunicación de un amplio sector de la población londinense, cuya primera lengua no era la inglesa. Mediante este proyecto se les facilitó el acceso y uso de servicios básicos como la salud, alojamiento, educación y servicio sociales. En el LIP se daban tres tipos de mediación: la mediación lingüística, la del equipo de profesionales, y la centrada en el cliente (Giménez 1997).

En España, un programa pionero ha sido el de la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI)[153], cuya propuesta se hizo en 1992 y se inauguró en 1995. El EMSI surgió como un instrumento de formación y sensibilización, es un servicio público promovido por la Consejería de Servicios Sociales, a través de la dirección General de Inmigración, Cooperación al Desarrollo y Voluntariado de la Comunidad de Madrid, y gestionado por Cruz Roja Española. Posteriormente, en 1997 se creó el Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI) mediante un convenio entre el área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid y la Fundación General de la Universidad de Madrid. Este último servicio es una iniciativa práctica que pretende impulsar actuaciones dirigidas a la coordinación de recursos públicos y privados para facilitar el acceso de los inmigrantes a los diferentes servicios, así como a las diferentes necesidades que plantean los inmigrantes, a través de servicios o proyectos concretos.

Otra importante iniciativa ha sido la del Servicio de Apoyo a la Mediación Intercultural (SAMI)[154], supesta en marcha por parte del instituto Aragonés de Servicios Sociales de la Comunidad de Aragón. También podemos encontrar diversos programas de mediación intercultural iniciados por distintas ONGs en diversas Comunidades de España, como por ejemplo, Andalucía Acoge, o por Sindicatos como UGT, o Asociaciones como ATIME. No siempre se trata de

[153] Para más información www.madrid.org/emsi/
[154] Para más información www.aragon.es/lass/ExclusionSAMI.htm

programas formalmente planificados y explicitados, pero sí suelen representar un conjunto de actuaciones llevadas a cabo por un equipo interdisciplinario que a menudo responde a las demandas que se le hace desde distintas instituciones, entidades o particulares.

6.2. DOS MODELOS DE MEDIACIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES

Paralelamente existen dos formas de entender la mediación en contextos escolares, o dos modelos de intervención diferenciados en la práctica: la mediación escolar y la mediación intercultural escolar. Por su parte, la Associació Catalana per el Desenvolupament de la Mediació i l´Arbitrage (s.f) considera que la mediación escolar es:

> (...) una forma alternativa de resolución de conflicto, en que las partes implicadas, ayudadas de una tercera persona imparcial, pueden resolver sus diferencias hasta llegar a una solución consensuada, satisfactoria y mutuamente aceptada. La mediación entiende que el conflicto es consustancial a la naturaleza humana y no tiene porqué ser negativo" (Monjo s.f.)

Esta asociación aplica este modelo de intervención al ámbito educativo como:

> (...) ayuda a la comunidad educativa a analizar y resolver sus conflictos desde perspectivas constructivas y positivas, atentas y respetuosas con los sentimientos e intereses de los otros. Pero sobre todo, la mediación escolar constituye un importante trabajo preventivo y formativo, tanto a nivel individual como colectivo (Monjo s.f)[155]

Así pues, este primer modelo tiene como objetivo prevenir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y enseñar habilidades para la solución de disputas. Este tipo de programa es, por lo tanto, empleado en su versión clásica como un sistema alternativo en la resolución de conflictos. Los mediadores son miembros de la comunidad escolar (profesores, alumnado, padres y madres), los cuales son entrenados a tal efecto. Monjo (s.f) diferencia entre programas de mediación con un adulto como mediador (M1), o con mediación entre iguales (estudiantes) (M2). Además de estos dos, añade dos tipos más de programas. Por un lado, los que persiguen la construcción de una escuela pacífica y la implementación de programas curriculares de resolución de

[155] Fuente: www. garrotas.net/acord/esmmonjo.htm.

conflictos (M3). Estos programas pretenden educar a toda la comunidad escolar en los conceptos y habilidades básicos de resolución de conflictos, y promoviendo valores claves como la cooperación, comunicación, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación. En este caso, a través de programas curriculares, se introduce una mejor comprensión del conflicto y un manejo de la gestión positiva del mismo. Por otro lado, para Monjo (s.f) la mediación global (M4) vendría a ser aquel programa que combina las tres modalidades anteriores, ya que enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación y técnicas de resolución y gestión de conflictos con programas curriculares (M3) es insuficiente si no pueden tener una experiencia directa en la resolución de sus disputas, poniendo en práctica aquello que han aprendido (M2). Además, la existencia de adultos entrenados como mediadores (M1) hace posible la co-mediación y la supervisión y seguimiento del programa por parte del centro escolar.

Esta primera forma de entender la mediación, como modo de intervención sobre la violencia escolar[156], se ha venido desarrollando tanto en su aspecto teórico como práctico hace bastantes años. En Estados Unidos la resolución de conflictos en contextos escolares se inició en los años sesenta paralelamente a dos orientaciones diferentes; una, la conocida como el movimiento por la paz y la justicia, que adoptó una visión amplia del conflicto y se preocupó por asuntos como la paz mundial y la violencia comunitaria. Y la otra orientación surge desde la esfera de la psicología educativa mediante el concepto de aprendizaje cooperativo. En los años setenta y ochenta se inician los programas formales de mediación paritaria en múltiples escuelas de EEUU, Inglaterra, Canadá y Nueva Zelanda. Y a mediados de los ochenta surgieron los primeros centros o asociaciones que focalizaron su atención en esta área, sirviendo de centro de recursos y coordinando experiencias, este es el caso de la "Asociación Nacional para la Mediación en Educación" (en EEUU) (Stycky y Stern 1996). En España, uno de los programa pioneros fue desarrollado por el "Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz" en 1993[157] (Uranga s.f.).

[156] Para más información del modelo de intervención a través de la mediación escolar consultar los siguientes manuales: San Martín2003, Torrego 2000, Rozemblum 1999.
[157] En www.pangea/edualter/material/euskadi/mediacion.htm

Por otra parte, la mediación en contextos escolares adopta otro modelo de intervención: la mediación intercultural escolar. Al respecto, la Federación de "Asociaciones Pro-inmigrantes Andalucía Acoge" (1999) la considera como una:

> Estructura que garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y autóctonos) para garantizar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español.
> Mecanismo de resolución de conflictos que surgen en la comunicación y en las relaciones entre personas de culturas diferentes que participan en contextos educativos formales, no formales e informales (Andalucía Acoge 1999).

Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia (s.f) entiende que el mediador intercultural[158] en contextos escolares sería:

> (...) el encargado de ayudar, en los centros escolares, a los alumnos inmigrantes en el proceso de incorporación al centro y con una clara intención de facilitarles el aprendizaje, haciendo más accesibles los contenidos impartidos. Esta actuación ha de ser llevada a cabo de una manera intencionada y sistemática, de manera que los alumnos alcancen los objetivos fijados, al mismo tiempo que les dé la posibilidad no sólo de conocer la cultura en la que le toca vivir, sino que también sea capaz de transmitir al resto de alumnos aspectos propios relacionados con su cultura. Por otra parte, el mediador intercultural sería la persona encargada de dotar al recién llegado de los instrumentos necesarios para desenvolverse como persona y participar de una manera activa en la clase, así como con el fin de que el alumno recién incorporado se sienta un igual entre ellos y, de esa manera, pueda alcanzar más rápidamente el objetivo prioritario, que no es otro que el de su plena integración en el grupo (MECD s.f)[159].

En este contexto, la mediación se realiza entre grupos "culturalmente diversos" y se concreta, al igual que en la mediación escolar, en actuaciones dirigidas a facilitar la comunicación y la resolución de conflicto, si bien en este caso son conflictos derivados, supuestamente, de la falta de entendimiento entre culturas. Es decir, conflictos "interculturales". En este sentido, el concepto de interculturalidad, tal y como se ha venido construyendo en distintos aspectos de la vida escolar y su entorno, se ha introducido con la incorporación del

[158] El MECD define previamente al mediador intercultural en términos generales como la persona que "ocupa un lugar estratégico en el ámbito social, que le permite a la vez recibir informaciones de carácter científico e institucional y transmitirlas de forma comprensible y eficaz al resto de la sociedad, que de otra manera o no recibirían las intervenciones o no estarían en condiciones de asumirlas, codificarlas y utilizarlas (MECD s.f). Fuente:cnice.mecd.es/recursos2/atenfción_diversidad/03_00.htm

[159] Fuente: cnice.mecd.es/recursos2/atenfción_diversidad/03_00.htm

alumnado inmigrante extranjero al sistema educativo. En este modelo de intervención se incorpora un agente externo al centro escolar, habitualmente perteneciente a otra institución o entidad (Ayuntamientos, ONGs, Sindicatos o Asociaciones)[160].

Aunque la esencia de la mediación en ambos modelos sea la misma, es decir, el "conflicto" y la "incomunicación", las diferencias son notables, tal y como podremos comprobar posteriormente.

Podemos apuntar que la figura del mediador intercultural en el contextos escolar aún no esta ampliamente extendida, a pesar de su evidente aparición y evolución. Es decir, no todos los centros escolares cuentan con una persona externa al centro que adopta el rol de mediador intercultural institucionalizado, por lo que comúnmente suele recurrirse a la figura del mediador intercultural natural. En este contexto, el docente entiende por mediador intercultural al alumno o compañero que es competente en ambos idiomas, el materno y el de "acogida", así como a algún padre o madre extranjero que simplemente actúa como traductor o intérprete.

Pese a que ambos modelos de mediación, la mediación escolar y la mediación intercultural en contextos escolares, no son antagónicos sino más bien complementarios, sí que es inusual encontrar el desarrollo de ambos de manera conexa y coordinada.

Una vez introducido el planteamiento terminológico establecido en torno a la cuestión, pretendemos desarrollar un debate, en este caso, atendiendo a la praxis de la mediación intercultural en las escuelas Almerienses.

[160] Pese a que en este artículo plantearemos las propuestas de acción llevadas a cabo por todos los mediadores interculturales con actuaciones en centros escolares almerienses, también podemos encontrar otras propuestas o programas (como la de Andalucía Acoge y Ajuntament de Vic.) en las Actas del Seminari trnasnacional de mediació intercultural, 22 y 23 de abril de 1999. Diputació de Barcelona. Área de Serveis Socials.

6.3. ORIGEN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO ALMERIENSE

Tal y como se apuntó anteriormente, la figura y las funciones del mediador intercultural escolar se han explorado en la provincia almeriense. Almería ha sido, y sigue siendo, el centro de atención de multitud de investigadores interesados en el fenómeno migratorio, debido a sus características demográficas.

Esta provincia es una de las provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza cuya estadística muestra un importante asentamiento de población inmigrante extranjera. Este crecimiento obedece por un lado a su situación geográfica y a su ubicación al sur de España, siendo puerta de entrada de inmigración procedente del continente Africano. Y por otro lado, a la demanda de mano de obra requerida para sustentar una de sus actividades económicas como es el cultivo de invernadero. Estas circunstancias han favorecido la conversión de Almería en un espacio enclave de recepción de población inmigrante extranjera y, en consecuencia, de población escolar inmigrante extranjera.

En este contexto surge y evoluciona la mediación intercultural escolar como respuesta a los “conflictos y problemas” denominados “interculturales”. La provincia almeriense ha sido pionera en la Comunidad Autónoma Andaluza en la gestión y dinamización de la figura del mediador intercultural escolar. Ya en 1998 surgió esta figura de forma planificada y sistematizada, es decir, con un programa de intervención dirigido a responder de forma prioritaria a las demandas de los centros escolares. A continuación mostramos la evolución cuantitativa que ha sufrido esta profesión en la provincia:

TABLA 29: EVOLUCIÓN EN EL NÚMERO DE MEDIADORES EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA

CURSO	Nº DE MEDIADORES
1998-99	2
1999-00	1
2000-01	6
2001-02	8
2002-03	10
2003-04	11

Fuente: Elaboración Propia (Memorias informativas de la entidades que contratan a los mediadores, y memoria histórica de informantes clave)

La localización de estos mediadores se mantiene relativamente constante, aunque encontramos que existen ciertas zonas con fuertes necesidades de este profesional y que no han contado con él (por ejemplo, este es el caso del término municipal de El Ejido en los últimos años):

CUADRO 22: SITUACIÓN DE LA MEDIACIÓN EN LA PROVINCIA ALMERIENSE

CURSO ACADÉMICO	LOCALIDAD	ENTIDAD QUE CONTRATA	NACIONALIDAD DEL MEDIADOR	SEXO
1998-99	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Marroquí	Hombre
	El Ejido	Asociación Pro-Inmigrante Almería Acoge	Española	Hombre
1999-00	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Española	Mujer
2000-01	Almería Capital	Sindicato UGT	Marroquí	Hombre
	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Puebla de Vicar	Asociación de Inmigrantes ATIME	Marroquí	Hombre
	El Ejido	Asociación de Inmigrantes ATIME	Marroquí	Hombre
	La Mojonera	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Nijar	Ayuntamiento	Marroquí	Hombre
2001-02	Almería Capital	Sindicato UGT	Marroquí	Hombre
	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Guinea-Bissau	Hombre
	Puebla de Vicar	ATIME	Marroquí	Mujer
	El Ejido	ATIME	Marroquí	Hombre
	La Mojonera	Ayuntamiento	Española	Mujer
	La Mojonera	Ayuntamiento	Marroquí	Hombre
	Nijar	Ayuntamiento	Marroquí	Mujer
2002-03	Almería Capital	Sindicato UGT	Marroquí	Hombre
	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Guinea Bissau	Hombre
	Puebla de Vicar	Ayuntamiento	Española	Mujer
	La Mojonera	Ayuntamiento	Marroquí	Hombre
	La Mojonera	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Nijar	Ayuntamiento	Marroquí	Mujer
	Nijar	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Pulpi	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Vera	Ayuntamiento	Colombiana	Mujer
2003-04	Almería Capital	Sindicato UGT	Marroquí	Hombre
	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Roquetas de Mar	Ayuntamiento	Guinea Bissau	Hombre
	Puebla de Vicar	ATIME	Marroquí	Mujer
	El Ejido	ATIME	Marroquí	Hombre
	La Mojonera	Ayuntamiento	Española	Mujer
	La Mojonera	Ayuntamiento	Española	Hombre
	Nijar	Ayuntamiento	Marroquí	Mujer
	Pulpi	Ayuntamiento	Española	Mujer
	Vera	Ayuntamiento	Colombiana	Mujer
	Almería Capital	Asociación Al Motacin	Marroquí	Hombre

Fuente. Elaboración propia (Memorias informativas de las entidades que contratan a los mediadores, y memoria histórica de informantes clave)

6.4. PERFIL DEL MEDIADOR INTERCULTURAL ESCOLAR

Antes de pasar a describir y analizar las funciones de la mediación intercultural escolar, una cuestión especialmente importante es la que hace referencia al perfil del trabajador en este ámbito de trabajo, ya que sus actuaciones dependerán de la formación y experiencia profesional previas al ejercicio

profesional. Así pues, desde nuestro punto de vista, es necesario reflexionar sobre cuál es el perfil de los mediadores que actualmente están ejerciendo su profesión en el ámbito escolar y, por otro lado, cuál debería ser dicho perfil según los profesionales de la educación. De esta manera, nuestro objetivo es seguir deliberando sobre la figura del mediador, y más concretamente sobre su presencia en los centros escolares y sus implicaciones en los discursos y prácticas escolares.

6.4.1. Demandas del Usuario

Son diversos los atributos a prefijar como ideales en la configuración de la identidad de un mediador intercultural. Así pues, la capacitación personal (formación previa) y las características personales (fundamentalmente la competencia lingüística y el ser o no extranjero) son elementos ampliamente debatidos entre los principales usuarios de la mediación, es decir, entre los docentes.

6.4.1.1. Capacitación personal

Es evidente que la profesión de mediador intercultural es nueva, y que, por ello, su devenir está siendo determinado, en buena parte, por los propios profesionales. La conformación de las tareas que competen al mediador depende además de las demandas sociales y de las interacciones con otras profesiones que presentan fronteras de actuación poco delimitadas.

Hemos analizado la valoración que el docente realiza de este recurso, y se ha puesto de manifiesto la escasa consistencia y la ambigüedad que existe en todo lo que rodea a las funciones del mediador. Este hecho es un reflejo de la ausente profesionalización en torno a esta área de trabajo y, concretamente, en lo referido al perfil de este trabajador. A menudo, el motivo de esta ambigüedad reside en lo “nuevo” de semejante profesión, obviando que en determinadas zonas, como es el caso de Almería, la formación específica en mediación surge de forma casi paralela a la aparición de dicho profesional.

Como ha sido apuntado anteriormente, la práctica de la mediación intercultural se acerca y confunde con la de otras profesiones, en especial la del trabajador social. En este sentido, a menudo encontramos dos posiciones diferentes: una entiende que el mediador debe ser una persona diplomada en Trabajo Social; y otra, claramente diferencia entre ambas figuras y no cree que el mediador deba proceder de esta rama de la formación universitaria. Independientemente de estas posturas, algunos autores, como Margalit Cohen-Emerique (1997), consideran que es posible establecer diferencias entre las figuras del mediador y el trabajador social. Este autor especifica, además, que la diferencia fundamental reside en que el mediador ocupa una doble posición:

- De interioridad (es capaz de aprender los códigos y los valores de la comunidad inmigrante o procedente de la inmigración).
- De exterioridad (no forma parte de la institución. Cualquier mediador que perdiera su posición de exterioridad respecto a la institución, perdería por ello mismo su capacidad de mediador).

No obstante, aquellos partidarios que entienden que el mediador no debe ser necesariamente un trabajador social, sí creen necesario algún tipo de formación para este profesional.

Además de estas dos posturas, existe un tercer posicionamiento que entiende que el mediador intercultural no requiere ningún tipo de formación, sino que sería suficiente con tener ciertas características psicológicas e innatas, fundamentalmente un talante conciliador y de imparcialidad. De esta forma se considera que el mediador profesional nace y no se hace, o lo que es lo mismo, es un sujeto que de forma natural es capaz de llevar a cabo una labor de mediación. Este tipo de consideración ha calado incluso entre los propios mediadores. Sirvan como ejemplo las explicaciones que nos daba la mediadora de Vicar:

> No, yo creo que no sea necesaria una formación específica en mediación. Una persona para que sea buena mediadora tiene que ser algo de la persona. Una persona que le guste hablar con los demás, escuchar y saber relacionarse. Eso por tu forma de ser..., hombre ... de qué te sirve la formación si no eres capaz de acercarte a un niño y hablar con él, o saber explicarle a un padre sin que se lleve las manos a la cabeza… (Mediador4).

Estos argumentos no han de extrañar, teniendo en cuenta que se fundamentan en la experiencia personal de que la práctica de la mediación intercultural se hace desde un voluntarismo activista en el que se sabe qué se debe hacer pero se desconocen las razones, los motivos y las ideologías que justifican tales actuaciones. Posiblemente esto demuestre la necesidad de construir un conocimiento contrastado y riguroso, un conocimiento científico, sobre la profesión de la mediación intercultural. Y posiblemente también obligue a pensar en el mediador como un indagador de las relaciones sociales y un investigador de las formas, maneras y sistemas de gestión de los conflictos culturales.

6.4.1.2. Características personales

En lo que se refiere a las características personales, la competencia lingüística es una de las características que, desde la percepción del docente, debe tenerse en cuenta a la hora de determinar el perfil idóneo del mediador intercultural. En concreto se defiende la necesidad de conocer la lengua del país de destino, así como la lengua del país receptor. El acento puesto en la necesidad de conocer ambas lenguas a menudo, como hemos comprobado en la práctica escolar, se convierte en un elemento que lleva a confundir la mediación intercultural con las tareas de traducción e interpretación de lenguas. Este requerimiento por parte de los docentes responde a la percepción de que el problema es ajeno al propio centro, por lo que en ningún momento la institución escolar se plantea la necesidad de que los docentes aprendan siquiera a desenvolverse en otras lenguas que no sean la vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta realidad puede observarse en lo que pone de manifiesto el tutor de un centro cuya mediadora es española y el segundo idioma que domina es el francés, sin embargo la primera lengua extranjera que se habla en el centro es el rumano:

> Lo mejor es que el mediador conociese todos los idiomas de la gente que viene de fuera yo creo que en eso ella tiene un poco de carencia, ella conoce algún idioma pero no tiene... por ejemplo, con la armenia mismo un día que salimos a la una tuve que dejarla en la casa porque los padres no entendieron la nota que llevó la niña a los padres. Que conociesen por lo menos el rumano y el marroquí (Tutor Primaria5).

La trascendencia del idioma llega a tener tal peso que en algunos casos se ha dejado de recurrir a la intervención del mediador por no ser éste de la misma nacionalidad que la del sujeto de intervención. Una profesora de ATAL de Nijar relata al respecto la siguiente experiencia:

> INFORMANTE: En un centro he tenido un problema con un alumno rumano, pero el mediador es árabe, entonces... realmente en ese caso no.... Y en el instituto estaban comentando que iban a llamar a la asistenta social, porque el niño decidió que no venía más.
> ENTREVISTADORA: ¿Entonces crees que el mediador, al ser marroquí, no podría mediar ahí?
> INFORMANTE: Estamos comentando que no sabemos si sabe rumano...; habría que llamarlo a ver si sabe rumano.... (ATAL Itinerante Secundaria 22).

Si bien existe un acuerdo general en relación con el hecho de que el mediador debe ser capaz de comunicarse en la lengua del inmigrante extranjero, no ocurre lo mismo con respecto a la nacionalidad del mismo, característica esta que genera un amplio debate. Ante esta disyuntiva aparecen diversas posiciones. Por un lado, se entiende que el mediador debe ser extranjero, al menos de la nacionalidad del colectivo mayoritario. En este sentido se plantea una ecuación en la que ser inmigrante es igual que dominar la lengua del "otro", así como diversos códigos "culturales" que hacen que el entendimiento y la comunicación entre alumno (y familia) inmigrante extranjero y mediador sean más fluidos. Así lo muestra la experiencia del director de un centro de secundaria con un 25% de alumnado inmigrante, en el que la procedencia más representativa es la de Europa del Este, seguida de la de Marruecos y África Subsaharia:

> Que el mediador sea inmigrante es muy positivo; el año pasado hubo un mediador de Guinea y fue muy positivo para los alumnos de... de ese..., bueno, no sólo de Guinea, para todos los alumnos de África, porque sabía tratarlos de manera más... más especial. Claro que… eso lleva su parte negativa, y es que tal vez se centra demasiado en este tipo de alumno (Director Secundaria14)

En la misma dirección apunta la reflexión de una Psicóloga que atiende a Centros de Educación Primaria de la zona del poniente de Almería:

> Al estar metido en su propia cultura, favorece el que se pueda adentrar en las familias, que éstas se abran más. De otra manera, si no es así muchas veces piensan mal, que les quieren hacer algo, o quitarle algo (Psicóloga Primaria).

Por otro lado, y desde otra posición, la nacionalidad parece no ser determinante, aunque detrás de este inicial relativismo suele entreverse una clara preferencia por la opción de que el mediador sea español. Esta preferencia se justifica de diferentes modos. En primer lugar, se asume que la neutralidad o imparcialidad, entendidas ambas como una característica psicológica o de personalidad, imprescindibles para ejercer dicha profesión serían imposibles en el caso de que se perteneciese al "otro bando", al del inmigrante extranjero. Así lo muestra la opinión del siguiente entrevistado:

> Si fuera del país de origen de los inmigrantes, entonces… si hay un mediador no podría haber uno, sino siete u ocho..., entonces es mejor que sea de nuestro propio país, que sea una persona imparcial, porque si es, por ejemplo, árabe, entonces se inclinaría más por los árabes, más que a lo mejor (a) por los rumanos o los polacos, o los rusos...; si es español, mejor, y así es imparcial (Tutor Primaria1).

En segundo lugar, la preferencia por la nacionalidad española parece suponer una razón para discriminar a determinados colectivos de inmigrantes extranjeros, ya que, en aquellos espacios en los que conviven diversas nacionalidades, el hecho de que el mediador sea de una determinada nacionalidad puede ir en detrimento del respeto a las nacionalidades extranjeras. En esta línea recogemos la opinión del Responsable del Área de Compensación Educativa:

> El mediador no tiene por qué tener el perfil nativo de la lengua de la mayoría. Eso va en detrimento de las otras minorías. El mediador debe presentar una característica adecuada para tratar con el profesorado, familias... La mediación debe llevarse independientemente de la traducción (Responsable del Área de Compensación Educativa).

Por otra parte, el miedo a perder el control de los recursos y a ser invadido por el "otro" pone de manifiesto un discurso de lucha en términos "culturales", camuflado por la competencia lingüística del mediador. Al respecto comentaba un profesor del centro "Kant", el cual cuenta con un mediador español:

> Yo creo que debe ser español, porque aquí no podemos decir un idioma por la diversidad que hay. Yo creo que un español bien preparado. Yo…, desde luego, extranjero ninguno, las funciones nuestras de tipo educativo y control, yo creo que debe ser un español...; ¿por qué tiene que ser un extranjero? Debe ser alguien con talante humano, cercano (Tutor Primaria3).

Otros, sin embargo, tienen la percepción de que el mediador inmigrante puede suponer un peligro de "guetización" y de marginación del colectivo al que pertenece. En este sentido, el mediador puede convertirse en un recurso de los marginales, que impide salir del grupo "guetizado" y que permite que el "otro" marginado siga manteniéndose una determinada posición social. El testimonio de otro profesor del centro "Kant" muestra el temor a esta posibilidad:

> Yo creo que no debería mirarse tan sólo si está capacitado o no. Si es extranjero y se ve, puede desempeñar mejor la labor que otro candidato de aquí; yo lo veo bien. Siempre que no sea él el que convierta a esa gente en grupos marginales, que siempre sean ellos en los que los inmigrantes se apoyen para todo. Que sea la primara pata de la mesa, pero que luego se tienen que ir apoyando en los distintos servicios que tiene la sociedad, que sirva para abrirles el camino, pero una vez ya..., que no sea la persona que tenga que resolverles todo los problemas. Más bien la llegada y los primeros problemas que puedan tener, y a partir de ahí que se espabilen. Pero que sean de fuera... hasta en cierto sentido puede ser mejor, porque pueden conocer su cultura. Pero entramos en lo mismo, tampoco es bueno que sea una persona que les pueda cerrar entre ellos (Tutor Primaria5).

Sin embargo, este peligro, desde nuestro punto de vista, es independiente del origen del mediador; más bien responde a la propia construcción social y profesional del mediador intercultural como un agente externo, alejado de la comunidad escolar, presente en momentos puntuales y de atención exclusiva del alumnado inmigrante extranjero. Lo cierto es que los mediadores, sean inmigrantes extranjeros o autóctonos, se enfrentan a los estereotipos que rodean a su figura, tanto de un lado como de otro. Así lo pone de manifiesto una mediadora de la zona del poniente, de nacionalidad española:

> Si eres español, tienes un poco de desconfianza por parte de los extranjeros. Pero como seas extranjero, más desconfianza le tienen los autóctonos. Un director si llega y ve a una persona que es inmigrante, siente un poco de recelo. Le está ocurriendo a compañeros... Yo creo que no debería tenerse en cuenta la nacionalidad (Mediadora4).

6.4.2. Perfil del Mediador Intercultural en la provincia

Analizadas las opiniones y propuestas que los docentes y directores de centros escolares hacen acerca del perfil del mediador, debemos dar un paso más y analizar la identidad de los trabajadores de la mediación en la provincia almeriense. En el cuadro 23 pueden verse resumidas las características de estos mediadores:

CUADRO 23: PERFIL DE LOS MEDIADORES INTERCULTURALES ESCOLARES (2002-03)

Mediador	Nacionalidad	Idiomas	Formación Laboral	Formación en Mediación anterior al ejercicio profesional	Formación en mediación con posterioridad a su incorporación en el puesto
Ayuntamiento de Roquetas de Mar	Española	Español y francés.	Diplomada en Magisterio (especialidad Francés) y Licenciada en Filología Hispánica.	No	Si
Ayuntamiento de Roquetas de Mar	Guineana	Español, portugués, francés y varios dialectos africanos	Estudios Básicos	No	No
UGT, Almería Capital	Marroquí	Español, francés básico, árabe magrebí/dialectal	Licenciado en Psicología	Si	Si
Ayuntamiento de La Mojonera	Marroquí	Español y árabe.	Bachiller	No	Si
Ayuntamiento de La Mojonera	Española	Español	Diplomada en Trabajo Social	No	No
Ayuntamiento de Nijar	Marroquí	Árabe Español	Estudios Básicos	No	No
Ayuntamiento de Nijar	Española	Español, Francés, iniciación al árabe Magrebí	Licenciada en geografía e historia, posgraduada en demografía	No	No
Ayuntamiento de Vicar	Española	Español Ingles	Filología hispánica	No	No
Ayuntamiento de Vera	Colombiana	Ingles básico, Español	Graduada Administración de recursos costeros	No	No
Ayuntamiento de Pulpí	Española	Español	Diplomada en Trabajo Social	No	No

Fuente: Información facilitada por la Delegación Provincial de Educación

Con respecto a la nacionalidad de los mediadores almerienses, la mitad de ellos son españoles, tres son marroquíes, una es colombiana y uno es guineano. A lo largo de la historia de la mediación intercultural en Almería se

ha dado una tendencia a seleccionar mediadores de nacionalidad marroquí. Nuestra lectura apunta a que se ha obviado la importante presencia de inmigrantes procedentes del África Subsahariana, así como el considerablemente aumentado de población inmigrante procedente de Europa del este. Los estereotipos y prejuicios hacia los extranjeros inmigrantes marroquíes, considerados como el colectivo más "problemático", con mayores diferencias "culturales", han llevado a plantear la necesidad de que la figura del mediador sea de nacionalidad marroquí. Así lo pone de manifiesto una profesora de ATAL de la zona Norte de Almería:

> En esta zona no es necesario porque la mayoría son británicos, y como todas las de ATAL de aquí sabemos inglés perfectamente, nos entendemos. Mediador, por ejemplo, en casos realmente necesarios... donde el medidor está con los niños marroquíes, aquí hay pero muy pocos. Con estos niños puede haber más choque cultural, entonces que el mediador sea de la misma nacionalidad será conveniente (ATAL Itinerante Primaria20).

Como puede verse en el cuadro 1, la competencia lingüística refleja una gran diversidad: existen mediadores monolingües, bilingües, trilingües, etc. Pero si analizamos detenidamente este rasgo, se hace evidente que, pese a que el docente reclama que el mediador domine la lengua de la comunidad de inmigrantes extranjeros de la zona, la realidad no responde a las necesidades existentes en determinados Municipios. Es el caso de Roquetas de Mar, donde en los últimos años la creciente presencia de población de países de Europa del este ha puesto de manifiesto importantes dificultades de comunicación, en comparación con las que se tienen con otras nacionalidades que llevan asentadas en la zona algún tiempo. Este Municipio en concreto cuenta con dos mediadores: una mediadora española, con dominio del francés, y un guineano que habla francés y varios dialectos africanos, con lo cual no se está respondiendo a las necesidades comunicativas de los colectivos más necesitados. Desde nuestro punto de vista, y puesto que el principal demandante del recurso de mediación es el equipo docente de un centro (no la familia o el alumno extranjero inmigrante), realmente lo que se esta primando es el dominio de la lengua española, es decir, la lengua de los demandantes.

Esta opción se hace patente en el caso de los Ayuntamientos como entidades contratantes; sin embargo, cuando la entidad está dirigida fundamentalmente al servicio del colectivo extranjero inmigrante, como es el caso de la oficina de atención al inmigrante de UGT, la prioridad es contar con un mediador inmigrante y, por ende, que hable el idioma del usuario. Este objetivo lo expresa del siguiente modo la Coordinadora del Área de Inmigración de UGT:

> Nosotros, desde luego, preferimos que sea extranjero; por la experiencia que nosotros hemos tenido aquí en el Centro de Atención al Inmigrante, siempre hemos tenido una persona extranjera, porque cuando viene alguien de fuera…, hay personas que… "ve y que te atiendan mis compañeros"; si es argelino o marroquí, entonces hay muchos que les da igual, pero a otros no, otros, si van, prefieren verse arropados por gente de su país, y yo a lo mejor me voy al extranjero a trabajar y veo un despacho, y hay gente…, españoles, yo me acerco, por orientación…, entonces nosotros sí, sobre todo porque, cuando se inició el programa, nosotros pensamos que se iba actuar como mediador en inmigración, o sea, en el área de la inmigración, entonces un aspecto fundamental es conocer el idioma, si no conoces el idioma pocas veces puedes resolver problemas con la familia (Responsable del Área de Inmigración de UGT).

Otras entidades como la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME) se pronuncian en el mismo sentido:

> Hay que buscar esta gente, que son inmigrantes, que tenían... y estaban trabajando de profesores en sus países de origen... Es importante saber ¿qué queremos hacer? ¿Adónde queremos llevarla?, porque hasta el momento lo malo de todo esto es que cada uno lo está haciendo según su entendimiento. (…) Nuestros mediadores son marroquíes claro... y no es por excluir españoles o excluir otras nacionalidades, es que la mayoría son marroquíes... pues alguien tiene que hablar con ellos, no solamente por el idioma incluso por la mentalidad (Presidente de ATIME).

Sin embargo, Almería Acoge pretende desdibujar la imagen preestablecida de mediador=inmigrante, como podemos comprobar a continuación:

> (...) otra de las ideas que parece que se tiene, que el mediador Intercultural tiene que ser inmigrante, pues no, no. tiene que ser una persona con una serie de características y un talante determinado, pero para ser traductor que muchas veces, para lo que se utilizan a los mediadores interculturales, no hace falta ser Mediador Intercultural, el que hace de traductor que tenga otras características, que además de ser traductor, hay que hacer otro trabajo de mediación, pues puede que ese traductor tenga un talante de mediador y una formación de mediador y, pueda hacer las dos cosas a la vez, o puede que no. O puede que haga falta un mediador, aunque no sepa su idioma y un traductor, porque son, digamos trabajos diferentes (Responsable del Área de Educación de Almería Acoge)

Pese a esta última consideración, las entidades consideran que la posibilidad de contar con una persona que sirva de traductor es un recurso imprescindible para sus gestiones con la población inmigrante, sin embargo la trayectoria anterior de los trabajadores ha sido considerada como igualmente importante. Así por ejemplo, ciertos ayuntamientos han optado por seleccionar a aquella gente que previamente llevaba otras tareas en el propio ayuntamiento vinculadas a la población inmigrante (como profesores/as de español).
Mientras que los Ayuntamientos han oscilado en la contratación de mediadores autóctonos e inmigrantes, la Asociación de Trabajadores Inmigrante Marroquíes en España ha optados siempre (curso 2001-02 y 2003-04) por contratar mediadores de nacionalidad marroquí.

Respecto a la formación del mediador, es necesario señalar que en la Comunidad Autónoma de Andalucía, como en otras del resto de España, y en muchos países europeos, ha sido desarrollada fundamentalmente por organismos no gubernamentales. En Andalucía cabe destacar el trabajo llevado a cabo por la Federación “Andalucía Acoge”, la cual a mediados de los años noventa inició los cursos de formación en mediación intercultural, y los complementó posteriormente con la publicación de un manual de formación en mediación intercultural. En la provincia almeriense, “Almería Acoge” llevó a cabo un curso de formación en mediación en el año 1994, y desarrolló posteriormente un segundo curso. Por otro lado, es en 1999 cuando la Universidad de Almería, a petición de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía organizó un curso de expertos, que se volvió a convocar en el curso académico 2002-03. Este último curso de expertos, organizado por el Centro de Lenguas de la Universidad de Almería, se impartió como un Master en el siguiente curso académico (2003-04).

Teniendo en cuenta estos precedentes de oferta formativa, hemos podido comprobar que de los diez mediadores activos (curso 2002-03) en la provincia y vinculados al ámbito escolar, tan sólo uno tiene formación específica en mediación con anterioridad al ejercicio profesional. Pero si vamos más allá, y en el extremo opuesto, encontramos que cuatro de ellos no tienen después de la incorporación a su puesto ningún tipo de formación relacionada con la

interculturalidad, mediación o inmigración, ni siquiera aquellos que llevan en su puesto dos años. Por otro lado, llama la atención que de los diez mediadores sólo tres de ellos asistieran el curso de expertos en mediación intercultural organizado por la Universidad de Almería (curso 2003-04), y que sólo dos de los once mediadores en activo durante el curso académico 2003-04 realizaran el Master de Mediación al que nos hemos referido anteriormente.

Por otro lado, atendiendo a la trayectoria profesional, tan sólo dos de los mediadores son trabajadores sociales, con lo cual este no parece haber sido un rasgo especialmente prioritario para las entidades contratantes.

Independientemente de las características de los mediadores interculturales, la Delegación de Asuntos Sociales de Almería ha establecido unas orientaciones guía para la selección de este personal. Esta Delegación, como entidad que subvenciona, entiende que el perfil adecuado del mediador debe ser:

> Hombre, se les dice que…, en la medida de lo posible, se procure que sea de la nacionalidad que represente al colectivo más numeroso que hay en el Municipio, que haya hecho el curso de mediadores de la Universidad, que lleve ya tiempo aquí, que conozca nuestra legislación, el Sistema Educativo, y… poco más (Asesor Técnico de "Programas Integrados" de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales).

En el proceso de selección de la figura de mediador, la Delegación de Asuntos Sociales de Almería establece que deben tenerse en cuenta dos aspectos: uno, que el candidato sea de nacionalidad extranjera (con lo que se sobrentiende que domina el idioma del colectivo inmigrante), y dos, la formación en mediación. Sin embargo, en lo que se refiere a la nacionalidad, hemos podido observar que no todas las entidades que contratan a este profesional comparten el prerrequisito de que dicha figura sea extranjera. Además, la necesidad de una formación en mediación por parte de los futuros profesionales es una característica ausente en la gran mayoría de los casos. Es precisamente la escasa o nula formación de estos trabajadores lo que, a menudo, está haciendo que se conviertan "en bomberos que pretenden apagar fuegos con gasolina".

6.5. FUNCIONES DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL ESCOLAR

La labor o función del mediador podría ser analizada desde cuatro perspectivas: desde el estamento más alto de la administración que incide, aunque indirectamente, en la gestión de la mediación intercultural escolar, esto es, desde la Delegación Provincial de Educación; desde las entidades que contratan y que reciben la subvención para ello; en tercer lugar, atendiendo a los propios profesionales de la mediación, y, por último, a los usuarios de este recurso, es decir, a los docentes y directores de centros escolares.

6.5.1. Funciones del mediador según la Delegación Provincial de Educación

En la labor del mediador intercultural ha tenido, y tiene, destacada influencia la Delegación Provincial de Educación. En el año 2000 esta Delegación ofrece por primera vez unas orientaciones sobre la función del mediador intercultural en contextos escolares. Estas orientaciones fueron incluidas en la normativa elaborada para establecer el funcionamiento y organización de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (Instrucciones de 16 de octubre de 2000)[161]. Las orientaciones referidas a la mediación recogen las siguientes actuaciones:

- La colaboración con el profesorado de los centros en la traducción de expresiones de la lengua de origen imprescindibles para realizar el apoyo o para mejorar la integración del alumno/a en el grupo.
- Favorecer el contacto del profesorado con las familias de los alumnos inmigrantes.
- El acompañamiento al alumno inmigrante los primeros días en el autobús a efectos de interpretarle la nueva situación.

[161] Esta forma de distribuir y presentar las funciones de los mediadores a los centros escolares fue llevada a cabo de manera excepcional. Las sucesivas orientaciones facilitadas a los mediadores se les ha hecho llegar a través de reuniones personales de responsables del Área de Compensación Educativa con los propios mediadores de la provincia, en ningún caso se les ha hecho llegar directamente a los centros escolares. La razón que apuntaba un responsable del Área de Compensación Educativa es que, puesto que la Delegación de Educación no tiene ninguna relación directa ni oficial con las entidades que contratan a dichos mediadores y, por lo tanto, como estos trabajadores no son personal de la Delegación de Educación, ésta no tiene competencia para establecer ningún tipo de normativa al respecto.

- La colaboración con los centros en la programación de actividades de carácter intercultural.
- La colaboración con el profesorado y con los servicios de orientación en la resolución de conflictos derivados de choques culturales.

En el curso 2002-03 se perfilaron unas nuevas instrucciones que se recogían de forma más detallada las siguientes orientaciones:

Referidas al Alumnado inmigrante extranjero
- Conocer al alumnado inmigrante de la zona.
- Conocer la situación socioeconómica del alumnado inmigrante.
- Acompañar al alumnado que utiliza el transporte hasta garantizar la autonomía personal en el uso de este medio.
- Favorecer la participación del alumnado inmigrante en las actividades complementarias y extraescolares (Plan de Apertura del Centro).
- Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnado.

Referidas a las familias inmigrantes extranjeras:
- Facilitar información sobre recursos complementarios, becas y ayudas institucionales o entidades de apoyo.
- Establecer cauces fluidos para la relación con las familias y su progresiva implicación en el centro*.
- Facilitar a los padres de los alumnos inmigrantes información sobre el sistema educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*.

Referidas al centro y al equipo docente:
- Proponer la escolarización del alumnado inmigrante*.
- Ayudar en la acogida del alumnado inmigrante en los centros educativos*.
- Proporcionar al personal docente y al equipo directivo información sobre el alumnado inmigrante*.
- Facilitar información y asesoramiento sobre aspectos culturales del alumnado inmigrante*.

- Mediar en caso de conflictos acaecidos en el centro y derivados de cuestiones culturales*.
- Colaborar con el centro educativo en los casos de absentismo escolar del alumnado inmigrante*.
- Favorecer el contacto del profesorado con las familias de los alumnos inmigrantes.
- La colaboración con el profesorado de los centros en la traducción de expresiones de la lengua de origen imprescindibles para la integración del alumnado en el centro.
- Participar en la realización de programas de sensibilización del profesorado.
- Favorecer la incorporación de la educación intercultural en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Referidas a la Administración:
- Ayudar a conocer las necesidades de los centros para mejorar la atención educativa del alumnado inmigrante.

En el curso siguiente (2003-04) se priorizaron algunas de estas orientaciones, aquellas señaladas con un asterisco.

Como comprobaremos a continuación, estas orientaciones que da la Delegación Provincial de Educación se ofrecen y permanecen en la práctica ciertamente como orientaciones y no como una normativa. La razón de ello es que, como ya hemos apuntado anteriormente, la Delegación de Educación no tiene ninguna relación administrativa o institucional con el mediador, ya que es la Delegación de Asuntos Sociales la que ha estado subvencionando a determinadas entidades para su contratación (ONGs, Ayuntamientos, Sindicatos, etc.). Estas entidades son las que han determinado, en última instancia, las actuaciones a realizar desde la mediación intercultural escolar.

6.5.2. Funciones mediadoras según las entidades que contratan

Como ya hemos señalado, la labor de los mediadores interculturales escolares en Almería no empezó a ser regulada por medio de orientaciones o

instrucciones de la Delegación Provincial de Educación o Asuntos Sociales hasta el año 2000. Sin embargo con anterioridad a este año, los mediadores y sus entidades contratadotas han llevado a cabo un conjunto de actuaciones en esta área. La mediación intercultural se inicia en la provincia en el año 1998 a través de programas de mediación intercultural escolar con dos mediadores (uno contratado por el Ayuntamiento de Roquetas de Mar y otro por ATIME - Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España- en el Municipio de El Ejido). En dichos programas se puso de manifiesto que las actuaciones de esta nueva figura profesional estaban vinculadas esencialmente a las dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) existentes en ese momento (una ubicada en el Municipio de Roquetas de Mar y otra en el de El Ejido). Como primera experiencia o iniciativa destacamos la desarrollada por el Ayuntamiento de Roquetas de Mar a través del programa "Programa de educación intercultural de atención al alumnado inmigrante"[162]. Este programa recogía las siguientes intervenciones mediadoras:

- La monitorización en el transporte escolar del alumnado inmigrante que asistía a las dos aulas de ATAL existentes en ese momento.
- Derivación a los servicios sociales de los casos de absentismos escolar, de ayudas de libros y comedor escolar.
- Traducción e interpretación.
- Mediación con familias (Memoria del Ayuntamiento de Roquetas de Mar 1998-99).

En el curso siguiente (1999-00), y en este mismo Ayuntamiento, la nueva mediadora[163] se dedicó exclusivamente al ámbito educativo y desarrolló las siguientes actuaciones:

[162] En este programa se especifica que el mediador pasará gran parte de su jornada laboral en el ATAL colaborando con el profesor de dicha aula (concretamente entre las nueve de la mañana y la una del medio día).
[163] Actualmente la mediadora con mayor antigüedad de la provincia.

- Facilitar la incorporación del alumno los primeros días de su presencia en el ATAL.
- Establecer vínculos fluidos de comunicación directa e indirecta con las familias de los alumnos.
- Servir de enlace informativo entre los colegios de procedencia de los/as niños/as y el personal docente del ATAL.
- Servir de enlace informativo entre los colegios y las familias.
- Servir de enlace informativo entre el ATAL y las familias de los alumnos/as.
- Ayudar a resolver conflictos en colaboración con los servicios sociales del Ayuntamiento.
- Colaborar con el profesorado y con los servicios de orientación en la resolución de conflictos derivados de los choques culturales.
- Conseguir una formación permanente acerca de las diferentes culturas de procedencia del alumnado y utilizarla para posibles situaciones conflictivas dentro del aula (Memoria del Ayuntamiento de Roquetas de Mar 1999-00).

Más recientemente (2002-03), ya bajo instrucciones orientativas ofrecidas por la Delegación Provincial de Educación, las actuaciones de diversos mediadores no han atendido en su totalidad a las mismas, pese a que las memorias informativas de algunas de las entidades contratantes han ofrecido una extensa lista de intervenciones llevadas a cabo por sus trabajadores de la medición en contextos escolares.

Antes de contrastar las funciones establecidas por la administración, las recogidas por las entidades contratantes y las observadas por nosotros en el campo, ofrecemos un cuadro en el que recogemos las actuaciones que los mediadores dicen haber llevado a cabo durante el curso 2002-03, bajo la supervisión e indicaciones de sus entidades. En este cuadro diferenciamos entre las funciones que de forma coincidente dicen haber llevado a cabo todas las entidades contratantes, y, por otro lado, las específicas de algunas de ellas:

CUADRO 24: FUNCIÓN DE LOS MEDIADORES INTERCULTURALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

FUNCIONES COMUNES	- Asesoramiento y tramitación de matriculas, becas, ayudas, etc... - Informar sobre el sistema educativo y los recursos educativos de las zonas. - Mediar en casos de conflictos. - Intervención en casos de absentismo. - Traducción e interpretación. - Intervención y colaboración en actividades interculturales (talleres, fiestas, etc.). - Servir de transmisor de información del centro a los padres de los alumnos.	
FUNCIONES ESPECÍFICAS	Ayuntamiento de Nijar, Ayuntamiento de Vicar, Ayuntamiento de Pulpí, Ayuntamiento de Roquetas de Mar y UGT	- Conocer la situación familiar del alumnado y recabar datos sobre la misma y facilitarla al centro.
	Ayuntamiento de Nijar y Ayuntamiento de Roquetas de Mar	- Acompañamiento de los alumnos al centro
	Ayuntamiento de Vicar	- Facilitar la participación del alumnado en las actividades complementarias y extraescolares, así como en las asociaciones de alumnos.
	Ayuntamiento de Roquetas de Mar y UGT	- Colaboración con los Planes de Acogida.
	Ayuntamiento de Roquetas de Mar	- Participar en actividades extraescolares en las que intervenga el alumnado extranjero. - Servir de enlace informativo entre el ATAL y los padres de los alumnos; entre el centro de procedencia del alumno y el profesor del ATAL del centro al que acude; entre el ATAL y el servicio de orientación. - Reunir la documentación necesaria sobre el alumnado que asiste al ATAL.
	UGT	- Asesorar al profesorado sobre las diferencias culturales. - Acercar a las familias al centro escolar.

Fuente: Memorias informativas 2002-03 (Ayuntamiento de Nijar, Vicar, La Mojonera, Roquetas de Mar, Pulpí y el sindicato UGT)

Al respecto, y desde nuestra observación participante en el campo, hemos podido comprobar que tan sólo las actuaciones de dos de los diez mediadores (curso 2002-03) se aproximan a las orientaciones dadas por la Delegación de Educación. Esto se explica porque son precisamente estos dos mediadores los únicos que se dedican exclusivamente al ámbito escolar. Sin embargo, es necesario profundizar aún más y extraer otras posibles causas de ello:

1. Lo que desde la Delegación Provincial de Educación se entiende como funciones básicas del mediador intercultural choca con las necesidades administrativas de las propias entidades que contratan a estos profesionales.

2. Los dos mediadores de la provincia que trabajan sólo en contextos escolares, atienden de forma continua y casi diaria a un solo centro. Esto se justifica, tal y como hemos constatado en nuestro trabajo de campo, por el elevado número de alumnado extranjero que es escolarizado, lo que se deriva en una mayor necesidad de atención. Sin embargo, en la práctica esto no es así, al menos en uno de los casos. Así pues, cada uno de estos dos

mediadores atiende a un único centro de forma constante, y el resto de centros de la zona (Almería Capital y Roquetas de Mar) hace uso de este recurso a demanda. Esto supone un trámite de solicitud y de espera por parte de los centros, espera que a menudo se alarga excesivamente teniendo en cuenta las necesidades de dichos centros. Por ello, ante las dificultades de acceso a la figura del mediador, a menudo dichos centros terminan prescindiendo de él. Esto se traduce en una imagen reduccionista, por parte del docente, de lo que es la mediación intercultural escolar; imagen opuesta a la que pretenden dar las entidades contratantes.

3. También parece haber influido el tiempo de permanencia de los profesionales de la mediación en el puesto, teniendo en cuenta que el trabajo de mediador en gran parte depende de las propias iniciativas del trabajador, y que la experiencia es prácticamente su principal fuente de formación y perfeccionamiento. Tal y como podemos comprobar en el cuadro 25 son precisamente los dos mediadores que más se aproximan a la propuesta de funciones realizada por la Delegación Provincial de Educación los que más tiempo han permanecido en su puesto de trabajo:

CUADRO 25: PERMANENCIA DE LOS PROFESIONALES EN LA MEDIACIÓN

Mediadores desde 1998-2003	Cursos académicos de permanencia en el puesto
Mediadora (Española, Ayuntamiento de Roquetas de Mar)	4 cursos (1999-2003)
Mediador (Marroquí, UGT)	3 cursos (2000-2003)
Mediadora (Marroquí, Ayuntamiento de Nijar)	2 cursos (2001-2003)
Mediador (Guinea Bissau, Ayuntamiento de Roquetas de Mar)	2 cursos (2001-2003)
Mediador (Marroquí, Ayuntamiento de LA Mojonera)	2 cursos (2001-2003)
Mediadora (Española, Ayuntamiento de La Mojonera)	2 cursos (2000-02)
Mediador (Marroquí, Ayuntamiento de Roquetas de Mar)	1 cursos (1998-1999)
Mediador (Marroquí, ATIME)	1 curso (2000-01)
Mediador (Marroquí, ATIME)	1 curso (2000-01)
Mediador (Marroquí, Ayuntamiento Nijar)	1 curso (2000-01)
Mediadora (Marroquí, ATIME)	1 curso (2001-02)
Mediador (Marroquí, ATIME)	1 curso (2001-02)
Mediadora (Español, Ayuntamiento de La Mojonera)	1 curso (2002-03)
Mediadora (Española, Ayuntamiento de Nijar)	1 curso (2002-03)
Mediadora (Española, Ayuntamiento de Pulpí	1 curso (2002-2003)
Mediadora (Colombiana, Ayuntamiento de Vera)	1 curso (2002-2003)
Mediadora (Española, Ayuntamiento de Vicar)	1 curso (2002-2003)

Fuente: Elaboración Propia

Además entendemos que, de igual modo, influye negativamente el hecho de que en diversos casos los mediadores interculturales no están dedicados al ámbito educativo exclusivamente, sino que cumplen otras actividades para la entidad que los contrata. Así, por ejemplo, el mediador del Ayuntamiento de La Mojonera sirve de intérprete en diversos ámbitos (a petición de los trabajadores sociales, policía local, centro de salud, etc.), acompaña al inmigrante en cualquier caso cuando necesita de un intérprete, ofrece orientación laboral a adultos, y, además, gestiona el centro de día del inmigrante del Municipio. Por su parte, la mediadora de Vera amplía sus intervenciones a través de la realización de una bolsa de empleo; contactando con empresas; buscando viviendas para ubicar a las familias inmigrantes; realizando jornadas de divulgación de información sobre vacunas y elaborando un censo de extranjeros (para lo cual visita sus domicilios con el objetivo de comprobar si siguen viviendo allí, y para contabilizar si están trabajando o no, si tienen papeles o no, si los niños están escolarizados, etc.). La mediadora de Vicar también acompaña a las familias al médico, y acompaña a la abogada y a los trabajadores sociales en labores de traducción.

6.5.3. Los profesionales de la mediación intercultural escolar frente a su labor profesional

La labor de la mediación en contextos escolares se ve afectada, como cualquier profesión, por diversas limitaciones. Al respecto es interesante y necesario conocer la percepción que el propio mediador tiene de su labor.

Para empezar a enumerar los límites que se les pueden presentar a estos profesionales en el desarrollo de su trabajo, podemos diferenciar entre las dificultades de tipo funcional, organizativo o ambiental. El escaso conocimiento que hay de la propia figura del mediador intercultural y de sus funciones por parte de la comunidad escolar en general, y más concretamente de los directivos y docentes, es una de las principales dificultades relacionadas con la función del mediador intercultural, así lo pone de manifiesto la mediadora de Roquetas de Mar que atiende a los Centros de Educación Primaria del Municipio:

> El desconocimiento de las funciones del mediador. Lo ideal es que estuvieran muy delimitadas que... Yo muchas veces tengo la sensación de que las funciones me las he marcado yo. A mi nadie me ha dicho cuales son mis funciones, yo he dicho cuáles son y cuáles no. Y los centros no siempre lo tienen claro. Hay centros que se portan bien y centros que se portal mal, que no admiten la figura del... no es que no lo admitan... (Mediador1).

A este desconocimiento le acompaña una serie de circunstancias añadidas. Por ejemplo, la limitación que supone la imagen preestablecida de lo que debe ser un mediador: un recurso alternativo a la resolución de problemas, o un traductor. Además, esto parece provocarles un sentimiento de inutilidad en su trabajo, en este sentido nos comentaba la mediadora de la zona norte de Almería, concretamente de Vera:

> Hombre, el profesorado muchas veces..., bueno..., sólo acude a ti en el momento en el que tiene un problema y quiere que se lo resuelvas, y como no se lo resuelvas no sirve para nada. Es como si la solución se la tuvieras que dar tú, cuando la solución es algo global, no es responsabilidad de una sola persona (Mediador7).

De esta manera, las actuaciones de carácter puntual en momentos críticos parecen prioritarias, y así es reconocida por los propios mediadores en su memoria anual de actuaciones:

> La resolución de conflictos ha sido una de las tareas principales. Conflictos entre los alumnos motivados principalmente por el desconocimiento por parte de los niños inmigrantes de la cultura española. En algunos casos, los niños habían estado matriculados en sus países de origen. Por otro lado, el alumnado español tampoco está acostumbrado a otras culturas. Con diferentes charlas en los IES se ha buscado concienciar al alumnado del fenómeno de la inmigración y de la convivencia entre culturas (Memoria del Ayuntamiento de Roquetas de Mar 2002-03).

En este contexto, los propios mediadores se plantean cuál es su labor real en la resolución de conflictos, es decir, hasta donde debe llegar su papel[164]. Además, en alguna memoria informativa encontramos, incluso, protocolos para la resolución de conflictos en los que se contempla la propuesta de soluciones a los mismos:

[164] Así se puso de manifiesto en una reunión de coordinación de los mediadores provinciales y los responsables de la Delegación de Educación y Asuntos Sociales.

CUADRO 26: PROTOCOLO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

1º- Citar a los padres a una reunión con el director del centro estando presente la mediadora. 2º- Se informa a los padres de la situación o hecho por el que han sido convocados. 3º- En función de la competencia lingüística de los padres, la mediadora intenta facilitar la comunicación. 4º- La mediadora intenta poner en común los dos puntos de vista, tanto por parte de los padres como por parte del centro. 5º- Finalmente se proponen posibles soluciones para resolver el conflicto de manera que ambas partes queden conformes.

Fuente: Memoria informativa del Ayuntamiento de Vicar 2002-03

Por su parte, desde la administración las orientaciones van en otro camino. De este modo, el responsable del Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional[165] propone:

> El mediador debe servir de acercamiento entre las partes, pero una vez conseguido ese acercamiento debe, digamos, escabullirse y dejar que ellas se entiendan. Hacer llegar al padre o la madre al equipo directivo es una labor importante del mediador. Hay que intervenir hasta cierto punto, no resolver en sí el problema (D.C.Responsable del Área de Compensación Educativa).

Sin embargo, en la práctica esta orientación choca con las demandas y peticiones que los centros escolares hacen al servicio de mediación, así lo pudimos recoger durante nuestras sesiones de observación participante durante las jornadas de trabajo de algunos de los mediadores de la provincia:

> Los centros es que tan sólo me buscan para solucionar problemas, no para intentar un acercamiento (C.D.Mediadora1).

La exacerbación de la figura del mediador como recurso para resolver conflictos y problemas hace que en la práctica la intervención de carácter preventivo se disperse y brille por su ausencia. A este respecto cabría cuestionarnos si realmente las causas responden a la escasa tradición en esta línea de trabajo, a la falta de tiempo para ello, o a las posibles reticencias por parte de los centros a la presencia de un agente externo, salvo en momentos estrictamente necesarios. Pese a estas posibles razones, lo que se sí parece claro para las entidades que contratan es que las demandas superan los

[165] Debemos apuntar que el responsable del Área de Compensación Educativa es el que se ha encargado de convocar y mantener reuniones periódicas con los mediadores de la provincia, con la intención de facilitar orientaciones a las funciones del mediador, información relevante para su trabajo (como legislación de interés, convocatorias de becas y ayudas escolares, etc) y para conocer y tratar de coordinar las actuaciones de mediación intercultural escolar llevadas a cabo en los distintos Municipios.

recursos, por lo que hay que priorizar las actuaciones. Así nos lo manifiesta el Coordinador de Inmigración del Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Roquetas de Mar:

> (...) estamos interviniendo cuando las situaciones ya están en un punto de una crisis o ya lo están. Al anticipo de esas crisis o a una mediación preventiva no nos podemos dedicar. La gran demanda que hay sólo para atender lo que son situaciones de conflicto, o de posible conflicto, hace que tengamos que atender de forma prioritaria estas situaciones. De otra manera sería necesario triplicar o cuadriplicar el número de mediadores (Coordinador del Áreas de Inmigración, Ayuntamiento de Roquetas de Mar).

Desde nuestra perspectiva, el déficit no está en el número de mediadores sino en la forma en la que se está estableciendo la figura y las funciones del mediador intercultural, convirtiéndose en un recurso para inmigrantes.

Por otro lado, otra equivocada configuración en la labor mediadora es la escasa consistencia a la hora de distinguir entre intérprete-traductor y mediador intercultural. Ello se debe principalmente al hecho de que la interpretación forma parte de una de las tareas frecuentemente realizadas por este profesional, lo que puede llevarnos a conformar la imagen de un actor con participación muy puntual en la vida escolar. Sin embargo, es mucho más amplio el abanico de tareas como objeto ideal de la mediación. No son pocos los testimonios que ponen de manifiesto la simplificación a la que nos acabamos de referir. Sirve como ejemplo lo que comentaba el mediador de Almería capital:

> Hay una cosa elemental, es que no nos confundan con traductores, es que eso es esencial, porque hasta que sigan pensando que eso es lo que necesita el centro... Ese es el gran problema, que lo que quieren es un traductor. Y los traductores sí tienen una función pero puntual, es decir, usted va traduce y ya está. Hasta que no se den cuenta de que la mediación tiene sus funciones, y que son funciones bastante válidas para ayudar en el centro educativo, no vamos en un camino..., vamos avanzando, por supuesto, pero no tan rápido como podría ser (Mediador3).

Además, hemos comprobado cómo para los propios mediadores los limites de su actuación a veces se difuminan, tomando como criterio la “interculturalidad”. Y surge la distinción entre lo social y lo intercultural en cuestiones supuestamente debidas al origen diverso del extranjero y lo común en todas

las sociedades. Así lo apuntaba la mediadora del Pulpí ubicado en la zona norte de Almería:

> (...) en Primaria se trabaja bastante bien, pero en Secundaria es más difícil; creo que a veces se me llama por problemas que no son interculturales sino que son conflictos propios de los adolescentes, de querer o no querer estudiar. Que muchas veces no hay tanta influencia intercultural (Mediador6).

El término de "intercultural" está sirviendo para que cualquier circunstancia relacionada con alumnado inmigrante extranjero sea derivada al mediador sin un intento previo de intervención por parte del centro, provocando situaciones de desentendimiento con respecto a este colectivo. Esta circunstancia la ponen de manifiesto diversos mediadores, sirva de ejemplo lo que nos dicen la mediadora de Roquetas de Mar y de Almería capital:

> Niño que falta... en vez de que el secretario intente llamar al padre, la profesora le da el teléfono a la mediadora. Luego la mediadora, en definitiva, debe comunicárselo al secretario..., y luego llama. Sin embargo, cuando es un autóctono, esto lo hace el propio centro (D.C.Mediador1).

> Se nos pide que intervengamos en todo, pero ellos se deben implicar. Intentar llevar a cabo acciones por ellos mismos (D.C.Mediador3).

No podemos dejar pasar por alto que en la ambigüedad y confusión de la labor mediadora ha influido el hecho de que estos profesionales empezaron a trabajar como figuras vinculadas especialmente a las ATAL; esta condición ha sido en algunos casos un lastre para estos profesionales. Puesto que las necesidades de la Comunidad Escolar van más allá del ATAL, los propios mediadores no entienden por qué tienen que prestar especial atención a dicha aula, y consideran que esta circunstancia limita en la práctica sus contextos y sujetos de intervención.

Por otro lado, existe una importante imprecisión con respecto a los límites de su desempeño profesional y los peligros de intrusismo profesional:

> En algunos momentos hubo confusión entre mis funciones y la del EOE. La selección de los niños que se derivan al Aula Temporal de Adquisición Lingüística es tarea del equipo del EOE y no de la mediación interculturalidad (Memoria del Ayuntamiento Roquetas de Mar 2000-01).

El peligro de intrusismo profesional se acentúa sobre todo entre los trabajadores del ámbito del bienestar social. En este sentido podemos plasmar el discurso que de un lado y otro se está generando en defensa de los propios límites de actuación. Así por ejemplo, los mediadores interculturales ponen de manifiesto el miedo a pisar el terreno de nadie, como puede observarse en el testimonio de la mediadora con más experiencia de la provincia:

> Yo me he ido dando cuenta que... Yo cuando ha habido algún caso lo primero que hago es preguntar a la trabajadora social si ya tiene abierto un expediente para ver si me puedo meter o no. Pero eso lo he aprendido yo. Quizá esa sea una de las cosas en las que más cuidado estoy teniendo, tanto con los trabajadores sociales, los educadores sociales, el equipo de protección de menores, y todo eso. Muchas veces te llaman para una cosa muy puntual pero resulta que ya hay un grupo de personas que ya está trabajando. Por esto también creo que es importante saber bien cuáles son tus funciones. Cuando te llaman para un caso yo pregunto siempre a la trabajadora social, y también tanteo el terreno, le pregunto si lo lleva ella o lo llevo yo, porque no quiero meterme en el trabajo de nadie; también se lo pregunto a la monitora de absentismo. A veces lo llevábamos las dos, generalmente yo intervengo más cuando hay dificultad en el contacto con la familia. Y si ella no encuentra el sitio, siempre me encargaría yo de localizarla, o de buscar un intérprete. Pero que hay que tener mucho cuidado, el otro día dijo una trabajadora social en la reunión que quizá nos estábamos metiendo en un terreno que..., yo lo sé de llevar mucho tiempo trabajando, de ver la cara a la gente (Mediadora1).

Del otro lado, el trabajador social parece tener claro cuáles son sus funciones y manifiesta su oposición a las líneas de actuación que a menudo llevan a cabo los mediadores. Por su parte, de las trabajadoras sociales que trabaja en coordinación con la Delegación de Educación[166] afirman:

> (...) nosotros trabajamos en temas de Orientación Educativa en cuanto a escolarización, recursos y medios que necesita el alumnado y, dentro de lo que es la relación de la familia, que en muchos casos, está rota porque trabajamos con la capa más desfavorecidas, de los niños que están asistiendo a la escuela pública, entonces ahí es donde la familia no se presenta o está fallando, en procurarle al niño una serie de derechos, de recursos, pues ahí es donde estamos interviniendo o investigando a ver que pasa... Eso no es competencia de los mediadores interculturales, aunque ellos están haciendo parte de nuestro trabajo, a su manera y forma de entender... pero bueno..., yo con ceñirme en mi trabajo, los demás ya... Si alguien se equivoca o mete la pata o le piden alguna responsabilidad, yo lo siento por los ciudadanos que están detrás, y por ellos, que... bueno... están traspasando sus funciones (Trabajadora Social1).

Desde el punto de vista organizativo son también varias las deficiencias detectadas. Se alude a la organización temporal del trabajo. El periodo de

[166] La Delegación de Educación cuenta con tres trabajadores sociales en la provincia que actúan bajo su coordinación y sus demandas.

contratación, que en muchos casos no se corresponde con las necesidades en el contexto escolar por no coincidir con el curso académico o con periodos escolares de espacial importancia, como el comienzo del curso escolar, periodos en los que se acentúan las demandas de los centros para orientar a las familias en sus deberes y derechos. Al respecto encontramos lo siguente en una de las memorias de mediación de UGT:

> La necesidad en fechas de la figura del mediador, esto es, el mes de septiembre cuando empieza el curso, como el mes de abril cuando se inician los tramites de matriculación... se suele necesitar mucha ayuda en la traducción, en la documentación necesaria para la escolarización, en la explicación de horarios, actividades extraescolares, etc. (Memoria UGT 2000-01).

En otros casos se pone de manifiesto la incompatibilidad horaria del profesional de la mediación con determinadas funciones. Así, por ejemplo, se pone de manifiesto en varias memorias informativas:

> Dificultad en el contacto con los padres debido a la incompatibilidad horaria entre éstos y la mediadora. Algunas entrevistas se realizaron fuera del horario de trabajo (Memoria Ayuntamiento de Roquetas de Mar 2002-03).

> La monitorización en el transporte no se correspondía con el horario de la mediadora. Se realizaron fuera del horario de la monitora (Memoria Ayuntamiento de Roquetas de Mar 1999-00, 2000-01).

Sin embargo, una de las limitaciones recurrentes en el discurso del mediador es la escasa o nula coordinación entre compañeros mediadores de la provincia y del propio municipio, así como con otros trabajadores en el ámbito de la intervención social:

> Yo, por supuesto, encuentro dificultades en la coordinación, al no depender directamente de programas que tú estas llevando a cabo, es decir si tú estas llevando un programa de educación en el ámbito educativo y estás trabajando para otra organización contractualmente, y luego estás haciendo otra labor en otro sitio..., es una locura, es que hay que tener dos cabezas, no te puedes centrar directamente en lo que a ti se supone te han contratado porque también tienes que dedicarle tiempo a la entidad que te contrata, ese es el gran problema. Hasta que no tomen en serio la mediación y el ámbito de cada profesional, eso va a ser una especie de ensalada. Y ahí estamos todos haciendo de todo (Mediador3).

Comprobamos como igualmente importante es, en muchos casos, la multitud de funciones que desempeñan fuera del ámbito escolar.

El problema de la falta de coordinación resulta especialmente importante para la efectividad y calidad de un servicio, y más aún cuando la descoordinación afecta a miembros que trabajan para una misma entidad (como trabajadores sociales, monitor de absentismo, etc.). Esto se refleja en el discurso de la Mediadora que trabaja en la Oficina de atención al inmigrante del Ayuntamiento de un Municipio del poniente Almeriense:

> Coordinación no hay nada, está fatal, pero yo creo que no hay nada en ningún lado. Dentro del Ayuntamiento mismo no hay coordinación entre los servicios sociales (Mediadora1).

En un tercer bloque de limitaciones, a las que hemos denominado ambientales o contextuales, encontramos una amplio abanico de obstáculos en la labor mediadora. Por ejemplo, la complicada tarea de contactar con los padres, que no sólo es complicado para los centros escolares sino también para los propios mediadores, como puede verse en el siguiente testimonio del mediador del Ayuntamiento de la Mojonera:

> Las dificultades son muchas; primero los inmigrantes viven casi todos fuera del casco urbano. Entonces para localizarlos es muy difícil, hay mucha gente que no tiene ni teléfono, la dirección..., hay direcciones sin número, sin nada. Muchas veces nos perdemos entre los invernaderos, eso es una de las dificultades (Mediador5).

Estos trabajadores, podríamos llamarlos de “asfalto”, no sólo encuentran dificultades en la localización de los padres porque cambian con frecuencia de residencia, porque viven en zonas diseminadas (invernaderos) o por la falta de datos residenciales (en ocasiones falseados por miedo), sino también en la relación o en el acceso a ellos por la propia desconfianza que este colectivo muestra debido a la propia situación en la que vive de irregularidad. Recogemos la anécdota que nos contaba una de las mediadoras de la provincia:

> He tenido que ir a casa de un niña rumana porque la niña no va a ir a la excursión que van a hacer los niños de su clase. Por lo visto, la madre no la deja y me he pasado para hablar con la madre. Cuando llego al domicilio llamo al portero y me dicen que allí no vive ninguna niña que se llama Nicoleta. He llamado un montón de veces y no me abrían, hasta que he hablado con una chica que ha salido al balcón.... Bueno, pues al final he podido subir al piso y la chica está empeñada en que ahí no había ninguna Nicoleta. Y mira que le he dicho que yo era del colegio y que no pasaba nada..., que sólo venia para ver si la madre le dejaba ir a la excursión, que eso era bueno para ella. Al final, la cosa ha quedado en que un vecino que pasaba en ese momento por la escalera y que, al parecer, conoce a la madre va a hablar con la madre y tratará de convencerla (D.C.Mediador1).

En cuanto al acceso a los centros y a la acogida que estos profesionales encuentran por parte de los centros escolares, algunos detectan ciertas trabas y desconfianza ante su presencia. Desde luego no podemos decir que esa sea la tónica seguida por todos los centros y docentes, pero sí que es frecuente encontrar en el discurso del mediador la necesidad de mostrar una determinada imagen, como si tuvieran que vender un producto, tratando de convencer sutilmente, o no tan sutilmente, al consumidor de la conveniencia y ventajas de hacer uso de ese producto. El siguiente fragmento de la entrevista realizada a la mediadora de un Municipio del poniente contratada por un Ayuntamiento puede servir como ejemplo:

> (...) creo que no terminan de asimilar que una persona está ahí para eso, que está para ayudarles no para entorpecerles. Se muestran reacios, ellos se preguntan a ver para que viene esta persona, qué va a hacer... se va a poner de parte de ellos y nos van a decir racistas porque... a veces se sienten un poco reacios... Están siempre con la mosca detrás de la oreja, diciendo a ver esta qué quiere. Supongo que con el tiempo... tampoco te dejan... ellos ponen sus limites, te dicen hasta aquí, esto es cosa del centro (Mediador4).

Puede comprobarse que este testimonio no se entiende como una situación excepcional, de hecho, no son pocos los mediadores que recogen la misma táctica de acceso al campo de trabajo. He aquí un fragmento de la opinión del mediador de UGT:

> Los centros son bastante cerrados, tienen una dinámica de trabajo que la llevan desde hace mucho tiempo, tienen una forma de trabajar. Es normal que cada uno es de su padre y de su madre, y tiene su forma de llevar su asignatura, su clase, etc. Lo que hay que hacer es intentar entrar en ese centro, y demostrarles que tú vienes a ayudar y a colaborar y echar una mano en lo que se pueda. La gran dificultad yo creo que es esa... ¿no? El acceso a los centros es bastante..., hay que ser muy sutil y cuidadoso (Mediador3).

Por otro lado, en la práctica, los mediadores encuentran pocas opciones para participar en la vida y gestión del centro escolar. Y de este modo vuelven a generarse sentimientos de intrusismo también vinculados a la labor docente. En este sentido, son bastante clarificadoras las siguientes palabras de la mediadora de un Municipio de la zona del Poniente Almeriense:

> Yo creo que se tiene que tener claro que dentro de los colegios tienes que trabajar en lo que te dejan trabajar, pero sí te ponen una barrera. Hay limites que no se pueden llegar a pasar nunca, tienes que tener mucho cuidado con los Jefes de Estudio, con los Directores y con las funciones del tutor. Tú no te puedes meter para nada en la pedagogía o didáctica que está utilizando ese profesor, tanto de ATAL como de no ATAL. Eso hay que tenerlo muy claro. Hay muchas cosas que en la organización del centro, del sistema educativo, están claras y no te puedes meter, tienes que respetarlo (Mediador1).

Si bien algunos mediadores han tenido experiencia como profesor de español para adultos (concretamente en dos casos) y pese al interés mostrado por ayudar, no parece que los centros escolares hayan tenido en cuenta las posibilidades de dicho recurso. Incluso algunas de las aportaciones, o al menos los intentos por hacerlas, han chocado con los límites puesto por los propios profesores de ATAL. Así nos lo comentaba una de esas mediadoras con experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua para inmigrantes:

> Ellos, a la hora de facilitarte datos, de estar con ellos..., ningún problema. Pero cuando ellos se paran a hacer el diseño curricular, o de las clases de ATAL..., pues... a lo mejor yo estoy allí y..., pues entre ellos... A lo mejor yo puedo opinar o puedo decirles algo. No por nada, sino por la experiencia que tengo con adultos, de dos años dando clases de español a inmigrantes. No es lo mismo un adulto que un niño, pero siempre hay materiales que se pueden adaptar. En este tema yo veo que es donde se guardan más. Ellos tienen sus mecanismos y ellos piensan que yo les voy a descolocar un poco las cosas. Y ahí, si..., o cuando viene un padre, las decisiones que toma el director del centro... Cuando, por ejemplo, dicen de expulsar a un niño siete días porque lo ha decidido el Consejo Escolar, eso es... funcionamiento del centro en el que yo podría opinar, pero la decisión es del Consejo Escolar (Mediador4).

6.5.4. Los usuarios de la mediación intercultural escolar

Uno de los objetivos de nuestra investigación fue conocer las valoraciones que los profesores-tutores hacen de esta figura profesional, puesto que al fin y al cabo son los principales usuarios de este recurso. El principal interrogante pretendía averiguar hasta qué punto este profesional está

integrado en la comunidad escolar. Las opiniones registradas[167] proceden de tutores y directores cuyos centros cuentan (nueve centros) o han contado en cursos anteriores, con mediador intercultural (cuatro centros), así como de docentes en centros donde, que por el contrario, nunca han tenido disponible ese recurso en el Municipio (tres centros). Refiriéndonos a esta unidad de análisis hemos observado que existe un importante desconocimiento de dicha figura, en dos direcciones. Por un lado, el desconociendo de la propia existencia de dicho profesional y por otro, de sus funciones. El 61% aproximadamente de los docentes conoce dicha figura y la considera necesaria, positiva, e incluso imprescindible, el 38% aproximadamente no conoce la existencia de tal profesional.

Tal vez no sorprendan estos datos teniendo en cuenta que los mediadores, al igual que los profesores de ATAL, son figuras relativamente recientes, aunque a diferencia de estos ultimos los mediadores no han tenido un aumento en número tan significativo año tras año. Sin embargo, sí parece contradictorio el hecho de que se desconozca su existencia en centros donde en el momento de pasar los cuestionarios o realizar las entrevistas disponían de mediador en la zona. Este es el caso de la Puebla de Vicar en el que un 35% aproximadamente de los docentes desconoce su existencia, o en el de Aguadulce, con casi un 50% de desconocimiento, o en otros casos en los que a pesar de no contar con mediador durante ese curso escolar sí que lo han tenido en cursos anteriores, por ejemplo en el caso del Municipio de El Ejido donde un 65% aproximadamente de los profesionales de la educación afirman no conocer la existencia de esta figura.

Por otro lado, el desconocimiento se amplia a la hora de preguntar por la funciones que estos profesionales deben desempeñar. El total de los que conocen su existencia expresa no saber con exactitud sus funciones. Los docentes de aquellos centros que no cuentan con mediador suponen que sus funciones son la de traducción y resolución de conflictos, aunque afirman no

[167] El total de la muestra ha sido de 174 docentes (158 tutores y 16 directores de centro de Primaria y Secundaria). Las opiniones han sido registradas a través de 24 entrevistas a tutores de centros de Educación Primaria y directores de centro de Primaria y Secundaria y de 150 cuestionarios de opinión aplicados a tutores de centros de Educación Primaria.

estar seguros. Sin embargo, los centros que cuentan con mediador manifiestan la misma duda, incluso en centros donde el mediador lleva trabajando desde el curso 1998-99, asistiendo varios días a la semana a los mismos. Este es el caso del centro cuyo tutor nos comenta:

> No sé... Yo pienso que.... A veces vienen a clase preguntando por estos niños, pienso que su labor es mantener relación entre la familia y el centro. Si ve que un niño está necesitado de libros, entonces irá al Ayuntamiento y le facilitará los libros. Supongo que será su labor, pero no lo sé... No sé si hace algo más (Tutor Primaria2).

La ambigüedad o impresión en las funciones del mediador en ocasiones lleva en ocasiones a la no utilización de dicho recurso, aún cuando pueda estar disponible. Así nos lo demuestra un caso concreto, el del mediador de una de las zonas del Poniente Almeriense:

> MEDIADOR: El año pasado fui a presentarme a un centro, pero no me llamaron en todo el año. Este curso me he vuelto a presentar y la directora cuando me vio me dijo que le sonaba mi cara. Yo le contesté que era la mediadora y el año anterior me pasé por el centro para presentarme y decirles que si me necesitaban, que me llamasen. Y me contestó: si pero nunca te llamamos... Es que cuando tienen un problema acuden a la policía. Cuando un niño falta al colegio, cuando tienen que hablar con un padre...
> ENTREVISTADORA: ¿Y a ti que te parece eso?
> MEDIADOR: Una barbaridad, eso es ya lo peor.... tú imagínate cuando los padres vean en la puerta a un policía... (D.C.Mediadora1).

Pese al desconocimiento de lo que son las funciones del mediador, aquellos centros que cuentan con esta figura reconocen haber recurrido a ella en determinadas situaciones. Desde la percepción del profesorado, las funciones parecen ser bastante más reducidas que las planteadas por los propios mediadores[168]. Los docentes exponen haber demandado su intervención fundamentalmente en los siguientes casos: primero, en conflictos o problemas disciplinares de los alumnos; segundo, en casos de absentismo; y tercero, en el caso de que el alumno no traiga libros para tramitar la ayuda correspondiente, es decir, como gestor de recursos.

Desde nuestras observaciones etnográficas podemos constatar que actualmente la función o funciones mediadoras interculturales en la escuela se hayan simplificadas en dos; una, la resolución de conflictos, y otra, la mera

[168] Recogidas en el apartado 6.5.2.

gestión de recursos. También es cierto que la posible labor preventiva de la mediación, a la que diversos autores hacen referencia, carece de una base empírica que permita potenciarla, además de una escasa inclusión en la capacitación profesional que se ofrece a tales trabajadores.

Así pues, hemos comprobado cómo la resolución de conflictos es el primer motivo por el que el docente recurre a este recurso. Lo que lleva muchas veces a ver a los mediadores como personas que se encargan de resolver los problemas relacionados con el colectivo de inmigrantes. Como una pequeña muestra de ello recogemos en el siguiente cuadro algunas de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta: ¿en qué caso ha recurrido a esta figura?

CUADRO 27: CASOS EN LOS QUE SE RECURRE AL MEDIADOR

En problemas de adaptación, disciplina, falta de material... (C.Tutor.Primaria).
Cuando he tenido algún problema con algún alumno y los padres no han respondido a mi llamada (C.Tutor.Primaria).
Explicar a los padres situaciones delicadas referidas a sus hijos (C.Tutor.Primaria).
En situaciones delicadas o de emergencia (C.Tutor.Primaria).1
Yo creo que es una figura muy necesaria...; creo que nos quitan..., nos solucionan bastantes problemas. Porque son situaciones en las cuales nosotros nos vemos impotentes para poder tener ese contacto con los padres; ellos pueden abordarlos en las casas... Yo les mando una nota a casa, pero como no se enteran... (Tutor Primaria5).

Fuente: Entrevistas y Cuestionarios

Lo expuesto hasta el momento viene a demostrar la imagen de un mediador bastante alejada del centro y de la vida escolar, a la que a menudo puede resultar difícil acceder.

Por otro lado, hemos de señalar que, pese al desconocimiento general de la labor del mediador, los docentes son capaces de plantear alguna propuesta de mejora. Fundamentalmente, tales sugerencias resultan ser tanto cualitativas como cuantitativas. En lo que se refiere a lo cuantitativo, el profesorado demanda un mayor número de mediadores, así como una mayor dedicación horaria de este profesional en los centros escolar. Algunos llegan a plantear la necesidad de una presencia permanente del mismo en el centro. Así lo pone de

manifiesto la opinión de un tutor de un centro de Almería capital con casi un 29% de alumnado inmigrante cuya procedencia predominante es la Latinoamericana, zona que, además, cuenta un mediador desde el año 2000:

> Creo que sería bueno que estuviesen adscritos al un centro con carácter fijo (C.Tutor Primaria)

Las propuestas de mejora en sentido cualitativo son expresadas en aquellos centros en los que existe la presencia de este profesional. En tales casos se pide una ampliación de funciones o profundización de las mismas, ya que se entiende que las actuaciones que actualmente se están llevando a cabo son algo superficiales. Lo que, además, demuestra una escasa valoración en términos profesionales de la mediación. Esto puede observarse en el siguiente fragmento de entrevista a un profesor del centro "Kant":

> El mediador intercultural aquí es un señor para..., que si tengo a tal niña que no me trae los libros o no viene a clase. Bueno... esa es la labor que hace, pero no se yo si esa es la labor del mediador intercultural, si eso no tiene facetas más profundas que eso. Por lo que yo hablo con ella, se da largas caminatas..., que tu niño no va al colegio, pues que tiene que ir..., pero claro, eso es una labor de guardia civil, en realidad... meterles miedo en el cuerpo diciéndoles que si no va le pueden quitar a sus hijos... Es para lo que se recurre... Para el niño que falta o no trae libros... Es para lo único, pero no sé... creo que debería ser algo más..." (Tutor Primaria4).

Por otro lado, se destaca la necesidad de una relación más cercana con el profesorado y de cierta participación en la gestión del centro. Por ejemplo, otro profesor del centro "Kant" nos dice:

> El mediador debía participar, aunque dependa del Ayuntamiento, en los claustros, porque podría dar su opinión sobre una serie de cosas que está viendo. En este colegio, porque la profesora de ATAL sabe lo que hay, y más o menos transmite la idea de la mediadora, pero si estuviera ella podría hacerlo directamente. Debería al menos formar parte del claustro, aunque no tuviera voto pero si voz (Tutor Primaria1).

En este sentido, recordemos que pese a que en los Consejos Escolares debe haber un representante del Ayuntamiento, que por otro lado habitualmente no asiste a estas reuniones, no debería descartarse la posibilidad de que ese miembro fuera representado por la figura del mediador. En la provincia de Almeriense sería posible en prácticamente todos los casos, ya que, como hemos podido comprobar, todos los mediadores existentes en la provincia

durante el curso académico 2002-03 son miembros trabajadores de diversos Ayuntamientos, a excepción de un sólo caso (en el que el mediador está contratado por el Sindicato UGT).

En esta situación parece necesario reflejar la diversidad de opiniones que existen al respecto. Encontramos docentes y directores de centro que no ven apropiada la implicación y presencia del mediador como miembro participante en la gestión escolar, a menudo ésta es vista como una labor exclusivamente del Equipo Directivo, en la cual cuanto menos actores intervengan, menos problemas a la hora de conseguir el consenso. Tal y como lo pone de manifiesto el director de un centro de Educación Primaria con casi un 19% de alumnado inmigrante, y cuyo centro viene recibiendo la colaboración del mediador desde el año 1998, con una importante dedicación del horario de este trabajador:

> No. No hay decisiones que atañen a lo que es su trabajo. Porque esas decisiones generalmente se toman a nivel de dirección o jefatura de estudios. En el centro no hay decisiones que atañen, que sean las propiamente de contacto con ellos. En ese caso se le dice lo que tiene que hacer, llamar a tal padre..., cosas de ese tipo. Decisiones de tipo general que tenga que conocer el mediador es que no conozco yo..., es que no se toman. No tomamos decisiones que tienen que ver con los inmigrantes sino con todo el resto de niños (Director Primaria1).

Terminaremos apuntando que, tal y como hemos podido ir comprobando a lo largo de nuestro trabajo de campo, el mediador intercultural escolar resulta un recurso disponible pero escasamente aprovechado, puesto que la comunidad escolar no tiene una idea clara de en qué puede ayudarle. Además, no existen rutinas de intervención acordadas, no hay normas establecidas que justifiquen el por qué el mediador, y no otra persona, tiene determinadas competencias.

6.6. IMPLICACIONES DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Tal y como podemos interpretar de los datos obtenidos la mediación intercultural se ha configurado bajo el supuesto de solucionar un problema "especial", que ha derivado de la llegada de población inmigrante extranjera. Este colectivo llega de "fuera" y "trae consigo un idioma, una religión, una

cultura diferente, etc.". Tales elementos han constituido el carácter "especial" de este "problema", el cual requiere, en consecuencia, "medidas específicas". Sin embargo, esta forma de entender la mediación intercultural implica una concepción de la diversidad cultural simplista, que atiende únicamente a la diversidad social y a lo que culturalmente se entiende como inmigrante extranjero. Por lo tanto, no es toda la diversidad, o cualquier conflicto cultural, el centro de interés de la acción de la mediación intercultural, sino aquella relacionada con la exclusión y la marginación.

Si bien España ha supuesto un importante asentamiento de población extranjera procedente del mundo económicamente desarrollado, para ella nunca ha surgido la necesidad de formar a mediadores; más bien se ha dado una adaptación de la población autóctona para satisfacer las necesidades de este colectivo, y para ello es posible que se hayan seguido pautas de mediación sin la existencia de un tercer agente. No es, por lo tanto, la diversidad en sí la causante del malestar social, sino la percepción de una gran diferencia en cuestiones como la lengua y la religión, junto con el hecho de que el colectivo que presenta estas diferencias procede de países económicamente poco desarrollados y se encuentra en posiciones socioeconómicas bajas y en riesgo de marginación social. Este tipo de mediación se da, por lo tanto, en lo que Giménez (1997) ha denominado "situaciones sociales de multiculturalidad significativa", es decir, aquellas situaciones en las que la distintividad sociocultural de los actores sociales se convierte, por el motivo que sea, en claramente relevante y central, o, al menos, especialmente influyente. En dichas situaciones, los actores sociales en interacción (individuos, grupos, organizaciones, etc.) están dando una importancia considerable, consciente o inconscientemente, a la diferenciación del "otro", o a la propia respecto al "otro", en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lengua, de simbolización, de expresión de valores, etc.

Desde nuestra perspectiva, la especificidad o diferenciación de la mediación intercultural, tanto en el contexto de intervención como en sus finalidades, puede exacerbar a menudo las "diferencias culturales", llegando a confundirse lo social y lo intercultural. De este modo, los problemas de relación, o los

conflictos de cualquier tipo (pareja, laboral, político, escolar, etc.), pueden ser tachados de conflictos “étnicos” o “interculturales” al intervenir el denominado mediador intercultural, y por el mero hecho de estar implicadas personas, o colectivos de diferentes adscripciones etnoculturales.

Así pues, podemos afirmar que existe un restringido planteamiento del concepto de mediación intercultural en los contextos escolares. Con frecuencia, la presencia puntual de esta figura en momentos de conflicto para atender únicamente al alumnado inmigrante extranjero, supone un factor más de exacerbación de las diferencias etnoculturales. Además, desde la perspectiva del trabajo de campo, hemos podido comprobar cómo la existencia de una figura específica de atención al alumnado inmigrante extranjero genera entre el equipo docente prejuicios hacia el mediador, puesto que éste es visto como la persona que a menudo está del “lado” del “otro”, que trae problemas al centro y que juzga al profesorado. Por todo ello, la mediación se convierte en un proceso bastante limitado, sobre todo si tenemos en cuenta que realmente el objetivo es promover la convivencia entre grupos culturalmente diversos.

Es importante recordar que en función del contexto o ámbito en el que se apliquen los diversos modelos de mediación (o las distintas formas de intervención), será más adecuada la elección de uno u otro modelo. Así, por ejemplo, en la mediación administrativa, el modelo tradicional tal vez sea, si no suficiente, el más adecuado. En cambio, en el ámbito escolar, donde los diferentes miembros de la comunidad escolar deben estar en continua relación y coordinación para un mismo fin (la adecuada atención de los escolares), es fundamental desarrollar un modelo amplio en el que primen, por encima de todo, las relaciones. En este caso parece necesario ir más allá de las intervenciones puntuales y actuar no sólo “como un bombero”. La implicación del mediador en la comunidad escolar, así como la construcción de una figura accesible y presente con frecuencia en el centro permitiran cambiar la imagen que en el ámbito escolar se tiene de esta figura. También es cierto que este planteamiento sustenta la necesidad de un marco formativo y legal de referencia, que vaya más allá de las iniciativas aisladas de determinadas

entidades, así como de mecanismos de control internos que permitan la evaluación de resultados y la valoración de su eficacia.

Por nuestra parte, percibimos la función del mediador en las situaciones conflictivas no como un agente que debe resolver el conflicto, sino como un colaborador o participante en los programas de mediación escolar a los que nos hemos referido anteriormente. Estos programas deben elaborarse y ejecutarse por parte de toda la comunidad escolar, siendo el mediador el actor que facilite la comunicación y el entendimiento.

En los centros escolares en los que se ha llevado a cabo nuestro trabajo de campo, hemos comprobado cómo diversas funciones aún no parecen estar muy arraigadas en las competencias del mediador intercultural. Las actuaciones de este profesional deberían ir, sin duda, más allá del mero conflicto, ya que, por ejemplo, hemos podido constatar diversas formas de incomunicación, conductas de aislamiento, de rechazo, de exclusión, que, si bien no adoptan la forma de conflicto, no dejan de ser una amenaza para la sociedad. En este sentido, destacamos principalmente tres líneas de intervención escasamente atendidas, y que consisten en:

- Facilitar activamente la convivencia, la tolerancia y el respeto hacia el "otro" en la escuela, yendo más allá de la resolución de conflictos, esto es, mediante la implicación en charlas y programas de sensibilización.
- Implicación y participación en la toma de decisiones de la vida del centro, asistiendo a las reuniones y colaborando, junto con los tutores, en la planificación de actividades, en la elaboración de proyectos educativos, etc. Aquí, desde nuestra perspectiva, apostaríamos más por un profesional vinculado al ámbito educativo (un maestro, un psicopedagogo, o un pedagogo, el cual, si bien no ejerce como tal, sí tiene la formación necesaria en todo lo que concierne a la vida escolar).
- Potenciar la participación de los padres y madres en el centro a través de Consejos Escolares o de las AMPAS. Para ello, no sólo se podría intervenir con los padres, sino con los propios docentes y con el equipo directivo, estimulando la transformación de los cauces y espacios de participación (ampliando los horarios de tutoría, traduciendo documentos, ofreciendo

sesiones informativas sobre el sistema educativo, etc.), y adaptándolos a las características e intereses de las diversas familias.

Para concluir, podemos afirmar que los recursos administrativos de atención directa del alumnado inmigrante extranjero, como las ATAL y los mediadores interculturales, que pretenden ser una respuesta bajo el "supuesto de la igualdad", terminan convirtiéndose en la praxis en agentes "apaga fuegos". Además, nuestro trabajo de campo nos ha permitido detectar un escaso interés y esfuerzo por investigar las causas de dichos "fuegos" o conflictos, con el objetivo de impedir que vuelvan a darse en los mismos o en otros lugares. Fundamentalmente, las medidas administrativas bajo el etiquetado de "interculturales" no son más que recursos dirigidos a saber qué hacer con el alumnado inmigrante extranjero, a saber qué hacer con las "otras" culturas, con aquellas asociadas a la marginalidad y la pobreza. En definitiva, estas medidas pueden llegar a emplear estrategias implícitamente asimiladoras y etnocéntricas, con la finalidad de proteger la propia cultura.

Capítulo 7

QUÉ DICE Y HACE EL DOCENTE EN LA GESTIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO EN LOS CENTROS ESCOLARES

En la linea argumental que venimos desarrollando, partimos de la clasificación que presentabamos en el capítulo 4 de los objetivos del Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante donde apuntabamos tres objetivos generales tales como: facilitar la escolaricación, apoyo al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela y la "materna" y el apoyo a la convivencia. A los dos primeros ya nos hemos referido en capítulos anteriores, por lo que a continuación analizaremos y reflexionaresmos en torno al último de ellos, el apoyo a la convivencia. El Plan pretende desarrolla este objetivo general en dos direcciones, una favoreciendo que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales, que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas (objetivo 2); y otra favoreciendo un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio (objetivo 5).

Tal y como hemos ido desarrollando, la presencia de alumnado inmigrante extranjero ha sido objeto, de un modo u otro, de la política educativa más reciente, la cual ha impulsado una serie de recursos específicos que no parecen haber cubierto las expectativas del profesorado de Educación Primaria y Secundaría. Además de estos recursos externos que reciben los centros escolares, éstos ponen en marcha una serie de mecanismos de gestión de la diversidad cultural, etiquetada bajo el epígrafe de "interculturalidad". En este capítulo nos dedicaremos a explorar esas prácticas Desde un punto de vista metodológico hablaremos de discurso y de prácticas para diferenciar entre una serie de aseveraciones en torno a la presencia de alumnado inmigrante extranjero y lo que se hace para abordar su presencia.

7.1. LA INMIGRACIÓN EN LAS AULAS

Para explorar el discurso docente hemos planteado una serie de cuestiones básicas[169]. que nos servirán para conocer y descubrir las opiniones de los docentes con respecto a lo que ha supuesto la presencia del alumnado inmigrante en las aulas, y a cómo percibe la situación de este alumnado. También abordaremos, por un lado, las percepciones con respecto a la formación que el profesorado recibe y la que se demanda para hacer frente a la situación de diversidad incrementa por este colectivo de educandos. Por otro lado se analizará la gestión en los centros escolares de dos aspectos culturales significativos como son la lengua y la religión de este alumnado.

La presencia de alumnado inmigrante y su gestión educativa se manifiestan en el discurso de los tutores y directores de los centros entrevistados como los principales problemas que presenta el sistema educativo de la provincia almeriense. A continuación recogemos el discurso de dos directores de centros educativos, uno de Educación Primaria situado en la zona norte de Almería, donde la procedencia principalmente es inglesa, y otro de Secundaría, situado en la zona del poniente, en el que predomina el alumnado Marroquí. Ambos centros presentan un importante porcentaje de alumnos extranjeros y sus directores al referirse a los problemas que afectan al sistema educativo de la provincia, hacen las siguientes consideraciones:

> El primero y fundamental pues es la inmigración, indiscutiblemente, ahora mismo estamos funcionando en clases con un heterogeneidad muy grande, donde los niveles educativos..., pues puede haber desde un nivel de segundo de primaria hasta un nivel del propio currículum... (Director Secundaria15).

> Desde luego la gran cantidad de inmigrantes que vienen... de todas las nacionalidades; tenemos treinta o treinta y tantos por ciento, que además se incorporan durante todo el curso, esto ha ocasionado graves problemas (Director Primaria13).

[169] Los porcentajes a los que haremos referencia en este capítulo se han obtenido de una muestra de 174 docentes (158 tutores de centros de Educación Primaria y 16 directores de centros de Primaria y Secundaria). Las opiniones han sido registradas a través de 150 cuestionarios a tutores de centros de Educación Primaria, y 24 entrevistas a tutores de centros de Educación Primaria y directores de centros de Primaria y Secundaria.

Estas afirmaciones sugieren que la inmigración ha supuesto un problema para el centro escolar, debido a la influencia que está teniendo en el devenir de las rutinas docentes y de las cuestiones curriculares.

Pese a que la inmigración se sitúa a la cabeza de los problemas del sistema educativo de la provincia señalados por gran parte de los docentes, éstos también aluden a otros, como por ejemplo la masificación de los centros y la ratio excesivamente elevada, así como la falta de recursos humanos y materiales (profesores tutores y de apoyo e infraestructura). En otro tipo de consideración, el profesorado percibe un cambio en las actitudes del alumnado, haciendo referencia principalmente a la indisciplina y falta de respeto hacia su entorno (físico o humano). Por ultimo, se menciona la promoción automática, introducida en el marco de la LOGSE, como un retroceso en el sistema y como una medida perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.1.1. ¿Qué ha supuesto para el docente?

El concebir la inmigración como uno de los principales problemas con los que se enfrenta el sistema educativo responde a una serie de cambios introducidos por este "nuevo" colectivo de estudiantes desde la percepción del profesorado, y que son valorados fundamentalmente como negativos. Podemos diferenciar tres tipos de cambios: los que afectan al propio profesorado, al trabajo de clase y al resto de alumnado (autóctono). El profesorado emplea una serie de adjetivos y afirmaciones que reflejan una variada gama de ideas respecto a lo que ha supuesto la presencia de alumnado inmigrante extranjero. Estas opiniones han podido ser agrupadas del siguiente modo:

La presencia de alumnado inmigrante extranjero ha supuesto para el profesorado[170]:

1º. Más trabajo y esfuerzo.

2º. Trabajo añadido, extra o adicional.

3º. Preocupación, frustración, angustia, etc.

[170] Los adjetivos o afirmaciones de los profesionales de la educación se han ordenado de más a menos frecuentes. Este criterio se ha mantenido en el informe de posteriores agrupaciones.

4º. Un problema.

5º. Enriquecimiento, riqueza cultural y conocer otras culturas.

6º Reciclaje y formación.

Al respecto comprobamos que mayoritariamente se alude al incremento del trabajo y del esfuerzo del docente. Así lo pone de manifiesto el profesor tutor de un grupo de quinto curso de Primaria de un centro del poniente almeriense, con casi un 19% de alumnado inmigrante extranjero:

> Más trabajo, yo no voy a decirte que me llena el contacto con los niños inmigrantes, como dirían compañeros míos, no es verdad... Entre otras cosas porque estos niños tienen una memoria muy volátil y sus costumbres se difuminan a los tres meses... no tienen una idea fija de cómo era su vida en Rumania o Bulgaria... Me aportan trabajo extra, porque hay que preparar otro tipo de material o prestarles más atención... (Tutor Primaria4).

Al respecto, es frecuente aludir al incremento del trabajo docente en términos como “extra” o “adicional”, como si en la labor del maestro no se incluyera o debiera incluirse la atención a estos educandos. No debería extrañar esta idea, dada la configuración que se está haciendo de la atención al alumnado inmigrante, donde el profesor de ATAL es visto y nombrado como “el profesor de los moros”, el “profesor de los inmigrante”, con lo que el maestro ordinario tiende a convertirse en el profesor de los “españoles” o de aquellos que son parecidos a los “españoles” (los adaptados o transformados).

Por otro lado, la presencia de este alumnado en las aulas se vive por parte del profesor con angustia y frustración, debido a la imposibilidad de comunicarse, situación para la cual, efectivamente, el profesional de la educación no ha sido preparado. Sirva como ejemplo lo que nos dice un tutor de un grupo de segundo curso de primaria, con seis alumnos inmigrantes en clase de varias nacionalidades (Marroquí, Rumana, Senegalesa y Armenia):

> A mí me supone más trabajo, mas estrés, mucha más angustia. A veces tenemos problemas de ansiedad, porque te sientes impotente de no poder comunicarte con esa persona Es que un niño de estos llega a clase y quiere ir al baño y no sabes qué es lo que está pidiendo. Y luego la impotencia de no poder dedicarle el tiempo que le tienes que dedicar, y que durante las primeras semanas es un mueble que está allí. Que tienes que hablar con ellos como mudos, por señas, porque no hay forma de comunicarse. Además es que es mucho el trabajo que tienes que prepararle a un niño de estos (Tutor Primaria5).

Sin embargo, en la práctica escolar percibimos que esas angustias experimentadas por el profesorado no sólo se deben a dificultades lingüísticas, sino que también influye cierta presión y descontento por parte de los padres autóctonos. Los profesionales de la educación son conscientes de que este alumnado presenta una serie de necesidades cuya respuesta requiere más dedicación docente; a pesar de ello se consideran imposibilitados para ello, puesto que los padres autóctonos reclamarían el "abandono académico" de sus hijos. Al respecto, durante nuestras sesiones de observación participante en el centro "Kant" fuimos testigos de una manifestación llevada a cabo por los padres y madres a las puertas del colegio. Dicha concentración se organizó para reclamar dos cuestiones. Una de ellas era la necesidad de mejorar la infraestructura del centro, y otra era la demanda de una respuesta para gestionar la presencia del alumnado inmigrante extranjero en el centro. Algunas imágenes de este momento las recogemos a continuación:

FOTO 3: Manifestación de padres a la puerta del Centro "Kant" (curso escolar 2002-03).

En definitiva, la solución que se solicitaba era el incremento de profesionales para atender a este alumnado. Debemos apuntar que este centro cuenta con un profesor de ATAL y un profesor de apoyo. Tanto esa demanda como la indignación de los padres y de las madres se muestran en las siguientes imágenes, en las que podemos observar las leyendas de las pancartas que portaban en la manifestación:

FOTO 4: Manifestación de padres a la puerta del Centro "Kant" (curso escolar 2002-03).

En este contexto varios de los padres nos exponían su percepción de la situación en el centro con respecto a lo que les preocupaba. En este sentido, una madre con dos hijos escolarizados en este centro nos comentaba:

> En esa clase les están enseñando lo que es el español a los nuevos… y lo que es básico, pero nada más, entonces… cuando están en clase y… ni aprenden ellos ni los demás, no es el caso de mi hija porque es muy despierta y se queda con todo… pero otros compañeros… lo comentan sus madres… Otra madre de la Asociación de Padres se lo comentó al tutor de su hijo y éste le dijo que el mismo tiempo que le dedica a los inmigrantes se lo dedica a su hija… pero yo pienso que si hubiera más profesores… No es que se les discrimine a ellos ¿no?, sino que… tengan unos profesores que se dediquen a ellos (Madre 1).

En la misma línea recogemos el testimonio de otra madre con dos hijos escolarizados en el mismo centro:

> Aquí tenemos el problema de los inmigrantes; donde una clase en otro… sitio puede haber un inmigrante o ninguno, que a lo mejor tenemos un tanto por ciento muy elevado de inmigrantes. Entonces no es lo mismo un profesor que tiene que dedicarse a… siete u ocho en especial…, ese tiempo que les dedica a esos niños se lo quita a los demás. Yo pienso que todos los niños tienen derecho a la escolarización y a la educación, como los que viven aquí, que eso no…, pero sí debería prestarles más atención la Autoridad…, de poner profesores especiales para ellos, que se dediquen a ellos durante el tiempo que lo necesiten, y cuando ya esos niños estén… a nivel de los nuestros, pues… pasarlos a las clases… nuestras. Nosotros estamos luchando para que se solucione una serie de problemas, pero está claro que si los organismos competentes no nos ayudan, tampoco voy a dejar a mi hija en un… un colegio que prácticamente es tercermundista (Madre 2).

Pero estas preocupaciones y peticiones se han extendido por diversos centros de la provincia; así lo evidenciamos a través de los discursos de varios directores de centros escolares. Sirva como ejemplo lo que nos decía el director de un centro de Educación Secundaria con casi un 23% de alumnado inmigrante extranjero, y un centro de Educación Primaria con casi un 25%, ambos ubicados en el Poniente almeriense, y en los que la procedencia más significativa era la marroquí:

> Si, claro, ha habido..., digamos, manifestaciones populares…, ni han llegado a hacerlo por escrito, pero sí... ha habido mani..., ha habido comentarios de padres que creen que sus hijos no van a estar igual de atendidos, puesto que al haber tanta diversidad en la clase, pues... no les van a poder dedicar el mismo tiempo que les dedicaban antes… (Director Secundaria15).

> ¡Uf! Que nos lo digan a nosotros, los padres querían ir a la Delegación... están muy enfadados... y quieren ir a pedir un maestro más para estos niños, si... los padres están cada vez más sensibilizados con esto... (Director Primaria3).

Se evidencian ciertos prejuicios en los padres y madres respecto a la presencia de alumnado extranjero, al tiempo que consideran que este tipo de alumnado resta calidad al sistema educativo "propio". Este sentimiento de "lo nuestro" también se hace visible en las consideraciones de los docentes, en las cuales se pone de manifiesto la prioridad de responder a los de "aquí" antes que a los de "fuera". En esta línea se pronuncia el tutor de un grupo de cuarto de Educación Primaria de un centro con algo más de un 20% de alumnado inmigrante extranjero:

> Pues…, no te voy a decir caos ni desorganización pero…, tienes que cambiar los conceptos porque empieza el curso, que todo está muy bien, tú te programas, tú al principio de curso te dan tu número de alumnos y empiezas con mucha ilusión y te das cuenta que a los quince días esos alumnos ya no son reales, te vienen otros, se van otros, no tienen material, te rompen todos los esquemas, entonces no existe una continuidad en la programación, y luego hay otro problema, y es, como se suele decir, hasta dónde empieza el derecho de estos niños que vienen y dónde empieza el de los demás… Las familias eligen ese colegio porque verdaderamente les gusta, por cercanía, etc., y tú les presentas tu programa educativo, todo lo que vas a hacer y…, se rompe, entonces aquí ya es un caos porque tienes que atender a estos alumnos, por su puesto, pero va en detrimento de los demás, entonces… (Director Primaria8).

7.1.2. ¿Qué ha supuesto para el trabajo de clase?

Como también se ha podido comprobar, las alusiones más frecuentes han sido aquellas que han hecho referencia al incremento del trabajo docente. En este sentido se han manifestado algunos profesores al ser preguntados por lo que ha supuesto para el trabajo en clase la creciente presencia de alumnado inmigrante extranjero. Las respuestas recogidas han sido categorizadas del siguiente modo:

La presencia de alumnado inmigrante extranjero ha supuesto para el trabajo en clase:
1º. Mayor atención individualizada, diversificación y adaptación, cambios en las metodologías en general, etc.
2º. Excesivo retraso y ralentización en la consecución de objetivos.
3º. Desorden y dispersión en el trabajo de clase.
4º. Descenso en el nivel del grupo.
5º. Se hace necesario una mayor planificación y organización del trabajo de clase.
6º. Enriquecimiento y un mayor número de actividades interculturales.

Nuevamente el aspecto negativo de las respuestas es notorio, ya que la práctica docente encaminada a dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado inmigrante extranjero se asocia con un retraso en el ritmo de la clase, tal y como lo señala el tutor de un grupo de tercero de Primaria con nueve alumnos inmigrantes extranjeros de varias nacionalidades (Búlgara, Rumana, Rusa, Marroquí, Colombiana y de Santo Domingo):

> Personalmente sí que te supone; tienes que pensar, tienes que hacer una programación para estos niños aparte, pedirle un material concreto; supone un esfuerzo porque si todos fueran al mismo nivel puedes hacer tu programación general, haces tu explicación, corriges tus tareas, les miras las libretas y van todos igual. Avanzarías más... Pero hay que hacer fichas aparte, ponerles un material aparte, entonces cuando estás explicando un tema con los demás, ellos están haciendo otra actividad, y luego tienes que ir a ver cómo va su actividad (Profesor Tutor2).

El docente manifiesta una preocupación no sólo por la ralentización en la consecución de objetivos, sino que subraya el descenso del nivel académico

del grupo. Esta preocupación pone de manifiesto la relevancia de la cantidad como indicador de la calidad educativa.

7.1.3. ¿Qué ha supuesto para el resto de compañeros (alumnado autóctono)?

En tercer lugar, al considerar lo que ha significado para el alumnado autóctono la presencia del alumnado extranjero, el docente entiende que son más los efectos beneficiosos para el compañero autóctono que para el propio profesor. Si bien siguen siendo más frecuentes los efectos perjudiciales para el alumnado autóctono, sí se introduce una mayor variedad de cambios positivos, aunque predominan los que tienen que ver con el desarrollo de actitudes positivas ante la diversidad étnico-cultural. En este caso, la pluralidad de respuestas ha sido categorizada del siguiente modo:

La presencia del alumnado inmigrante extranjero ha supuesto para el alumnado autóctono:
1º. Se reduce su tiempo de atención.
2º. Su rendimiento disminuye.
3º. Se ralentiza o retrasa su trabajo.
4º. Enriquecimiento.
5º. Convivencia y conocimiento de otras personas, culturas, etc.
6. Aprenden a ser más tolerantes, a compartir y a aceptar a otras personas y culturas
7º. Curiosidad.
8º. Rechazo.

Pese a que en este caso la variedad de implicaciones ventajosas pueda ser mayor que en las cuestiones anteriores, el discurso sitúa al alumnado autóctono como el gran perjudicado debido a la presencia de estos educandos. Véase el siguiente fragmento de entrevista realizada al tutor al que nos hemos referido anteriormente:

> El problema es que a mí me han venido niños a tercero y cuarto que no han estado escolarizados, sobre todo de la zona de Marruecos y Sudamérica. El

> problema entonces es que les tienes que dedicar mucho tiempo a estos niños, y eso va en detrimento del resto (...). A veces los niños buenos son los que pagan realmente el pato porque como estos niños van bien, casi se pasa de ellos, como ese niño no va a tener problemas... Pero si no tuvieras que dedicarles a los otros ese tiempo podrías hacerle fichas de ampliación, o sea, avanzar en otras cosas, porque tenemos mucho material para eso, pero no lo puedes hacer porque no tienes tiempo (Tutor Primaria2).

Al respecto, la filosofía introducida por la LOGSE en torno a la diversidad de alumnado y a la necesidad de responder a diversas situaciones no parece haber calado lo suficiente en la práctica escolar. A menudo se obvia la potencialidad de los recursos naturales existentes en la propia aula, como por ejemplo el propio alumnado. En este sentido hemos encontrado ciertas justificaciones al no aprovechamiento de los compañeros más aventajados como herramienta metodológica, una de las cuales se refiere al temor a posibles actitudes prejuiciosas por parte de los padres y madres autóctonos. Una anécdota vivida por uno de los docentes entrevistados puede servir de ejemplo:

> Cuando llegó Simoneta le encargué a un grupito de niñas que se encargaran de enseñarle el colegio, sobre todo dónde estaban los servicios y que, en los recreos, pues… que jugaran con ella y que le ayudaran un poquito en clase. Pero me vino uno de los padres de esas niñas y me dijo que si es que no había más niños en clase, que por qué su hija tenía que estar encargada de la otra... (Tutor Primaria5)

Desde las percepciones de carácter más positivo, la situación de diversidad étnico-cultural vivida en el aula supone para el alumno autóctono:

> Acostumbrarse e ir aceptando poco a poco otras culturas, con sus diferentes manifestaciones (C.Tutor Primaria).
>
> Enriquecimiento mutuo de las distintas culturas, así como desarrollar valores de solidaridad, tolerancia, respeto... (C.Tutor Infantil)

Al respecto cabe señalar que, si bien los beneficios que el docente señala para el alumnado autóctono se refieren a cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la asimilación de valores tales como la convivencia, la tolerancia, etc., la influencia del alumnado extranjero y las cuestiones que plantea deberían analizarse en el aula, ya que, como comprobaremos más adelante, a menudo se entiende que la mera presencia del “otro” puede generar dicha convivencia y tolerancia.

7.2. PLAN DE ACOGIDA

Como ya hemos venido apuntando, nuestra observación participante en el contexto escolar se ha dirigido a observar prácticas que pretendan abordar la presencia de alumnado inmigrante extranjero en la escuela, prácticas que se han venido rotulando como "prácticas interculturales". Por un lado, nos hemos referido a un tipo de prácticas de carácter externo a los propios centros escolares, y que están impulsadas o coordinadas desde el ámbito administrativo, concretamente desde la Delegación provincial de Educación, ya sea directamente en el caso de las ATAL, o indirectamente como en el caso de los mediadores. Acontinuación abordaremos aquellas prácticas que son inducidas desde los propios centros. A través de nuestra observación participante en el centro "Kant", entrevistas a tutores y directores de centros de Educación Primaria y Secundaría, y de los cuestionarios aplicados a tutores de Educación Primaria, hemos podido diferenciar, por un lado, dos tipos de prácticas a nivel de centro, los cada vez más nombrados "Planes de Acogida al Alumnado Inmigrante", y las fiestas "interculturales". Por otro lado, a nivel de aula hemos explorado cuáles son las "prácticas interculturales" que cada profesor individualmente lleva a cabo en su aula. Por último, tras haber explorado las prácticas de aula y de centro, pasaremos a analizar lo que para el docente significa la "Educación Intercultural", con el objetivo de determinar la ideología que fundamenta esa conceptualización y sus prácticas.

En primer lugar, para tratar de definir los Planes de Acogida el MECD (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte) se hace eco de la conceptualización ofrecida por el Consejo Escolar de Cataluña según el cual los Planes de Acogida pueden definirse como:

> El conjunto de actuaciones que el centro educativo pone en marcha para facilitar la adaptación del alumnado que se incorpora nuevo. Estas actuaciones sistematizadas quedan recogidas en un documento de referencia para todo el equipo docente (MECD)[171].

[171] Fuente:www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_8a.htm

Desde el marco normativo, el MECD plantea unas orientaciones para el diseño y puesta en práctica de estos planes[172]. El MECD entiende que un plan de acogida necesita del esfuerzo y de la participación de los padres, profesores, alumnos, y del propio barrio. Esta Administración plantea una serie de medidas a adoptar por el centro y el profesor-tutor, así como la demanda de unos documentos imprescindibles para la acogida del alumnado. Antes de pasar a describir cada una de esta medidas debemos especificar que este Plan de Acogida se conceptualiza en torno a la atención al alumnado inmigrante; de hecho, en las orientaciones generales, previas a la especificación de medidas, se subraya la necesidad de tener en cuenta la situación de partida de los alumnos inmigrantes, y se definen los problemas a los que éstos se enfrentan en la sociedad de acogida: la lengua materna, diferente a la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, los referentes culturales diferentes, los niveles académicos inferiores (normalmente uno o dos cursos por debajo), la debilidad económica, los problemas de adaptación en el barrio, la matriculación irregular por las fechas en las que llegan a los centros, y el absentismo escolar. En cuanto a las actuaciones que se plantean, en primer lugar encontramos las relativas al centro escolar. En este sentido, el centro, en una primera fase de contacto, debe recabar información de las familias (lugar de origen, lengua de uso, escolarización previa, intenciones de futuro, lo que esperan de su hijo y del propio centro, situación laboral y familiar, etc.). Por otro lado, ofrecerá información a las familias sobre el funcionamiento del centro, calendario escolar, horarios, transporte escolar, comedor escolar, función del tutor, evaluaciones, normas de convivencia, organismos o servicios sociales que pueden serles útiles para resolver pequeños problemas. También, en este primer contacto con la familia y el alumno, se les enseñará las instalaciones del centro (especificándose que, si procede, se contará con la ayuda de un alumno del centro que domine el mismo idioma), y además se les dará la agenda del centro, o el libro, donde se recoja el plan de trabajo que se seguirá durante el curso, como al resto de los padres[173], y se iniciará la gestión para obtener

[172]Fuente: www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_8.htm

[173] Se especifica que el centro tendrá en cuenta el hecho de que todo documento facilitado a las familias esté traducido en el idioma de cada uno de los países de referencia de los alumnos, o se refleje en un documento común en el que figuren los idiomas más representativos, como puede ser, además del castellano, el inglés y el árabe.

becas, ayudas o servicios sociales. Por último, se le comunicará al tutor y al resto del profesorado la llegada del nuevo alumno para que vayan preparando las actividades de acogida, y se ubicará al alumno en la clase que se determine, con relación a las respuestas dadas por la familia.

Previamente a la entrada del alumno inmigrante al aula se cree conveniente que el profesor-tutor (con la oportuna colaboración del profesor de Pedagogía Terapéutica, Equipo de Orientación, etc.) prepare al alumnado para que la acogida sea lo más cálida posible; para ello se sugiere que en el centro se faciliten unas pequeñas nociones acerca de la cultura de origen del nuevo alumno, de su idioma, religión, etc., o la creación de murales escritos en castellano y en el idioma de origen del alumno, en los cuales se le dé la bienvenida. Más aún, se especifica que, si el alumno procede de un lugar de habla española, esos carteles "irán acompañados de pequeñas correspondencias culturales entre ambos países: fotografías de lugares significativos, alusivos a su cultura, etc.".

Esta fase de primer contacto se termina haciendo alusión al tratamiento lingüístico. Se recoge una serie de pasos a la hora de incorporar lingüísticamente el alumno al centro y al aula: se consideran convenientes las agrupaciones flexibles para la enseñanza del español, sin determinar un tiempo limitado, teniendo en cuenta la posibilidad de poner a disposición de estos alumnos un profesor que conozca su lengua materna, y de crear un dossier de materiales didácticos en diferentes lenguas. Por último, se insta a que la Educación Intercultural se refleje en el Plan Escolar del Centro bajo una serie de premisas: que la cultura del recién llegado tenga su espacio idóneo en la programación curricular del centro y del aula, y que la fase de acogida tenga su colofón, según la propuesta del MECD, con la "Fiesta intercultural" o "Semana Intercultural":

> (…) fiesta en la que el centro reconoce cada una de las culturas de estos alumnos inmigrantes y donde cada una de ellas aporta lo mejor de sí (MECD)[174].

[174]Fuente: www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_8b.htm

Una última premisa sobre la que se debe desarrollar la Educación Intercultural es la creación de un equipo, al que no se le asigna un nombre, pero que se le encarga dicho plan:

> El centro pondrá a disposición de los recién llegados un equipo, que pueda estar compuesto por profesores y personal voluntario del barrio, encargado de poner en orden las cuestiones derivadas del ingreso del alumno al centro y a la clase, que se hará a través de un diagnóstico inicial en el que se determinará su dominio del idioma, su situación personal y familiar, su integración en el barrio, etc.
> Se incorporará al equipo una persona que actúe como mediador intercultural (MECD)[175].

En cuanto a las medidas adoptadas por el profesor-tutor, una de ellas es la realización de una evaluación inicial del alumnado para determinar el grado de conocimiento general de todos los alumnos (de Primaria y Secundaria), y para ello se sugiere la conveniencia de elaborar protocolos. Además, en los primeros días se dedicará gran parte de la actividad escolar a poner en contacto al alumno inmigrante con el resto de compañeros y con el aula y el centro (normas, horarios, instalaciones, comedor, transporte, etc.). Por otro lado, se sugiere introducir actividades para que los alumnos autóctonos conozcan las diferencias "culturales de origen" de sus nuevos compañeros de aula. En otra línea de actuaciones, el tutor deberá presentar al alumno el resto de profesores que desarrollará con él alguna clase, y mantendrá una reunión informativa previa con los padres de los niños inmigrantes (ya sea en la reunión general al principio de curso, o de modo particular); en esta reunión se informará a los padres de las dinámicas de clase, metodología, criterios de evaluación, contenidos, normas de comportamiento, actividades extraescolares, etc. Además, el tutor se coordinará con el equipo directivo para determinar las horas de apoyo lingüístico que el alumno extranjero recibirá fuera del aula, y mantendrá también una coordinación y un seguimiento con el resto de profesores implicados. El tutor realizará un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno que pasará a conocimiento del profesorado implicado y del equipo directivo para tener un dossier de la evolución del niño. Desde una perspectiva más didáctica se establecen también algunas estrategias para facilitar la rápida "integración" del alumno inmigrante en la clase: crear grupos de trabajo, buscar actividades lúdicas para realizar en el

[175] Idem

recreo con el resto de alumnos, animar al alumnado inmigrante a su participación durante las clases, realizar salidas para que los alumnos inmigrantes conozcan el entorno en el que viven (barrio, comercios, calles, todo lo que le pueda servir para su vida cotidiana), asignar un alumno tutor que le sirva de guía en los primeros días para facilitarle su integración en el grupo (se recomienda que el alumno guía sea del mismo país de origen, ya que conoce el idioma). Por último, se insta al docente a favorecer un ambiente de cordialidad en clase y a rechazar cualquier situación de xenofobia o racismo.

En tercer lugar, se plantea la necesidad de contar con una serie de documentos para la acogida del alumno. De entre ellos destaca una ficha de registro (en la que se recoja el nombre y los apellidos del alumno y de sus padres, el número de hermanos, el puesto de trabajo de los padres, el lugar de origen y el lugar de residencia habitual, datos de la escolarización previa en el lugar de origen o, en el caso de traslado, del colegio de procedencia). Referente a la matriculación, el centro deberá elaborar en varios idiomas una nota informativa que recoja aquellos documentos que las familias necesitarán aportar para matricular a sus hijos (Impreso de solicitud de la matrícula, fotocopias del DNI o del pasaporte de los padres y del alumno si es mayor de 14 años, fotocopia del libro de familia, certificado de empadronamiento del Ayuntamiento, justificación médica de estar al corriente de todas las vacunas, documentación escolar de su centro de procedencia, fotografías del niño, documento acreditativo de sus rentas familiares -para solicitar ayudas o becas). Y por último, de igual forma, el centro elaborará documentos informativos de aspectos generales del centro (señas de identidad del centro, normas de funcionamiento, calendario escolar, horario de las clases, relación de los profesores del centro y de su equipo directivo, horario de atención a los padres, información sobre el comedor escolar, horarios del transporte escolar, actividades extraescolares, actividades deportivas, asociaciones de padres, y becas y ayudas).

En nuestro trabajo de campo hemos observado que aunque se habla cada vez más de “acogida” y de estos planes, esta es una práctica no sólo poco extendida por la provincia de Almería (de hecho, de los dieciséis centros que

han sido fuente de información, tan sólo dos la recogen), sino esencialmente desconocida. En este punto hemos encontrado que existe cierto desconocimiento sobre lo que es un Plan de acogida y en qué consiste, y también hemos observado la negativa algunos docentes a desarrollar estos planes en el propio centro. Así por ejemplo, el director de un Instituto de Educación Secundaria de la zona del poniente almeriense, con un 25% de alumnado inmigrante, nos confirmaba la existencia de un documento que recoge un Plan de Acogida, pero que "no se ha llevado a cabo por motivos internos" (Director Secundaria14). Sin embargo, estas palabras contrastan con las de la orientadora de dicho centro, que nos decía:

> No está contemplado en el Plan de Centro porque no se ha aprobado por toda la mayoría del claustro. No, porque hay gente que dice que si nosotros abrimos las puertas a los inmigrantes… pues lo que nos faltaba, ¡hala! que vengan todos... Como somos los más buenos, los más estupendos y los que los admitimos a todos y nos callamos... es lo que piensa alguna gente, ya lo que nos faltaba, que encima todo fuera precioso para ellos y ellos se lo cuentan los unos a los otros... (Orientadora Secundaria).

Esto pone de manifiesto cierto miedo al incremento de la llegada y presencia en el centro de este alumnado, y se llega a pensar que actuaciones de tipo específico para "mejorar" la situación de este alumnado pueden provocar un efecto de llamada. Al respecto, también el mediador de la zona reconocía esta situación:

> No quieren un Plan de acogida porque dicen que, si les tratan bien, se llenara el centro de inmigrantes. Así que lo mejor es tratarlos mal y así se irán... (D.C.Mediador1).

Centrándonos en los dos planes que hemos recogido en nuestro trabajo de campo encontramos que uno corresponde a un Centro de Educación Primaria de Almería Capital, con casi un 27% de alumnado inmigrante, mayoritariamente latinoamericanos, sobre todo ecuatorianos y argentinos (Modelo A), y otro a un Centro igualmente de Educación Primaria pero de la zona del Poniente Almeriense perteneciente al Municipio de El Ejido, con casi un 33% de alumnado inmigrante, mayoritariamente Marroquí (Modelo B). Existen notables diferencias entre ambos modelos; por ejemplo: el titulo del plan, los objetivos que ambos persiguen, la temporalidad, el actor principal del plan de acción. El

cuadro 28 muestra una comparación entre modelos de acogida atendiendo a cada uno de esos aspectos:

CUADRO 28: COMPARACIÓN ENTRE DOS MODELOS DE PLAN DE ACOGIDA

Titulo	**Plan de acogida y atención a la diversidad: Modelo A**	**Programa de acogida de alumnos/as inmigrantes: Modelo B**
Actor principal	Alumnado en general	Alumnado inmigrante
Temporalidad	Mes de Septiembre	Todo el curso
Objetivos	- Favorecer un buen clima organizacional y ayudar a los alumnos y alumnas en su integración en el grupo y en el centro, promoviendo la vinculación al grupo.	- Preparar a toda la comunidad escolar para comprender, adaptarse y vivir en un entorno multicultural. - Conocer las características que el nuevo alumno trae consigo (familiares, culturales, etc.) - Fomentar la conexión entre las familias. - Motivar a toda la comunidad para crear un ambiente escolar favorable para que el alumno lo sienta como propio. - Conocer las diferentes culturas, respetando las señas de identidad de cada uno de ellas. - Contribuir a que el alumno se integre paulatinamente en nuestro sistema social y escolar. Promover la convicción de que la diversidad cultural y étnica en la escuela es un elemento enriquecedor para toda la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Comprobamos como las diferencias parten desde el propio título del Plan que deja claro a quien va dirigida esa intervención, mientras el Modelo B plantea una acción cuyo objetivo es la atención a un colectivo del alumnado, el inmigrante, el Modela A no sólo no especifica que vaya dirigido al alumnado inmigrante sino que en el contenido del mismo no se hace alusión a ese colectivo. Por otro lado, y analizando en profundidad ambos documentos, esta primera percepción puede que no se corresponda con la realidad, ya que durante la entrevista realizada al director del centro que elaboró el Modelo A, éste nos puso de manifiesto que el objetivo principal de dicho modelo es el de facilitar una evaluación inicial de tipo curricular que permita una correcta adscripción del alumnado inmigrante a un curso:

> A nosotros nos está viniendo muy bien, porque ya te digo, nos metíamos con niños que venían con una edad y los matriculábamos en un curso, y luego nos dábamos cuenta de que no... Pero sin ese plan nos dábamos cuenta a los dos o tres meses, entonces ya era difícil, porque, entre otras cosas, el niño o la niña ya se había adaptado a su grupo, o a su centro (Director Primaria8).

Tengamos en cuenta que la mayoría de alumnado inmigrante de este centro es de procedencia latinoamericana, con lo cual su lengua materna es el español. En este caso, efectivamente comprobamos que casi el 80% del Plan está dedicado a recoger una serie de fichas que el profesor deberá ir rellenando, y en las que quedará reflejada la evaluación que se ha realizado al alumno con respecto a varios criterios: "conducta inadaptada"[176], "capacidad intelectual", "control de la psicomotricidad", "conductas bipolares"[177], "comportamiento en el aula", "habilidades sociales y autonomía personal", "conocimientos", y todo ello en cada una de las áreas (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Física, Educación Artística y Lengua Extranjera). Así pues, en este plan se parece identificar "acogida" con "adscripción" u "escolarización".

Así pues, ambos modelos consideran explícita o implícitamente (directa o indirectamente) que el sujeto al que se dirige la acción de "acoger" es únicamente el alumnado inmigrante; sin embargo, no creemos que estos alumnos sean los únicos que requieran de este tipo de intervención. Para los nuevos alumnos autóctonos que llegan de otros centros de la localidad o provincia, o de otras provincias o comunidades autónomas, ¿no será conveniente reforzar el sentimiento de seguridad ante un nuevo contexto, compañeros, etc.?, y, de entre ellos, los alumnos de etnia gitana, ¿es qué estos niños no tienen "problemas" de adaptación?, e incluso para aquellos maestros recién incorporados al centro, ¿no será también conveniente una actuación de "acogida"? En definitiva, observamos una práctica más de carácter especial para un colectivo considerado "especial" o "diferente". Está claro que ambos modelos ponen de manifiesto importantes limitaciones, como por ejemplo la temporalidad; si bien ambos modelos se dirigen al alumnado inmigrante, el Modelo A concreta que se aplicará durante el mes de Septiembre, cuando dé comienzo el curso escolar. Sin embargo, si atendemos a la realidad expuesta

[176] En este caso, la ficha correspondiente a este aspecto recoge una serie de conductas, ya sean problemas generales de conducta (es excluido por los compañeros, parece más desgraciado que la mayoría de niños, necesita estimulación continua para trabajar, etc.), conductas agresivas (no acepta de buen grado las decisiones del profesor, es fanfarrón, es resentido, etc.), o conductas retraídas (sueña despierto, se desanima pronto, no defiende nunca su postura, etc.), sobre las que el docente debe hacer sus valoraciones.

[177] En la ficha correspondiente a este aspecto se plantea una serie de rasgos, como por ejemplo alegre-triste, atento-distraído, afectuoso-frío, sobre los que el profesor deberá hacer sus comentarios y valoraciones.

por los diversos centros escolares, es decir, que un porcentaje importante de este alumnado va llegando a la escuela para matricularse durante todo el curso escolar, la intención de este modelo de dar respuesta a una situación concreta de temporalidad (la del inmigrante), tan solo es cierta parcialmente.

Por otro lado, en el diseño de actuaciones existen también diferencias notables entre ambos Planes, tal y como podemos comprobar si comparamos el cuadro 29 y el cuadro 30:

CUADRO 29: PLAN DE ACOGIDA (MODELO A)

Plan de acogida y atención a la diversidad	
Centro	-Actividades de presentación: reuniones del profesorado para la distribución de grupos, transmisión de información del alumno, análisis de material, carta de presentación del director/a del centro a todo el alumnado.
Tutor	-Actividades de presentación entre los alumnos. -Actividades de ubicación espacial en el centro: itinerarios o recorridos por el centro, colocar carteles, símbolos y/o dibujos que sirvan para identificar los servicios, biblioteca, visitas de cortesía a otras aulas, etc. -Actividades de vinculación con el grupo-clase y con el centro: creación de normas para todo el alumnado, colocación de las mesas, elección del delegado, etc.
- Este plan adjunta una serie de documentos: protocolos para evaluar e identificar los rasgos de conductas inadaptadas, la capacidad intelectual, la psicomotricidad, las conductas bipolares, las actitudes y comportamientos en el aula, así como las competencias curriculares.	

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Fundamentalmente las actuaciones recogidas por este Plan están dirigidas a la socialización del alumno con respecto a los compañeros y el contexto físico. Por otro lado desconsidera la necesidad de atender al currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Esto puede responder a la finalidad del plan, es decir, adscribir al alumno al curso que le corresponde por conocimientos académicos, con lo que no se parte de la necesidad de variaciones u adaptaciones del currículo, ya que esto se resuelve bajando al alumno de curso o de nivel de escolarización.

CUADRO 30: PLAN DE ACOGIDA (MODELO B)

Programa de acogida de alumnos/as inmigrantes	
Centro	- Recepción de la familia: características personales y académicas del alumno. Si los padres desconocen el español intervendrá el mediador[178] u otra persona que sirva de intérprete. - Recogida de información de las familias y alumnos. - Informar a los padres: matriculación, becas, horario, etc. - Mostrar las instalaciones del centro. - Presentar al tutor de su hijo. - Confección de formularios del centro en varios idiomas. - Redactar el modelo de entrevista para la familia. - Recepción del alumno por el jefe de estudio y el maestro de ATAL. - Presentación del alumno en el aula. - Establecer los ajustes necesarios en su escolarización en función de las pruebas de evaluación, y una vez consultado el expediente académico. - Tratamiento lingüístico, funciones del maestro de ATAL: -Atención lingüística del alumnado -Colaborar en la programación de actividades dentro de las aulas tendentes a favorecer la convivencia, tolerancia, el respeto mutuo y, en general, los objetivos básicos de la Educación intercultural. -Facilitar al profesor orientaciones y materiales para incorporar al alumnado al proceso de enseñanza normalizada. -Intervenir en las entrevistas que mantiene el tutor con los padres cuando éstos desconocen el español (en ese caso también intervendrá el mediador).
Tutor	-Evaluación inicial del alumno. En el caso de desconocer la lengua castellana el Equipo de Orientación Externa (EOE) realizará la evaluación psicopedagógica o curricular. -Informar al resto de alumnado de la llegada de un nuevo alumno (procedencia, cultura, necesidad de ayudarle con la lengua) -Entrevistar a los padres para obtener información: datos familiares, conocimiento del idioma, características personales y de escolarización del alumno, informar sobre el funcionamiento y normas generales -folletos-, funcionamiento del aula, materiales necesarios para su hijo y medidas de atención. Esta información se guardará en el expediente. -Orientaciones didáctico-metodológicas: agrupamientos flexibles, grupos cooperativos, nombramiento de alumno-guía (para indicar la normas del centro y aula, acompañarle en sus desplazamiento por el centro, servirle de intérprete) -Informar al alumno: horarios, materiales, normas, características de la comunidad. - Desarrollo de actividades en el aula: mapas espaciales del aula y centro, en el que cada uno de los espacios está coloreado y con su nombre en los distintos idiomas; recorridos por el centro para conocer espacios y miembros que ahí trabajan; confección de un mapa mundi para ubicar cada una de las nacionalidades de los alumnos; investigar con los distintos países, culturas y tradiciones; recurrir a los alumnos inmigrantes como recurso para introducir sus culturas y sus vivencias; juegos de presentación, confección de tarjetas identificativas que reflejarán el nombre del alumno, el nombre y la bandera del país de procedencia, etc.

Fuente: Elaboración propia del trabajo de campo

Por su parte, la propuesta del Modelo B es mucho más amplia y recoge, además de las actuaciones dirigidas a desarrollar habilidades sociales, otras actividades de tipo metodológico. No obstante, al igual que ocurre con el modelo anterior, no se hace referencia a la variable currículo, y tan sólo en sus

[178] La figura del mediador aparece en este plan simplemente como intérprete, cuando el equipo directivo recibe a la familia en el momento de su llegada para facilitar la comunicación, así como en la entrevista que el tutor mantiene con los padres.

planteamiento generales aluden a cambios en el centro escolar. Por otro lado, se puede observar cómo el Modelo B está más próximo a las propuestas y orientaciones realizadas por el MECD que el Modelo A. Por lo tanto, podría decirse que ambos coinciden en la fase que podríamos denominar informativa, en la que prima la relación entre el centro y los padres, fundamentalmente para comunicar todo lo que se supone que las familias tienen que conocer del centro. Tal y como hemos podido observar en la práctica, la relaciones comunicativas entre el centro y las familias se hacen unidireccionalmente, es decir, del centro a los padres y madres, para que éstos se aproximen al centro, fundamentalmente a sus normas, y no viceversa. Nuestras observaciones y conversaciones con los mediadores interculturales (agentes que de alguna manera están implicados en estos planes) también nos han mostrado que los planes terminan convirtiéndose en un instrumento burocrático que se limita a esta fase informativa.

Otro punto común entre la propuesta B y la del MECD es la realización de actividades "interculturales", que se plantean como un mecanismo para conocer las "otras culturas" y aprender de ellas, restringiendo la cultura a cuestiones territoriales y a símbolos que aluden al territorio. Sirva como ejemplo las siguientes actividades extraídas del Modelo B:

- La confección de un mapa mundi para ubicar cada una de las nacionalidades de los alumnos.
- El diseño de tarjetas identificativas donde se reflejara el nombre del alumno, y el nombre y la bandera del país de procedencia.

Tales actividades pretenden el reconocimiento del "otro" y de su identidad, aunque cabe plantarse si el alumno de infantil o de primer ciclo de primaria se identifica con alguno de esos pretendidos signos de identidad, o simplemente si los reconoce (como por ejemplo la bandera). Estas formas de representación pueden en definitiva incrementar o ensalzar las diferencias y distancias en el alumnado.

Con respecto a los planteamientos realizados por el MECD, podemos señalar algunas cuestiones. En primer lugar, el MECD recoge como definición de esta

medida la propuesta realizada el Consejo Escolar de Cataluña, en la que queda clara la finalidad de la "acogida", es decir, "facilitar la adaptación del alumnos". Pese al carácter amable o afable que se le quiere imprimir a esta práctica con el término "acogida", lo que el Plan de Acogida pone en marcha implícitamente es un mecanismo de asimilación. Ello se pone de manifiesto en los modelos A y B, con el diseño de cambios de carácter general que no abordan la cuestión curricular. También cabe destacar, tal y como hemos reflejado anteriormente, otra propuesta que hace el MECD, y es la creación en el centro escolar de un equipo que se haga cargo de estos Planes de Acogida. Al igual que en la mediación y en la atención lingüística (a través de las ATAL), la atención a este alumnado se plantea desde equipos especiales y especializados, y por tanto se configura como una cuestión que no atañe al conjunto del centro escolar.

Por ultimo, cabe destacar que únicamente hemos encontrado Planes de este tipo en Centros de Educación Primaria, cuando podría entenderse que los alumnos que acuden a los Centros de Educación Secundaría podrían o deberían ser también "acogidos". Sin embargo, esta carencia de modelos de actuación en Centros de Secundaría responde, entre otros aspectos (como ya ha sido apuntado), a la dinámica de estos centros y a la formación de su profesorado. En definitiva, la Educación Secundaría se configura esencialmente como una etapa de instrucción, en la que la didáctica, la metodología y la socialización del alumno no corresponde ser atendidas.

7.3. LA FOLCLORIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

Puesto que en el ámbito escolar la "Educación Intercultural" se ha configurado como la forma de atender la diversidad cultural, reduciéndose a la presencia de alumnado inmigrante (lo cual pone de manifiesto el binomio interculturalidad-inmigración), nuestro siguiente objetivo consiste en analizar cómo el profesional de la educación trabaja la "interculturalidad" en el aula. Hemos comprobado que existe una gran imprecisión y numerosas dudas a la hora de concretar la forma de trabajar dicha "educación intercultural" en el aula. La mayoría expresa trabajarla de forma ocasional, no sistemática, más bien cuando surgen algunas circunstancias o situaciones; pero cabría preguntarse cuáles son esas

situaciones. Por ejemplo las fiestas típicas de los alumnos inmigrantes, tal y como reconoce el tutor de un grupo de cuarto, con tres alumnos rumanos, uno ruso y uno marroquí:

> Apenas, sólo en casos de alguna festividad como el día del cordero, se comenta en clase (Tutor Primeria6).

Por otro lado, pueden ser fiestas que el centro oficialmente debe realizar, como el día contra el racismo; así lo apunta otro profesor del centro "Kant" con nueve alumnos inmigrantes:

> Especifico no. Nos ceñimos al currículo que tenemos, entonces a lo mejor viene el día de tal, de la raza... Entonces sí se habla, se comenta, se hacen canciones... pero no permanentemente (Tutor Primaria2).

En estos casos, la forma o recurso empleado por el docente es que al propio alumno inmigrante se le invite a contar "cosas" sobre su "cultura" (fiestas, costumbres, canciones, etc.). A menudo también se parte de otras fiestas, como puede ser la Navidad, para conocer formas diferentes de celebrar una fiesta.

Igualmente, observamos que algunos profesores trabajaron la "interculturalidad", pero sólo cuando era el centro quien proponía una celebración, y, según nos comentaron, esto se abordaba en contadas ocasiones durante todo el curso escolar. Sirva como ejemplo lo que nos decía la tutora de un centro del Municipio de El Ejido con un importante porcentaje de alumnado inmigrante:

> A nivel general se hace la Semana multicultural; en ese aspecto se trabaja en el sentido de que si se hace alguna exposición, ven cosas de otros países, países de los que hay niños en este colegio..., instrumentos musicales o herramientas, o cosas de estas (Tutor Primari8).

Desde otra perspectiva, algunos profesores admiten trabajar la "Educación Intercultural" en momentos de conflicto entre el alumnado autóctono e inmigrante, o de rechazo aparente o evidente hacia el alumnado inmigrante. Sirva como ejemplo la práctica de uno de los profesores entrevistados, el cual

es tutor de un grupo de segundo curso de primaria con siete alumnos inmigrantes:

> No como tema... sino cada día, es decir, si surge... pero eso se trabajaba antes... es decir, se trabajaba eso antes a otros niveles, cuando alguien no quería sentarse al lado de un gitano... o cuando ves niños que, antes que eso ya se ha superado... si llegaba un niño con Síndrome de Down y a todo el mundo le daba un poco de asco de estar al lado suyo y era rechazado... eso ya se tiene asimilado. Con estos niños pasa exactamente igual... es decir, se puede rechazar a una persona porque venga sucia, pero no porque sea extranjero. Yo pienso que si hay higiene y si... no hay ningún tipo de rechazo. En la clase sí que se habla muchas veces... no sólo porque hay temas… sino porque surgen peleas: "es que me ha pegado porque le he dicho negro..." Entonces... a ver, ¿por qué le has dicho negro...?, "…es que, maestro, es que es negro...", "si, pero tú le has dicho negro no porque es negro, sino porque sabes que eso le hace daño, lo mismo que uno es bajito y le llamas enano, porque sabes que eso es despectivo..." Lo mismo que se trabaja eso cuando una persona tiene algún tipo de defecto... pues se trabaja, no es que por ser emigrante tengas un defecto, pero, para que no haya ese rechazo, claro que se trabaja... eso es una lucha de cada día... (Tutor Primaria5).

A veces, minoritariamente, se hace referencia a temas específicos en asignaturas concretas, como es el caso de un profesor que comentó que la "interculturalidad" se trata en clase cuando aparece el tema de la inmigración, u otro que la introduce en sus clases en el área de religión.

> No sé decirte ahora mismo, pero sobre todo en religión.... siempre hay mucho del amor a los demás, que tenemos que respetar a los demás y que hay que ayudar a los demás, ser comprensivo con los demás... Siempre hay campañas, ahora viene la campaña del Domund, luego de Manos Unidas... Entonces ahí se está continuamente tocando ese tema, sobre todo en religión. (Tutor Primaria3).

> Hombre se trabaja... pero muy sutilmente. No como un tema... que ahora vamos a tratar esto, que vamos a hacer un trabajo.... generalmente eso no se hace... Se sigue una programación, y cuando sale algo de la inmigración... porque sale al hablar de los trabajos, pues se aprovecha y se insiste un poco más al tener inmigrantes en la clase. Pero a nivel de textos, viene poco (Tutor Primaria1).

Este tipo de actuaciones es a lo que la mayoría alude como temas transversales. Sin embargo, en la práctica es frecuente que la transversalidad se pase por alto, frecuentemente por la preocupación de cumplir con unos contenidos en unos plazos establecidos. He aquí lo que la tutora de un centro de la localidad de Agua Dulce considera con respecto a la interculturalidad como tema transversal:

> El profesor suele irse a lo típico, en matemáticas se habla de matemáticas. Por ejemplo, las transversales, como educación para la salud, que deberían estar en cualquier asignatura, como la educación andaluza... pues no se hace, pues lo de los inmigrantes menos todavía. Lo intercultural menos todavía. Si no lo hacemos con los nuestros... Tú le preguntas... te hace una gracia, no sé, estos niños será… pero esos niños saben más de su país que los nuestros del suyo (Tutor Primaria8).

Otros profesionales de la enseñanza ven imposible trabajar la educación intercultural como conocimiento de las "otras" culturas por la edad de los alumnos, ya que estos alumnos no tienen un conocimiento claro ni suficiente de su "cultura". Así nos lo comentaba una profesora de Educación Infantil y un profesor de tercer ciclo de Educación Primaria:

> Con estos niños no se puede trabajar la educación intercultural porque son muy pequeños, no saben nada de sus países, olvidan pronto todas las cosas de sus países (C.Tutor Infantil)

> De una forma difusa sí... Es que eso es muy mítico... Ya no se lleva la educación intercultural, porque... o sea, la educación intercultural recíproca... ya te digo que no se da, eso es muy difícil. Estamos hablando de niños que no tienen una idea... a la mayoría de los niños le preguntas de dónde vienes tú… y con dificultad saben decirte su pueblo, los mayores, los pequeños ni siquiera eso. Pero, vamos, como algo que nos cuente... "dibuja el mapa de Rumania para que nos enteremos..." Yo siempre hago la misma pregunta: ¿Cerca de los Cárpatos?, ¿El Conde Drácula? Tengo una que era vecina de donde vivía Drácula. En ese caso... si lo hemos comentado... el mito... pero es poco lo que ellos pueden aportarnos a nosotros. Probablemente a un nivel de quince o dieciséis años si se produzca la educación intercultural más profunda. Pero con nosotros, no... Vamos a decirlo claramente, se trata de tintarlos de castellano, de español, meterlos en el sistema y que salgan adelante con nuestro sistema (Tutor Primaria4).

Una última forma de entender y llevar a cabo la práctica de la Educación Intercultural es a través de la enseñanza del español; así lo afirma el director de un centro de Educación Primaria del Municipio de El Ejido, con casi un 26% de alumnado inmigrante:

> Pues… para ponerlos al día a los niveles básicos les damos un material específico a los niños inmigrantes… son unos cuadernillos y que son apropiados para que aprendan de una manera rápida la lengua castellana, y a partir de ahí, una vez que nos entendemos, ya podemos trabajar con otro tipo de materias como las matemáticas. (Director Primaria7).

Puede decirse, pues, que la "interculturalidad" se introduce aparentemente en el currículo de dos formas: de manera "aditiva" e "infusionista" (en términos de Bartolomé 1997), aunque, a partir de los discursos recogidos, entendemos que para algunos docentes la inclusión de la "interculturalidad" de forma puntual, en

aquel tema, asignatura o momento que "encarte", es sinónimo de transversalidad. Con la introducción de la "interculturalidad" en el currículo en su versión expositiva de los "rasgos culturales" de los "otros", el resultado es un currículo levemente folclorizado que muestra una imagen exótica del "otro". Estas prácticas, contrariamente a la igualdad y el respeto que declaran perseguir, lo que consiguen es enfatizar la diferencia, la desigualdad, la lejanía y la incompatibilidad, y allanan el camino hacia el rechazo de aquello que resulta extraño y diferente.

7.3.1. Fiestas "Interculturales"

Tal y como hemos podido comprobar, tanto en la propuesta del Plan de Acogida del MECD como en el discurso docente, las "Semanas o Jornadas Interculturales" constituyen una de las prácticas "interculturales" por excelencia. A diferencia de los Planes de Acogida, las "Semanas Interculturales" resultan ser una práctica muy extendida, hasta tal punto que catorce de los dieciséis centros en los que hemos realizado trabajo de campo reconocen haber organizado una práctica de este tipo, quizá no en todos los cursos (aunque en algunos casos sí), pero sí con bastante frecuencia.

Desde las orientaciones que ofrece el MECD para el diseño de un Plan de Acogida se establece que la "Educación Intercultural" debe incorporarse al Plan de Centro; para ello plantea como una de las premisas que la fase de acogida encontrará su "colofón" en las "Semanas Interculturales", cuyo objetivo, según este planteamiento, es:

> (…) alcanzar un estado de tolerancia y comprensión de las diferencias y semejanzas que hay entre cada una de estas culturas y de cómo la comunidad educativa se puede beneficiar de ello (MECD)[179].

Nuestra prolongada e intensa fase de observación participante en el centro "Kant" nos permitieron asistir a una de estas semanas, para que se organizó en varias actividades tales como:

- Decoración de pasillos
- Taller gastronómico o degustaciones.

[179] Fuente: www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_8b.

- Exposiciones de “las culturas”
- Cuenta-cuentos.
- Talleres de música.
- Talleres de teatro.
- Talleres de juegos del mundo.
- Taller de cuentos.
- Taller de radio
- Talleres o exposición de danza
- Taller de trenzas.
- Taller de “henna” [180] .

A continuación presentamos algunas fotografías (foto 6 y 7) de la Semana Intercultural celebrada por el centro “kant”. Como ejemplo, el taller de trenzas lo podemos observar en la fotografía de la izquierda, y a la derecha aparece una de las actividades típicas de estas celebraciones: una comida en la que los padres, fundamentalmente inmigrantes, llevan al colegio platos típicos de sus países, que serán degustados por los miembros de la comunidad escolar.

FOTO 6: Taller de trenzas y degustación gastronómica (curso escolar 2001-02)

[180]Estas actividades han sido recogidas de la programación realizada por los docentes del Centro “Kant” para la “Semana Multicultural” del curso escolar 2001-02.

Otro de los referentes en estas fiestas, además de la comida, es el baile; una de las actividades organizadas comúnmente es la exposición de bailes típicos de cada uno de los países. En la foto 7 puede observarse un ejemplo de esta actividad.

FOTO 7: Exposición de bailes (curso escolar 2001-02)

Sin embargo, la actividad a la que se le da más protagonismo en esta celebración es la denominada “exposición”, en la que, a través de pequeños puestos, se muestran objetos, utensilios o ropas representativos de los distintos países. La siguiente fotografía (foto 7) muestran los puestos de Rumania, Guinea Bissau y Marruecos.

FOTO 8: Exposición de “las culturas” (curso 2001-02)

Para llevar a cabo algunos de estos talleres y actividades se cuenta con la colaboración de algunas Asociaciones de Inmigrantes, las cuales facilitan varios de los objetos que son expuestos e intervienen en los talleres de danzas o baile. También se cuenta con la colaboración de los padres y madres de los alumnos (inmigrantes y autóctonos), normalmente para las degustaciones gastronómicas. Este momento a menudo se convierte en el único en el que los padres inmigrantes participan; de este modo hemos encontrado, por ejemplo, que el Consejo Escolar del Centro “Kant” no cuenta con ningún padre inmigrante, y por lo que extraemos de las entrevistas realizadas a los directores de centro esa es la tendencia generalizada.

Estas celebraciones, además de suponer una práctica en la que participan puntualmente los padres inmigrantes, también suponen una práctica de reconocimiento puntual, en la que la interculturalidad así entendida se manifiesta en un acto oficial y festivo que recuerda que el centro “tiene en cuenta” la diversidad cultural presente. Por consiguiente, el objetivo de esta Semana Intercultural es mostrar y explicitar la diversidad cultural del centro, mediante la ejemplificación de algunos elementos culturales, además de

generar actitudes positivas o la aceptación de la diversidad cultural a través del conocimiento y el entendimiento de esos elementos. Algunos de los centros en los que hemos realizado nuestro trabajo entienden esta celebración como una herramienta para que el alumno no pierda “la conexión con su cultura de origen”. Sin embargo, no se atiende a la posibilidad de “mantener esa conexión” integrando en el currículo otros elementos como el idioma, su religión, la geografía o la historia.

Por otro lado, hemos encontrado en algunos centros que la organización de esas fiestas se centraliza en la figura del ATAL, de manera que a menudo parece que la “educación intercultural” se centra en una persona y en un momento determinado. Se mantiene la idea de que lo intercultural atañe al profesor de los “inmigrantes”; en este caso la finalidad que parece primar no es fomentar la tolerancia y el respecto en el alumnado autóctono, sino “cumplir” con una imagen de tolerancia del centro hacia este alumnado, puesto que le permite que su “cultura” tenga un trato especial durante una semana completa.

Pese a que mayoritariamente el docente cree oportuno la realización de estas semanas interculturales, algunos las perciben como algo inútil. Así, uno de los profesores del centro “Kant” comenta:

> (...) la semana intercultural que hacemos aquí, que no sirve para nada. Yo siempre la he criticado, el año pasado dije que no evaluaba algo en lo que yo no había intervenido en su programación. Yo no creo que la semana intercultural sirva para nada... ni ese festival que se hace ahí en la puerta, que vienen las dos rusas de rigor a pegar saltitos, los dos o tres raperos negros a rapear, y los cuatro niños bailando. Eso creo... primero que es una cosa impuesta en la que los niños están ahí de pie bajo la solanera; la exposición intercultural o multicultural que se hace... la misma de todos los años... El mismo violín africano, el mismo arquito y la misma flecha... y la misma colección de muñecas. O sea... (Tutor Primaria4).

En la misma línea una tutora de otro centro del mismo Municipio, con algo más de un 20% de alumnado inmigrante, nos comentaba:

> Un año la Asociación de padres hizo una jornada cultural, que se llamaba "cocinando-convivencia", donde niños de otros países trajeron una receta de su país y se hizo un libro, se hizo una degustación de los platos que hicieron los padres... se les puso su bandera correspondiente... para ver si... para un acercamiento. Eso estuvo muy bien, pero que a la hora de la verdad tampoco quedó bien, los padres salieron en canal 28, pero a los niños no les llegó... Si, todo lo de los inmigrante queda muy bien, pero la realidad no es así. Entonces parece que se está haciendo el oro y el moro... y a la hora de la verdad el tema no está cogido por los cuernos (Tutor Primaria8).

Este tipo de fiestas son como algo inútil para la vida del centro, poco relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, e incluso pueden resultar perturbadoras. Hemos podido comprobar que algunos docentes ya empiezan a ser conscientes de que realmente esta práctica no fomenta un mayor grado de tolerancia en el alumnado y, además, no da respuesta a las necesidades del docente y a sus demandas para "solucionar el problema en las aulas".

7.3.2. ¿De qué Educación Intercultural hablamos?

Tras haber explorado cuáles son las prácticas interculturales llevadas a cabo en los centros y aulas, creemos necesario analizar qué es lo que entiende el profesor por Educación intercultural, por su objetivo y finalidad.

En primer lugar, existe una tendencia mayoritaria un 52% del profesorado a entender la "Educación Intercultural" como una educación sobre las "otras culturas", es decir, para "saber cosas" sobre ellas. Algunos ejemplos que indican esta tendencia son:

Conocimiento de las diferentes culturas por parte de los individuos que forman una sociedad (C.Tutor Primaria).

Conocer culturas de aquellas personas que están a nuestro lado, para entender su comportamiento y su forma de pensar y vivir (C.Tutor Primaria).

La educación en el conocimiento de las diversas culturas (C.Tutor Primaria).

Conocimiento y enriquecimiento de las culturas que intervienen en un colectivo (C.Tutor Infantil).

Una educación en la que existe un conocimiento de diversas culturas y, por lo tanto, un enriquecimiento mutuo (C.Tutor Primaria).

Conocerlos a ellos y también que ellos nos conozcan, que se dé un intercambio (C.Tutor Primaria).

Una educación que integre, o sea, todas las…, que… que se llegue a tener unos conocimientos mínimos de las formas de vida de otras zonas, de otros países (Director Primaria13).

A menudo, como observamos en las citas anteriores, la necesidad de conocer "otras culturas" se circunscribe a la existencia de una condición previa: que el "otro" esté entre "nosotros". Por otro lado, el conocimiento se plantea en términos de enriquecimiento, como una forma de interacción e intercambio. Sin embargo, hemos encontrado que algunos de los docentes entrevistados consideran que no es posible un "intercambio" en el caso de determinadas "culturas"; en este sentido se posiciona uno de los profesores que han sido fuente de información para nuestro trabajo:

> Yo... no es el primer marroquí al que le he tenido que llamar la atención... "¡Porque vosotras las mujeres sois tontas!" "No..., hay mujeres que son mucho más listas que tú..." "No seas tonto, no te lo creas..." Entonces, no tienen una base cultural, ni tienen un aprendizaje. Por ejemplo, los marroquíes tienen un aprendizaje religioso que les condiciona mucho. Ya son hombrecitos... y dicen que las niñas son tontas, que no pueden pensar como ellos, las apartan en los juegos sistemáticamente. Entonces... es poco lo que me pueden aportar (Tutor Primaria4).

Se pone de manifiesto, como hemos venido comprobando, que el colectivo marroquí es el peor juzgado. La "cultura" se simplifica a la "religión", y se valora desde un posicionamiento etnocéntrico en el que el "otro"es percibido como "culturalmente" inferior.

En una segunda conceptualización de la "Educación Intercultural", hallamos que el 20% de los docentes alude al respeto y a la tolerancia hacia el "otro".

Las siguientes son algunas de las definiciones de “Educación Intercultural” propuestas por varios de estos profesionales:

> Aquella que intenta respetar y tolerar los valores culturales de alumnos de diferentes nacionalidades (C.Tutor Infantil).
>
> Una educación respetando las diversas culturas (C.Tutor Primaria).
>
> Respeto, tolerancia y coeducación... (C.Tutor Primaria).
>
> Respeto a las costumbres e ideologías de “TODOS” (C.Tutor Infantil).
>
> Respeto y valoración de todas las culturas (C.Tutor Primaria).
>
> Es una educación encaminada a que todos los alumnos… pues que no haya entre ellos…, son iguales y deben respetarse unos a otros, y respetar las costumbres de los demás, eso aglutina la interculturalidad (Director Primaria4).

En un 20% de las definiciones encontramos que “conocer” y “respetar” aparecen unidos, que uno es consecuencia de otro. Se plantea que el conocimiento facilita o supone el respeto, la tolerancia y la valoración del otro. Así se refleja en los siguientes ejemplos:

> Una educación basada en el conocimiento y el respeto a las diferentes culturas (C.Tutor Infantil).
>
> Conocer y respetar las diferencias que tenemos entre culturas para fijarnos en las cosas que nos unen, como la sociedad (C.Tutor Infantil).
>
> Atender a distintos tipos de culturas, conociéndolas y respetándolas (C.Tutor Primaria).
>
> Conocimiento de costumbres que pertenecen a diversas costumbres (C.Tutor Primaria)
>
> Pues se pretende que se respeten sus costumbres, intentar aprender un poquito de ellos, de su cultura, de su forma de ser… No sé si tú te das cuenta de que ellos, cuando celebran algo, se pintan las manos…, claro, al principio, cuando llegaban con esas manos así, pues… “maestra, mira qué marrano que no se lava”, que “pacá”, que “pallá”, pues bueno, tienes que dedicarles un rato a decir que no, que son sus costumbres… (Diretor Primanria10).

Desde nuestro punto de vista lo que a menudo subyace a estas consideraciones es la necesidad de una convivencia pacífica y de evitar los conflictos en el aula. Véase lo que nos comentaba una tutora de un grupo de cuarto de Educación Primaria, con cinco alumnos inmigrantes:

> Hablar de otras culturas, costumbres, lenguas…. Es algo que nos interesa a nosotros, aunque sea en plan egoísta, para que haya disciplina, para que no haya

conflictos en el aula, porque en el momento en que se conozcan todos más, uno estará más a gusto, debemos enseñarles a que se respeten (Tutor Primaria7).

Por último, se pone de manifiesto, aunque de manera no significativa (un 8%), una concepción de "Educación Intercultural" en la que dicha educación supone, por un lado, un trato no discriminatorio hacia el "otro" y, por otro, la mera presencia en el centro o aula de alumnos con diferentes "culturas". Estos son algunos ejemplos de ello:

> Para mí es la educación que se puede dar a todos los alumnos, sin importar ni la raza ni el sexo (C.Tutor Primaria).
>
> ¿Educación intercultural? ¿Te parece poca educación intercultural tener ocho alumnos inmigrantes? (C.Tutor Primaria).
>
> La enseñanza en la que intervienen alumnos de diferentes culturas (C.Tutor Primaria).

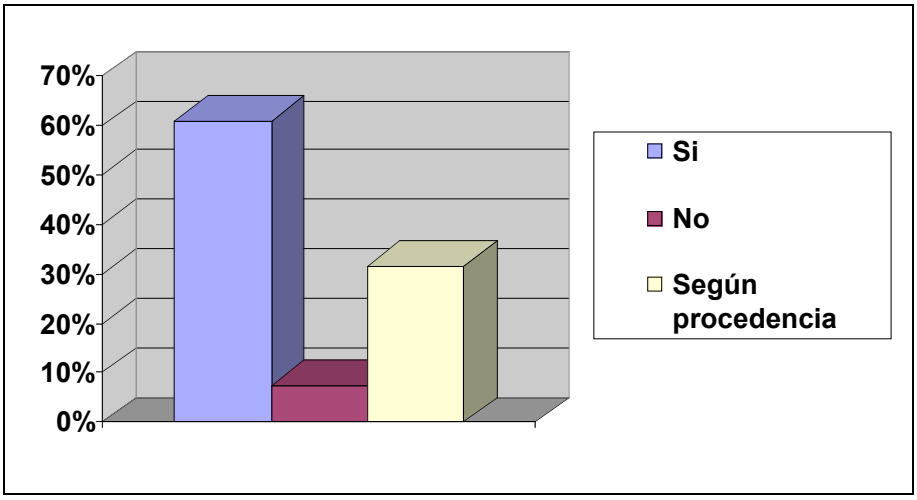
Como hemos comprobado, la mayoría de los decentes considera que la "Educación Intercultural" supone el conocimiento de "otras" culturas para comprenderlas y, de este modo, aceptarlas, tolerarlas o valoras. Esta forma de conceptualización concuerda con la práctica intercultural que hasta el momento hemos descrito. Tal y como hemos apuntado anteriormente, la práctica que el docente y los directores aluden generalmente es la "Semana Intercultural", práctica que consiste en la exposición y ejemplificación de "cosas" del "otro", y donde se subrayan las diferencias. En esta misma línea se mueve el docente en sus prácticas en las aulas, donde en determinados "momentos", ya sea en algunos temas, asignaturas, etc., aprovecha para mostrar la existencia del "otro". Y todo ello gira en torno al supuesto de que el centro reconoce la diversidad cultural, y que para demostrar su respeto y "no negación o discriminación" se exponen elementos con los que se "supone" que el alumnado inmigrante se debe identificar.

7.4. RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN POS DE LA INTEGRACIÓN

El término "integración" es utilizado habitualmente como la situación ideal en la que debe encontrarse todo persona, en general, y especialmente cuando se habla de personas en situaciones de migración. Al referirnos al alumnado

inmigrante extranjero, su “integración” en los centros escolares suele ser una cuestión recurrente en el discurso de los profesionales de la educación. En el gráfico aparecen representadas las respuestas de los profesores a la pregunta: ¿se integra el alumnado inmigrante extranjero?, los porcentajes obtenidos en nuestro trabajo etnográfico quedan reflejados en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 9: PERCEPCIÓN DE LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO



Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo (entrevistas y cuestionarios)

Las respuestas han sido agrupadas en tres bloques: uno hace referencia a que estos alumnos y alumnas se integran en términos generales; otro, por el contrario, afirma que no se integran, sin ninguna distinción o excepción; y por último, un tercer bloque de respuestas muestra que existen diferencias en función de la procedencia del alumnado. En este último sentido es frecuente encontrar una graduación del siguiente tipo:

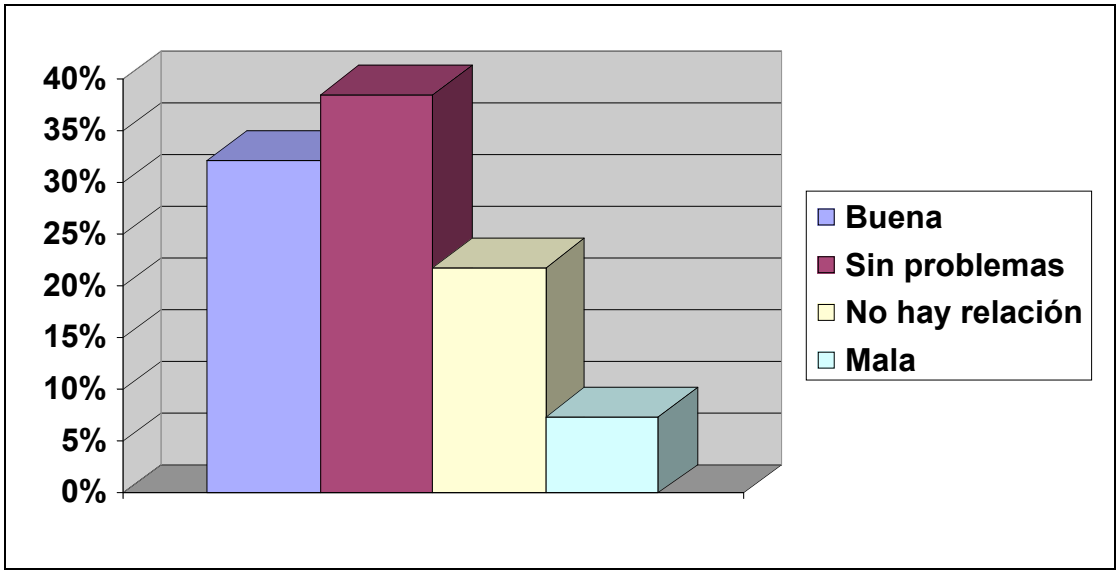
> Los hispanoamericanos no suelen tener problemas, se integran bien y son aceptados por sus compañeros. Los inmigrantes del este de Europa son mirados con curiosidad, pero si muestran interés por el aprendizaje escolar también son aceptados. Los inmigrantes marroquíes tienen más problemas por ser su conducta la más disruptiva (sobre todo niños). La raza negra, tras conocerlos, suelen ser aceptados. (C.Tutor Infantil).

> No, según los orígenes; los alumnos de procedencia sudamericana se integran mucho mejor, porque tienen aprendida la cultura propia nuestra; los alumnos que proceden del Magreb son los más difíciles para la integración por las limitaciones que tienen, por su religión (Director Primaria7).

Al considerar estas opiniones cabría preguntarse qué integración es a la que se refiere el docente, es decir, si hace referencia al aspecto más afectivo-relacional, al aspecto curricular, o bien a ambos. En este sentido, nos puede ayudar a dilucidar los datos obtenidos la pregunta de si los niveles curriculares entre el alumnado autóctono e inmigrante se llegan a nivelar. Ante esta cuestión los porcentajes ponen de manifiesto que, por lo común, no se apunta tanto al aspecto curricular como al relacional, ya que el 56,90% del profesorado considera que no se llega a igualar el currículum entre todos los alumnos[181], y el 43,10% estima que sí se consigue.

Por otro lado, si exploramos la percepción que los tutores y directores de centro tienen con respeto al tipo de relación que mantiene el alumnado autóctono e inmigrante extranjero, podemos comprobar que se habla de integración en términos relativos. Esto se infiere por el hecho de que el docente clasifica esta relación en cuatro categorías diferentes, cuyos porcentajes evidencian dicha conclusión. Estos porcentajes aparecen representados en el gráfico 10:

GRÁFICO 10: PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE LA RELACIÓN ENTRE EL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO Y EL AUTÓCTONO



Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo (entrevistas y cuestionarios)

Como puede observarse las respuestas de los docentes respecto a la calidad de la relación entre los alumnos pueden clasificarse en cuatro tipos: a) las

[181] Se han incluido en esta categoría aquellos que afirma que: no se llegan a nivelar, en contadas ocasiones, muy pocos alumnos...etc.

relaciones entre inmigrantes y autóctonos son buenas o positivas; b) no son malas o no presentan problemas; c) no se relacionan, o se relacionan poco; e) son malas o negativas. Tal y como comprobamos en el gráfico ¿?, cuando se habla de "integración" en sentido relacional, realmente se alude a la poca frecuencia o a la inexistencia de "problemas o conflictos". Los siguientes ejemplos muestran esta evidencia:

> No encuentro problemas entre ellos (C.Tutor Primaria)
>
> No son malas, yo las veo sin dificultades (C.Tutor Primaria)

No son pocos los testimonios que aseguran la tendencia a crear grupos de juego por nacionalidades en las horas de recreo. Algunas de las explicaciones de la mala relación entre el alumnado inmigrante extranjero y autóctono apuntan a justificaciones tales como:

> Les cuesta adaptarse y tienden a estar con los de su misma etnia; no se quieren integrar (C.Tutor Primaria).
>
> Hay muy poca relación porque los alumnos inmigrantes no se integran (C.Tutor Primaria).

Así pues, puede entenderse que para el docente las causas de la mala relación de los inmigrantes con los autóctonos "está en ellos mismos", en "sus problemas" y "sus formas", como una tendencia natural. Sin embargo, no podemos obviar algunos de los testimonios recogidos durante nuestras horas de recreo compartidas con algunos de los alumnos del centro "Kant". En ellos se pone de manifiesto cómo desde la posición del alumnado inmigrante se viven ciertas situaciones que justifican el contacto o la constitución de grupos de juego con otros alumnos inmigrantes. En este sentido, una alumna Rusa nos contaba sus experiencias con los compañeros de aula:

> Me gustaban más la clases de abajo (se refiere a las clases de ATAL) porque todos éramos iguales, extranjeros, y no había que aguantar a los niños que te dicen cosas malas todo el rato… Por ejemplo, pido un bolígrafo y se enfadan y me dicen cosas. Me dicen rusa, rusa… ser rusa no es malo…; los extranjeros no me dicen esas cosas. Yo, si estuviera en mi país y viniera un niño español no le haría eso, porque yo sabía que viene y que lo tiene difícil… Al revés, me juntaría con él y jugaría. Yo creo que tienen rabia (suspiro), pero no sé de qué… no sé… porque yo no tengo nada especial… Yo no entiendo a los niños españoles… Yo en el

recreo no voy con españoles, voy con cinco rumanas, me como el bocadillo y luego jugamos (D.C.Alumna Rusa de 5º de Primaria)[182].

Por otra parte, también hemos podido ser testigos de situaciones sorprendentes en cuanto a la espontaneidad y el contenido de las opiniones recogidas en una charla realizada en un Instituto de Secundaria, en la que participaban dos de los mediadores de la provincia (uno de nacionalidad senegalesa y otro marroquí). Charla a la que accedimos en nuestras sesiones de observación participante durante la jornada laboral de varios de los mediadores de la provincia, y que además pudimos grabar. Esta charla fue organizada por dos mediadores de un Municipio del Poniente almeriense a petición de una profesora de un grupo de tercero de ESO, ante ciertas actitudes del alumnado percibidas en sus clases de Ética. Sirva como ejemplo el siguiente fragmento en el que varios alumnos autóctonos exponen sus opiniones con respecto a la llegada y presencia de población inmigrante en el Municipio:

MEDIADOR: Sabéis que los inmigrantes no vienen a quitar el trabajo a nadie... trabajan en lo que los españoles no quieren trabajar. Igual que los españoles antes salían fuera a trabajar a Holanda, Alemania, Argentina, Suiza o Francia. Los españoles salían con sus maletas y trabajaban en todo lo que los otros no querían trabajar, y lo pasaban mal, muy mal, y no todos volvieron, algunos se quedaron. Peor lo pasan los inmigrantes aquí.
ALUMNO 1: Los españoles iban a trabajar, pero iban con un trabajo ya asegurado y luego volvían, pero de los que vienen ahora, más de la mitad vienen sin los papeles, sin nada, y luego, encima, se quedan y no vuelven a su país.
MEDIADOR: Eso es la política.
ALUMNO 2: Pero el caso no es el mismo.
MEDIADOR: Eso es la política española, esta política es establecer a personas de fuera para que trabajen aquí, siempre y cuando hayan trabajado, y cada año se renuevan permisos; si no tienes contrato no te renuevan permiso.
ALUMNO 3: Pero es que hay demasiados.
ALUMNO 2: Pero de lo que yo veo aquí... yo voy andando por la calle y ves más de otro país que de los que son de aquí.
ALUMNO 3: Es que esa gente no vuelve.
MEDIADOR: A lo mejor los que se han marchado de España no han vuelto tampoco.
ALUMNO 4: Sí han vuelto.
MEDIADOR: No, aun hay muchos que no han vuelto, hay más de dos millones de españoles fuera.
ALUMNO 4: Claro… porque se fueron muchos.
ALUMNO 5: Yo pienso que los que están trabajando, bien, pero los que están aquí robando, drogándose y se están metiendo con la gente, pues que se vayan a su país.

[182] Esta alumna lleva en España un año y medio. La cita de esta alumna son palabras textuales, ya que algunas de nuestras conversaciones con los alumnos fueron gravadas.

> PROFESORA: Yo creo que no podemos juzgar a un colectivo concreto de lo que hacen algunas personas. Puede haber algunos inmigrantes que causen problemas, pero no son todos.
> MEDIADOR: Pero para eso está la policía...
> ALUMNA 6: No, pero la policía no hace nada. Por ejemplo, al lado de mi abuela hay media calle ocupada por ellos, y están allí vendiendo droga, y yo no puedo salir porque me empiezan a decir de todo y me da miedo.
> ALUMNA 7: Además, es que vas por la calle andando y te dicen cosas, y no puedes salir a la calle sin que te digan nada...
> ALUMNO 8: Aquí lo que pasa es que se pongan las excusas que se pongan, la gente aquí es racista y punto.
> ALUMNO 3: Es que si somos racistas ellos se lo han buscado, porque a veces la gente parece que en vez de venir a trabajar ha venido a matar, a meterse con las niñas...

En este pequeño fragmento aparecen estereotipos y prejuicios tales como "delincuentes", "ladrones" y "asesinos" sobre el colectivo inmigrante, entendido como un grupo homogéneo, además se muestra un sentimiento de "invasión" y de miedo. Frente a discursos de este tipo, y frente a conflictos tachados como "graves" por estar implicadas ciertas conductas violentas, es frecuente encontrar entre el profesorado la convicción de que en los Centros de Educación Primaria no existe racismo. Sin embargo, ya en esta etapa los alumnos desarrollan mecanismos de diferenciación entre unos grupos y otros, y esas diferencias sirven para mantener determinadas actitudes de discriminación. Un ejemplo es la experiencia vivida por la alumna rusa a la que nos hemos referido anteriormente, o los "pequeños enfrentamientos" que hemos podido presenciar entre alumnos autóctonos e inmigrantes de primaria, donde los insultos presentaban serias connotaciones étnicas o de nacionalidad (moro, negro, rusa, etc.).

A menudo, la percepción por parte de los profesores de Educación Primaria de que no existe racismo en las aulas ni en los patios lleva a que no se considere necesario el trabajo en clase sobre este tema, al menos en su aspecto preventivo. Se entiende que el momento para tratar posibles situaciones de racismo es aquel en el que ocurre el conflicto. De esta manera, el profesorado adopta una sola versión del racismo, en su sentido más violento:

> El tema del racismo se toca cuando ha habido una pelea..., pero aquí ni siquiera hay racismo, que lo mismo hay una discusión en el fútbol y son dos del pueblo.... pues se acuerdan de su madre..., y en otras ocasiones, si es uno negro y otro blanco, pues... a las características más visibles, si el niño es negro, pues "negro

> de mierda". Pero, vamos... chocan con un blanco y empiezan con su madre, con su padre, con la abuela... que tampoco es..., yo no veo racismo (Tutor Primaria4).

De igual modo otro tutor profundiza en sus argumentos y plantea una diferencia entre "racismo hablado" y "racismo profundo":

> Pues, por regla general, no he notado…, vamos, puede existir racismo en las palabras, pero no en los hechos. Aquí el racismo se puede manifestar en que si hay un encontronazo entre un niño negro y blanco, el blanco le dice negro, o lo que sea. Mientras que si es un blanco con el que choca pues le dice lo que sea directamente, sin el adjetivo negro. Pero luego, un nivel de racismo profundo, que nazca del contacto con los padres, de los que hablan los padres... yo no he notado que haya. A lo mejor hay algún caso específico, pero vamos... de forma general yo no he notado que haya discriminación hacia los niños inmigrantes (Tutor Primaria6).

Concluimos a partir de estas palabras que es frecuente encontrar un profesor "defensivo", cuya postura es la negación de la presencia del racismo en la escuela, y que para él, si en todo caso existe, es debido a agentes externos al centro. Por otro lado, también encontramos algunas contradicciones en los argumentos de los docentes, puesto que si bien algunos empiezan afirmando que no existe racismo en clase y que la "raza" y la "nacionalidad" no son motivo de actitudes discriminatorias, éstos terminan reconociendo que existen determinadas actitudes y conductas prejuiciosas, de marcado carácter racialista. En este sentido podemos hacer referencia a la anécdota que nos contaba un profesor de un grupo de segundo curso de primaria con siete alumnos inmigrantes de varias nacionalidades (Armenia, Rumania, Marruecos y Senegal), el cual comenzó afirmando no haber observado la existencia de actitudes de rechazo por motivos étnicos o de nacionalidad:

> Los pequeños no tienen conciencia de si son rumanos o si son nada... A Amir le gusta que le digan que es español, no de Senegal, aunque haya nacido aquí... ¿por qué? Pues porque se está dando cuenta... de pequeñito no, pero cada vez se está dando más cuenta de que es... Hoy mismo le ha tocado a una describirlo y dice: Amir… ¿qué pongo?, pongo que es negro o moreno... La armenia venía a preguntarme a mí, porque ella ya se ha dado cuenta de que la palabra "negro" es despectiva. Yo le pregunté cómo lo veía ella, me dijo negro, entonces ponlo que es negro... ser negro, ser blanco, no es ni bueno ni malo... Amir es un niño bueno, ¿verdad?, y es inteligente, trabajador..., pues es negro, lo mismo que tú eres rubita u otro moreno... pero eso no quiere decir que Amir sea malo o bueno... Amir será bueno o malo según lo que haga. Yo sé que hay niñas que en primero y segundo no rechazaban a Amir, y ahora lo pones a hablar y ya empiezan a... que no..., y ya te digo que es guapo, inteligente..., y eso no es justo, tú puedes rechazar a una persona por sus condiciones pero no por su nacionalidad, creencias, ni por su color de piel... Tú no me puedes gustar porque eres antipática o eres de esta forma u otra..., pero no porque seas de Granada, de Melilla o de Senegal..., sino

> por cómo eres como persona, no por los genes que lleves dentro, ni por el color que tengan... (Tutor Primaria5).

Sobre el tema del racismo percibimos en el trabajo en clase cierto temor a abordarlo de manera explícita como un contenido más del currículo; fundamentalmente se justifica porque su mención fomenta o inicia el propio fenómeno. Así nos lo explicaban varios de nuestros informantes:

> A estos niveles es que no hay racismo, entonces mejor no sacarlo... yo por lo menos… si surgiera algo... entonces sale. Pero como en estos primeros niveles empecemos nosotros por combatirlo, entonces sí que renace. Porque después lo dice en casa, y en casa se puede provocar un conflicto porque los padres pueden decir... el moro de tal..., y es mucho mejor sólo si el tema....; si no, es mejor no tocarlo, porque ellos no lo crean, lo crean las familias. Y si el niño tiene algún gesto, no ha salido del niño, sino de la familia. Y yo lo considero así, yo no sé lo que harán los demás. Pero es más prudente y menos provocador, porque a medida que los niños van teniendo convivencia se quieren, y las mimas familias aceptan a esos niños, que sean amigos... Pero si ya... "los moros en su tierra" y "los rumanos...", porque hay mafias. Con los mayores sí que los tienen más…, porque a la fuerza lo tiene que haber (Tutor Primaria4).

> Yo a mis niños cuando hay algún tipo de rechazo puntual hablo con ellos, pero no..., porque tampoco conviene fomentar... hablar mucho del tema, porque parece que hay un problema donde no lo hay. Si hay un problema de rechazo tienes que tratar de solucionar ese problema de rechazo, entonces si tú ves que este no quiere sentarse al lado de este porque es negro, hay un problema de rechazo, pero si no se quiere sentar al lado de este porque no le cae bien, no es un problema de rechazo... (Tutor Primaria5).

Desde nuestro punto de vista estos temores responden a la escasa formación para abordar el tema desde un punto de vista didáctico y metodológico, junto con las presiones por cumplir con una programación en la que priman no tanto los contenidos de tipo actitudinal, sino más bien los de tipo conceptual.

7.4.1. Factores que dificultan la integración y factores que la favorecerían

Al hablar de "integración" el profesional suele apuntar a una serie de factores que dificultan este proceso, y al mismo tiempo plantea ciertas propuestas que ayudarían a mejorar la integración de los alumnos inmigrantes. Una vez analizados los cuestionarios y las entrevistas realizados, se hace evidente en primer lugar que para el docente el factor que más dificulta la integración del alumnado inmigrante extranjero es el desconocimiento del idioma. En segundo lugar aparecen otros factores que también interfieren con la integración, como

por ejemplo las costumbres, los valores, las diferencias culturales o, en general, la cultura.

En los discursos recogidos, las peculiaridades que se atribuyen al colectivo inmigrante extranjero hacen referencia no sólo al alumnado, sino también a los progenitores de éste. Los padres y madres de niños inmigrantes son vistos a menudo como un fuerte lastre para que el alumno llegue a "adaptarse" al sistema educativo del país de recepción. Esta consideración se sustenta en el hecho de ellos son los principales perpetuadotes de la "otra" cultura.
Con respecto al alumnado, el docente, en una primera aproximación a las dificultades de "integración", plantea una graduación de las dificultades según la procedencia del alumnado inmigrante extranjero. En el siguiente fragmento de entrevista, un tutor de alumnos de seis o siete años establece claras diferencias entre los alumnos europeos y los africanos:

> Los europeos llegan con una disciplina atroz, una disciplina de estar como piedras en las mesas, de pedir permiso para ir al servicio, para sacar punta a un lápiz, para pedirle un "boli" al compañero. O sea, es un sistema disciplinario fenómeno... todos los europeos. Luego, los africanos llegan con una disciplina libertaria, no saben... estarse quietos, son diametralmente opuestos. Unos vienen ya metidos en el sistema de trabajar y otros no. Unos vienen con las manos en los bolsillos y otros te vienen con su carpeta y su libreta. Siempre las dos dualidades. El norte y el sur (Tutor Primaria4).

Es frecuente la comparación entre el desarrollo y el subdesarrollo, la civilización y la barbarie (Morgan 1971), enfrentando formas contrapuestas de vida; y también es común que la adscripción a un territorio lleve a inferir una serie de características de personalidad comunes a todas las personas del mismo origen. Son múltiples los testimonios que intentan perfilar la personalidad de los sujetos en función de su nacionalidad. Sirva como ejemplo la opinión de varios profesores del centro "Kant":

> Siempre es lo mismo, yéndonos a los africanos… tienen una actitud apática, no le conceden importancia al hecho de trabajar. No existe la competencia que existe entre otros niños (Tutor Primaria4).

> Los marroquíes son los más problemáticos para la convivencia (D.C.Tutor Primaria3)

> Los negrillos son más callaillos, muy tímidos. Todos sus compañeros piden ir al baño, pero ellos nunca (D.C.Tutor Primaria1).

> Los Latinoamericanos son peores que los negros, tienen más picardía (D.C.Tutor Primaria5)

Existe la tendencia a definir a los "marroquíes" o "moros" como los más conflictivos, los negros como callados y tímidos, y los sudamericanos como "picaros". Por otro lado, el docente sostiene que todos estos alumnos tienen en común la característica de que son "vagos" y "torpes". De este modo, suelen contrastarse los atributos que se les conceden a los alumnos procedentes del Este de Europa con los de los alumnos del resto de Europa. Éstos últimos son mejor valorados que los primeros, como si resultasen más afines a "nuestra cultura"; se les considera como alumnos que tienen interés y motivación, y son más inteligentes. Sirva como ejemplo la opinión de un tutor de un grupo en el que nueve de sus alumnos son inmigrantes, y seis de ellos proceden de Europa del Este:

> Nosotros notamos aquí… en niños de los países del Este, eh…, algunos son, son inteligentísimos ¿eh?, al momento cogen el ritmo de trabajo, en cuanto dominan la lengua cogen el ritmo de trabajo, muchos más tempranamente que otros niños de otros países…, sí… O sea que, ya no sé cómo te diría, son niños…, algunos les notamos como ansias de saber, ¿eh?, sobre todo los rumanos, yo te lo digo por experiencia. Niños que quieren saber, que quieren aprender a leer al momento, niños que quieren saber a escribir perfectamente (Director Primaria2).

En el caso de los alumnos marroquíes, los peor valorados, la religión es uno de los factores apuntados que dificultan la integración. Véase el siguiente extracto de entrevista de una profesora:

> El tema cultural, sí, y dentro del cultural pues… implica el tema religioso, es más estricto. Nosotros concretamente podemos poner el caso de que en el comedor hemos sustituido el alimento para ellos prohibido, que es el cerdo, sin embargo tienen también su rechazo para ciertas comidas que no creen que es conveniente, por ejemplo, ponemos pollo y con el pollo exigen, eso lo exigen los padres…, de que esté matado con el rito islámico, desangrado y mirando a la meca…; nosotros tratamos…, hemos comprado cajas de pollos donde viene una inscripción en árabe que dice que están sacrificados con el rito islámico, pero, a pesar de eso, rechazan muchas veces y tienen sus reparos a la hora de alimentarse… Cuando ponemos pescado, perfectamente le decimos que el pescado lo pueden ver, incluso yo les gasto la broma, digo "está pescado en el norte de Marruecos", y los niños pues…, muchos son reacios a…(Director Primaria7).

En esa bipolariadad, anteriormente mencionada, norte-sur, Europa-África, el continente africano es ubicado en uno estadio evolutivo de "salvajismo o barbarie", siendo la religión la causa principal de esa "no evolución". Como

muestra de ello recogemos la reflexión de uno de nuestros informantes, una tutora de un grupo de primero de primaria:

> Su propia filosofía, por su propia... no evolucionan en general. No evoluciona su cultura. Son como algo aparte. Ellos conviven, sí, pero no aceptan la cultura de los demás porque la encuentran en cierto modo devaluada, ellos valoran más lo que son. Y... es muy difícil penetrar en ese mundo, y eso lo reflejan los... No sé si es por la cultura, por la raza... por cultura no, es la misma, es la religión. Pero no son... son desconfiados, el año pasado tuve a un chiquillo que era una monada... pero era retraído y receloso... de guardarse, y eso es... y no es que sean peores... (Tutor Primaria3).

En el otro polo encontramos las consideraciones con respecto al alumnado de procedencia Europea. Esto es lo que nos comentaba una profesora de un centro del Municipio de El Ejido, con casi un 26% de alumnado inmigrante extranjero:

> (...) es que cuando llega un niño rumano o polaco o un niño inglés, no hay problema porque vienen de la civilización, saben lo que es un lápiz, una goma, ir a un colegio, ir a un aseo, comer, y saben sumar, restar..., en todos los idiomas hacen lo mismo, y saben leer y escribir en su idioma, pero es que estos no han visto un lápiz en su vida, no saben lo que es ir al “water”, pero es que tienes que enseñárselo todo... (Tutor Priamaria7).

En general, como hemos podido ir comprobado, las diversas causas de “no integración” del alumnado inmigrante para el profesorado, independientemente de la nacionalidad que sea, residen en el propio alumnado. En el proceso de integración se desestima el papel que el propio alumnado autóctono y el profesorado pueden estar jugando. Además, la idea de “integración” manejada por ciertos profesores equivale a la simple presencia física de este alumno en el aula “normal”, en los patios de recreo, etc., sin ir más allá y sin profundizar en el tipo de relaciones que se establecen en esos mismos espacios.

Por otro lado, la familia, es decir, los padres y madres de estos alumnos, especialmente los procedentes de África, se ve como un impedimento que a menudo supone una traba para el trabajo docente y para el progreso de sus propios hijos. En este sentido se manifiestan los profesionales de la educación, tal y como podemos evidenciar en las siguientes palabras del director de un centro de Educación Primaria ubicado en la capital de Almería, con un 25% de alumnado inmigrante, y en el que predomina el alumnado marroquí:

> Pues… los factores que dificultan la integración del alumno son siempre de tipo familiar, porque en el colegio basta decir que… la gimnasia se da a todos juntos,

> con el partido de fútbol, pues juegan unos…, con eso no hay problema, incluso tenemos algunos buenos jugadores marroquíes, bueno, pues los chiquillos juegan, y esos, de momento, quieren que jueguen con ellos, porque, bueno, cuela goles, entonces… otros se integran menos ¿por qué?, porque a lo mejor no quieren, a lo mejor es el marroquí el que tiene el recelo y no se integra por culpa de ese recelo, es decir, si se pone uno a analizar individualmente, a lo mejor ese recelo sale de la familia (Director Primaria11).

También debemos apuntar que en alguna ocasión el profesor ha reconocido que el aspecto físico ha favorecido la integración de ciertos alumnos, hablamos de los alumnos de países europeos. Así lo ponía de manifiesto un tutor de tercer ciclo de Educación Primaria del centro “kant”:

> El niño rumano es como un niño de Murcia o Jaén, se integra. No hay... generalmente se ha dado la circunstancia de que están viniendo niños del mismo color que los niños de Roquetas, pues no... ya no existe la cosa de decir que es de distinta raza y que les llame la atención. Diana es una niña que está perfectamente integrada, que habla castellano perfectamente, nadie se la imagina en los cursos de al lado, con lo cual no genera ningún tipo de atención, es una más (Tutor Primaria4).

Las características externas son determinantes en las relaciones que el alumno pueda establecer con sus compañeros en términos de normalidad. Los alumnos africanos se encuentran con cierta desventaja, ya que parece que especialmente el color de la piel funciona como un instrumento para etiquetar al “otro”, tal y como funcionaban las clasificaciones raciales del Siglo XIX. En este contexto el ideal de tender a la igualdad se confunde con la preferencia por igualar; la diversidad humana y cultural es vista como un disruptivo de la “normalidad”, entendida en términos de homogeneidad.

Por otro lado, tan sólo de forma minoritaria y casi anecdótica, se señalan en algunos casos ciertos aspectos que pueden dificultar la integración de este alumnado, y que son ajenos al propio alumno y a su familia, como por ejemplo la falta de asesoramiento, la ratio elevada y la escasez de recursos.

Como contrapartida, al cuestionar aquellos aspectos que mejorarían la integración de este alumnado, también se reconoce el potencial valor de un rápido aprendizaje de la lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello las soluciones propuestas han sido varias, por ejemplo: más ATAL, apoyos fuera del aula, personal especializado, personal dedicado a ellos, aulas puente, más tiempo en el ATAL, apoyos o refuerzos lingüísticos,

etc. Todas estas propuestas persiguen en definitiva un mismo objetivo: la creación de equipos especializados que puedan sacar del aula los “problemas”. De igual modo, también se apunta a otra seria de variables que facilitarían la “integración”, y que se refieren a la necesidad de un cambio en el “otro”. Estas variables son:

- Adaptarse a nuestro modo de vida.
- Voluntad de integración.
- Que acepten compartir nuestras normas de conducta.
- Aceptar, conocer, respetar nuestras costumbres.
- Que su educación de origen cambiara.

En el rango que hemos denominado anecdótico podemos señalar otras categorías o respuestas, como por ejemplo: disminución de la ratio, actividades con padres y alumnos, trabajar en torno a la multiculturalidad e interculturalidad, aceptación por parte de la población autóctona, la creación de una escuela de padres, material específico, conocer un vocabulario básico de la lenguas maternas de este alumnado, disponer de profesores de los distintos idiomas.

7.4.2. Raza, Cultura y su relación

En el discurso docente en torno a la presencia de alumnado inmigrante extranjero han ido apareciendo, como se ha podido comprobar, dos términos clave: la “raza” y la “cultura”. Ambos han sido utilizados como criterios categorizadores y diferenciadores de los grupos humanos. Al respecto creemos necesario reflexionar y analizar cuál es el significado que los docentes conceden a ambos términos. Para ello, al interrogar por el concepto de raza y cultura, hemos evidenciado que mayoritariamente el profesorado que ha constituido nuestra muestra admite la validez de ambos términos y los emplea como criterio para agrupar y diferenciar. Así pues el 74,71% de los docentes considera que la raza es entendida fundamentalmente como un conjunto de rasgos físicos que caracteriza a un grupo humano. He aquí algunos ejemplos de esta tendencia:

Grupo humano, son caracteres físicos hereditarios (C.Tutor Primaria).

Los grupos étnicos según el color de la piel (C.Tutor Primaria).

Rasgos de las personas y colores, según su procedencia (C.Tutor Primaria).

Grupos humanos *diferenciados* por el color de la piel (C.Tutor Primaria).

Las características biológicas que *diferencian* a los diferentes seres humanos (C.Tutor Primaria).

Conjunto de individuos que tienen unas características que los *diferencian* de otros (blancos, negros) (C.Tutor Primaria).

El ser humano... hay distintos tipo... físicamente por orígenes, hay distintas clases de seres humanos. Son diferentes. Luego han ido mezclándose y han dado lugar a más razas (Tutor Primaria7).

Grupo de individuos con las mismas características físicas y culturales (C.Tutor Primaria).

Rasgos físicos que caracterizan a individuos de una zona determinada (C.Tutor Primaria).

Algunas de las definiciones, como podemos observar, hacen referencia no sólo a aspectos somáticos, sino también culturales y geográficos.

El 20,11% hace mención a agrupaciones o diferencias en función de una serie de características comunes, sin especificar a qué tipo de características se refieren, y el restante 5,17% entiende que la raza no es un concepto válido, que no existe o que se debería utilizar para referirse al conjunto de la especie humana (lo que denominan la raza humana). Aquellos que reconocen la evidencia de las diferencias de tipo racial plantean clasificaciones variadas, apoyándose fundamentalmente en el color de la piel:

La raza blanca, amarilla y negra. Se diferencian sobre todo en el color de la piel (C.Tutor Primaria).

La raza blanca o europea, amarilla o asiática, negra o africana y roja o americana (C.Tutor Primaria).

Diferencias físicas, culturales... según la zona geográfica (C.Tutor Primaria).

La raza blanca, negra, amarilla, cobriza y malaya (C.Tutor Primaria).

Blanca, negra, amarilla y cobriza. Se diferencia en el color de piel y algunos rasgos físicos (C.Tutor Primaria).

De forma no significativa hemos podido encontrar otro grupo de informantes que consideran que existe un número diverso de razas.

Sin embargo, en aquellos casos en los que el informante trata de plantear una clasificación a partir de lo que ellos observan o tienen en sus aulas, el criterio por excelencia es la adscripción geográfica. Véanse los siguientes ejemplos significativos:

> En mi clase está la raza Marroquí, colombiana y gitana (C.Tutor Primaria)
> .
> En mi clase:
> La blanca: mayor seguridad
> La gitana: mayor carácter, apego a la familia
> La marroquí: miedo y desarraigo (C.Tutor Primaria).
>
> Argentina: buen nivel cultural y mucho interés. Se esfuerza mucho porque traiga el material.
> Rumana: igual que la anterior.
> Magrebí: en Marruecos no están escolarizados, con lo que han venido directamente a 6º curso sin haber pisado un colegio antes (C.Tutor Primaria).
>
> La Norteamericana, la Centro Africana, otros serian los Sudamericanos y los Europeos. Son cuatro razas en cuanto a su aspecto, apariencia, su piel... (Tutor Primaria2)
>
> Yo en el colegio, sin contar los nuestros, aparte de los gitanos, porque son bastantes diferentes ¿no?, aunque sean de aquí... Pero de los que vienen de fuera... yo al menos, de los que tengo yo, distinguiría tres razas, es que no sé la palabra... tres grupos ¿no? Los de los países del Este, los Africanos y los de los países Iberoamericanos. La diferencia fundamental con respecto a la escuela es…; los de los países del este son bastante más inteligentes y con más interés. Los de los países africanos son menos trabajadores, y también les cuesta más por la dificultad de la lengua, pero son bastante menos trabajadores. Los de los países Latinoamericanos el problema es que les cuesta seguir el nivel porque traen un nivel bajísimo de allí, incluso muchos casos sin escolarizar, niños con seis o siete años sin haber estado nunca en una escuela (Tutor Primaria2).

Al referirse a la cultura, todas las definiciones recogen una serie de elementos, posibles de enumerar, que también se han utilizado para agrupar. Encontramos algunos claros ejemplos como los siguientes:

Aquello que forma parte de una sociedad determinada en cuanto a hábitos, costumbres, alimentación y religión (C.Tutor Primaria).

Conjunto de ideas, tradiciones, costumbres de un país (C.Tutor Primaria).

Conjunto de valores, creencias, tradiciones, lenguaje... que transmite una sociedad (C.Tutor Primaria).

Conjuntos de manifestaciones propias de un grupo de gente determinado, como forma de vestir, costumbre, lengua o dialecto, artesanía, fiestas, popular... (C.Tutor Primaria).

Cosa innata en el ser humano que se debe valorar (C.Tutor Primaria).

Aspectos artísticos, folklóricos, populares que se han desarrollado en el tiempo y forman la historia de cada etnia (C.Tutor Primaria).

Engloba una serie de conocimientos de tipo religioso, artístico, gastronómico, tradiciones, folklore, literario, lingüístico, etc., y que define a los determinados grupos étnicos existentes (C.Tutor Primaria).

Pese a que a la hora de plantear una posible clasificación del concepto de cultura encontramos cierto consenso en su definición, no es menos cierto que éste suele utilizarse fundamentalmente como criterio territorial. Pueden tomarse en consideración los siguientes ejemplos:

En mi clase: española, gitana, marroquí, búlgara y rumana (C.Tutor Primaria).

Cultura occidental (europeos y sudamericanos) tienen muchas ansias de aprender e integrarse.
Musulmán: tienen menos interés por el aprendizaje escolar, no traen material a clase, quieren seguir con sus costumbres sin adaptarse a nuestras normas, y se relacionan entre ellos (C.Tutor Primaria).

Hay tantas como grupos sociales:
Cultura Europea, árabe, africana (por continentes).
Cultura católica, musulmana, budista (por religión)
Cultura gitana, “paya”, oriental (por pertenencia a grupos sociales)
Cultura científica, popular... (C.Tutor Primaria).

Andaluza y una subcultura: la gitana, rumana, inmigrantes marroquíes (C.Tutor Primaria).

Tantas como grupos de personas: occidente, orientales, africana, asiática, etc. (C.Tutor Primaria)

Hay culturas de los distintos países, de distintas zonas... Se habla de Asía, de la cultura Asiática, costumbres, cómo comen, cómo se visten, aunque hoy en día eso ha cambiado más, porque antiguamente veías a los japoneses con sus batas... (Tutor Primaria6).

A menudo el aspecto territorial se asocia a otros elementos como la vestimenta, alimentación, etc., y en pocas ocasiones se considera la posibilidad

de clasificar en función de cada uno de los elementos culturales, de religión, de lengua, de los continentes, etc.

Por último, al cuestionar si existe relación entre raza y cultura, el 74,71% de docentes establece una relación bidireccional, es decir, cada raza tiene su cultura y cada cultura tiene su raza. Algunas respuestas recogidas al respecto las mostramos a continuación:

> Cada raza lleva implícita una cultura (C.Tutor Primaria).
>
> Cada raza, como cada grupo de personas o colectivo, tiene una cultura diferente (C.Tutor Primaria).
>
> Cada raza va unida históricamente a determinados aspectos artísticos, folklóricos, populares que conforman su cultura (C.Tutor Primaria).
>
> Cada raza tiene unos caracteres culturales diferentes y propios (C.Tutor Primaria).
>
> Cada raza tiene su cultura o cada cultura viene de una raza determinada (Director Primaria5).
>
> Hombre... es un hecho que cada una de las culturas está integrada por una raza predominante o por unas razas predominantes... pero es también un hecho que personas que nacen en una cultura se pueden aclimatar perfectamente a la otra. Es más... como es el caso de estados unidos, hay personas de una raza, que están englobadas dentro de los usos y costumbres de la cultura blanca, de lo que es la cultura occidental, y viven su vida normal. No creo..., existe relación, pero es una relación circunstancial... de países que han sido oprimidos por la raza blanca, antes de ser tan humanitaria, como está siendo ahora... Se les han destrozado sus países, entonces, se les ha sumido en la miseria más absoluta, y no han tenido la capacidad de progreso que hemos tenido nosotros..., pero pueden (Tutor Primaria4).
>
> Hay razas que tienen su cultura propia. Creo que van en algunos casos.... La cultura es algo que se recibe, mientras que la raza es algo con lo que se nace. Veo mucha relación, principalmente en los africanos sí que la cultura y la raza van muy ligadas, en otros países europeos son más parecidos a nosotros (Tutor Primaria2).

El 25,29% restante afirma que la cultura depende más del lugar geográfico en el que se nace o del proceso de socialización, mientras la raza tiene que ver más con aspectos genéticos y hereditarios:

No es determinante esa relación, sería más bien con zonas o entornos, porque puede haber varias razas con una misma cultura (C.Tutor Primaria). Absolutamente ninguna, la cultura va a depender del lugar donde se nace y del grupo de personas en el que uno se desenvuelve a lo largo de la vida (C.Tutor Primaria). No tiene porqué haber una relación directa, la cultura se adquiere por inmersión social, no por el color de la piel (C.Tutor Primaria).

Tal y como hemos podido comprobar, el concepto de raza sirve para el docente como un sistema de diferenciación fundamentalmente apoyado en rasgos físicos; concretamente el color de la piel. A menudo se incluyen otros rasgos de tipo cultural, lo que ha sido un preludio de la idea mayoritaria de que existe una relación directa entre raza y cultura, siguiendo el mecanismo empleado ya en el Siglo XIX en la primeras clasificaciones raciales, donde se establecían correspondencias entre aspectos somáticos, geográficos, de rasgo de personalidad y culturales para tratar de clasificar a los seres humanos. Los aspectos raciales y culturales se convierten en caracteres distintivos, definidos y definitivos capaces de perfilar a un miembro por su pertenencia a un grupo, ya que de acuerdo con este planteamiento el individuo posee de forma innata todas aquellas características predeterminadas que se le adjudican a ese grupo. En este presupuesto, tal y como se puso de manifiesto en el capítulo 1, la genética de la población se desterró como contenido de valor científico, y se puso de manifiesto la gran diversidad existente en un mismo grupo y la escasa distancia genética entre miembros de distintas “razas”.

Hemos comprobado cómo el profesorado, aludiendo a las razas y culturas, es capaz de establecer jerarquías en las aptitudes y actitudes académicas del alumnado. Así pues, constatamos una deficiente base conceptual de la diversidad cultural que induce al prejuicio, lo que pone de manifiesto una ideología de corte diferencialista. Esta deficiente base de conocimiento, fundamental en la construcción de una ideología racialista, puede ser inferida a partir del mecanismo cognitivo con el que se procede para ordenar la diferencia, así como del contenido que se les atribuye a tales diferencias (García, García-Cano, Granados 1999).

7.4.3. Difusión y mantenimiento de las lenguas y culturas minoritarias

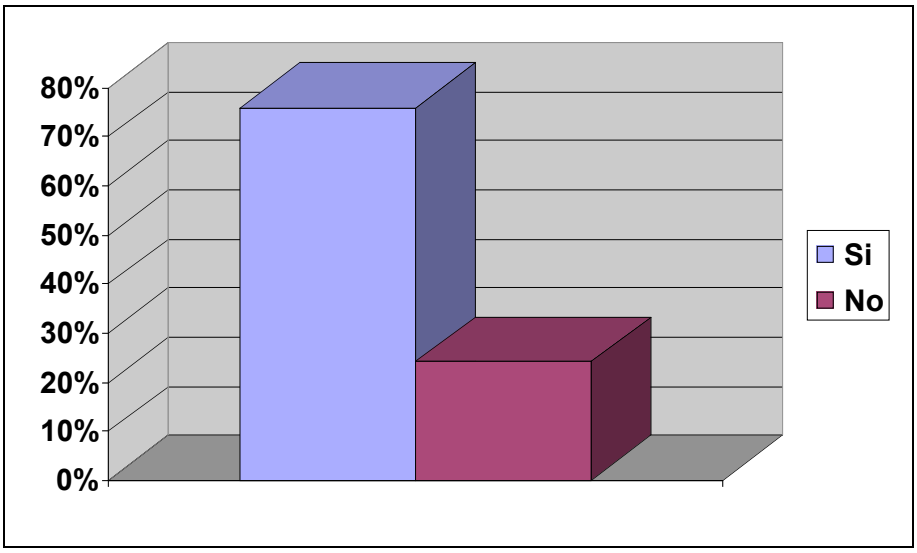
Desde el marco legislativo, tal y como hemos apuntado en el Capítulo 4, el "mantenimiento y la difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios (art. 4.3, Real Decreto 299/1996)" a través de varios programas y experiencias (art. 10.5), han sido planteados como objetivos fundamentalmente desde la normativa compensatoria (Real Decreto 229/1996). En la Comunidad Autónoma Andaluza esto se plantea de alguna manera desde el Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante. En su objetivo cuarto se propone: "facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen a través del apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas". Para lograr dicho objetivo se recoge la realización de estos programas "dentro del marco escolar, pero fuera del horario escolar".

Pese a las consideraciones normativas que hacen referencia al mantenimiento y la difusión de la diversidad cultural, en nuestro trabajo no se ha observado ningún programa cuyo desarrollo se haya podido constatar en el contexto escolar. Pero, independientemente de esta realidad, nos planteamos cuál sería la actitud del docente ante la posibilidad de que en los centros escolares se diseñaran acciones oficiales y curriculares con dicha finalidad. En este caso aludiremos en los siguientes apartados a la difusión y el mantenimiento de las "otras culturas" y de las "otras religiones".

7.4.3.1. "Otras" lenguas en el sistema educativo

Ante la posibilidad de incorporar la enseñanza de las lenguas maternas del alumnado inmigrante extranjero, un 75,86% del profesorado, tal y como queda representado en el gráfico 13, mantiene que las lenguas maternas de este colectivo de estudiantes no deberían enseñarse en los centros escolares.

GRÁFICO 13: PORCENTAJE DE DOCENTES QUE CONSIDERAN APROPIADA LA POSIBILIDAD DE INCORPORAR LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO



Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

En ese 75,86% encontramos diversas justificaciones a dicha negativa. De forma mayoritaria el docente entiende que el principal impedimento para ofrecer esta enseñanza es la incapacidad del propio sistema educativo para hacer frente a este reto. Así nos lo indica el director de un centro del poniente con un importante porcentaje de escolares extranjeros (21,83%):

> Lo que pasa es que supondría una gran dificultad a nivel de clase, porque si el inglés se da como asignatura obligatoria, si aparte van a las clases de su lengua dos o tres horas semanales, entonces… ¿qué nos queda para el resto de asignaturas?. O habría que suprimir algún tipo de asignatura, ya la primera está demasiado cargada de materias. Se les da ingles, religión, música, educación física, aparte de las básicas que les damos nosotros, lengua, conocimiento del medio, plástica… (Director Primaria4).

Pero no sólo las dificultades en el horario escolar suponen un obstáculo para integrar de manera reglada las “otras” lenguas, sino que también se alude al elevado número de las mismas.

En segundo lugar, dicha posibilidad es percibida como una práctica perturbadora o negativa para el proceso de “adaptación” de dicho alumnado. En este sentido recogemos diversas afirmaciones, la del director de un centro de Educación Primaria ubicado en Almería Capital con un 32% de alumnado inmigrante, y la del director de otro centro de Educación Primaria del Municipio de El Ejido con casi un 26% de alumnado inmigrante:

> Si se diera su idioma ¿se adaptaría realmente a...?, esa es otra pregunta que debería hacerse; ¿se adaptarían realmente luego a la sociedad si ellos dan aquí...?, suponen entonces..., nunca deberían poder adaptarse...: Yo creo que lo que habría que hacer es facilitarles la integración (...) (Director Primaria10).

> Yo no lo vería muy bien, porque no tiene sentido, yo que sé, si quieren seguir hablando árabe o ruso, no es que esté en contra, pero es que aquí… ¿me entiendes lo que te digo?, si aquí al niño lo que le hace falta es venir y hablar el castellano y relacionarse con mucha gente, ¿no?, que son los que hablan castellano, no lo veo yo... (Director Primaria7).

En definitiva, lo que subyace en las anteriores opiniones es el juicio de lo que debe ser y enseñar la escuela, el cual se pone de manifiesto en el testimonio de otro de los directores entrevistados:

> No creo que sea esa la cuestión, yo creo que la escuela española está para preparar a los alumnos en la sociedad en la que van a vivir, la de aquí, la que se tiene que desarrollar y la que se da común a todos nuestros alumnos de aquí, y hasta ahí tiene que llegar la obligatoria (Director Secundaria14).

Estos discursos se construyen sobre una ideología nacionalista, donde la homogeneidad cultural y lingüística se plantea como objetivo fundamental de la institución escolar. En este sentido, hemos encontrado formas de gestionar la lengua de este alumnado en el aula que se inclinan a la restricción o negación de su uso. A menudo la lengua materna es utilizada a petición del profesor, en momentos puntuales cuando es necesario que un alumno haga de interprete para otro que aún no domina el español; en cambio, fuera de estos momentos, algunos docentes "sugieren" al alumnado el empleo exclusivo del español. Esta es la estrategia empleada por dos profesores en cuyas aulas predomina como lengua extranjera el rumano:

> Si es como necesidad... pero si conocen el español no deberían hablar su idioma en clase, primero por la suspicacia... porque alguna gente se puede enfadar, porque la gente… somos muy picajosos, entonces eso puede hacer que, sin querer, los otros los rechacen por hacer eso. Ahora, en el patio y en la casa sí. Veo absurdo que tengan que perder su lengua, todo lo contrario, deben aprenderla y que no la pierdan. Los míos sólo la utilizan como ayuda (Tutor Primaria5).

> (…) yo les digo que… por respeto a sus compañeros que hablaran… para que nos enteremos todos. Excepto al principio, cuando entró Sibiu, cuando estaba dictándoles, se quedaba un poco en blanco y yo le decía a Radu que le tradujese. Entonces se lo decía en rumano, el otro ya lo comprendía. Ya menos. En cuanto empiezan a aprender el idioma se integran, porque para ellos es mejor hablar en español que no..., entonces los mirarían..., hombre, si los rumanos hablaran en rumano yo les diría que no lo hicieran así, pero sus mismos compañeros dirían

> que son un poco separatistas. Ya que aquí los han aceptado perfectamente, quieren que los otros se integren en todo (Tutor Primaria1).

Las “sugerencias” realizadas por algunos maestros no se limitan a “restringir” o “negar” el empleo de la lengua materna de estos alumnos en clase en pro de evitar suspicacias, y posiblemente “conflictos” entre el alumnado, sino que también son trasladadas a sus padres para evitar que la enseñanza familiar de la lengua materna interfiera con el proceso de aprendizaje. Sirva de ejemplo la opinión de uno de los profesores entrevistados:

> (...) yo no sé hasta qué punto es bueno o malo, porque yo en las dos experiencias que he tenido de ese tipo… a ellos los han partido. De repente ya no saben si se escribe de derecha a izquierda o de izquierda a derechas, en las sumas, en la caligrafía... oralmente, es posible que puedan aprender bien, pero lo que es la impresión de la escritura en ATAL… a mi me matan. A mi me destroza mi trabajo como maestro. En los árabes... En los rumanos no pasa eso porque tienen una base común que es el latín, enseguida coge el tranquillo del español. Pero el árabe... es que son dos lenguas totalmente distintas... Y para estos padres lo importante es el árabe, hablan en árabe, escriben en árabe, y eso actúa en detrimento del niño. Yo le mandé al padre de este niño una nota diciendo que estaba de acuerdo con que escribiera en árabe... el niño... porque era su costumbre, pero estaba perdiendo la costumbre de escribir en castellano, y que si seguía aprendiendo árabe, que al menos todos los días escribiera tres o cuatro renglones en castellano. Y me responde en la misma carta que a la letra de su hijo no le pasa nada y que está perfectamente. Ante esa respuesta del padre, pues dices: “si... pues... “(Tutor Primaria4).

Así pues, no nos ha extrañado encontrar alumnos que se han negado a servirnos de intérpretes en algunas conversaciones mantenidas con alumnos extranjeros. Algunos de ellos nos han confirmado cierto sentimiento de vergüenza ante las risas, y a menudo burlas, de sus compañeros, por lo que entendemos que la lengua puede llegar a convertirse para ellos en un signo de estigmatización, en un contexto donde no sólo no se les reconoce y valora su identidad lingüística, sino que se les niega explícitamente y hasta se rechaza.

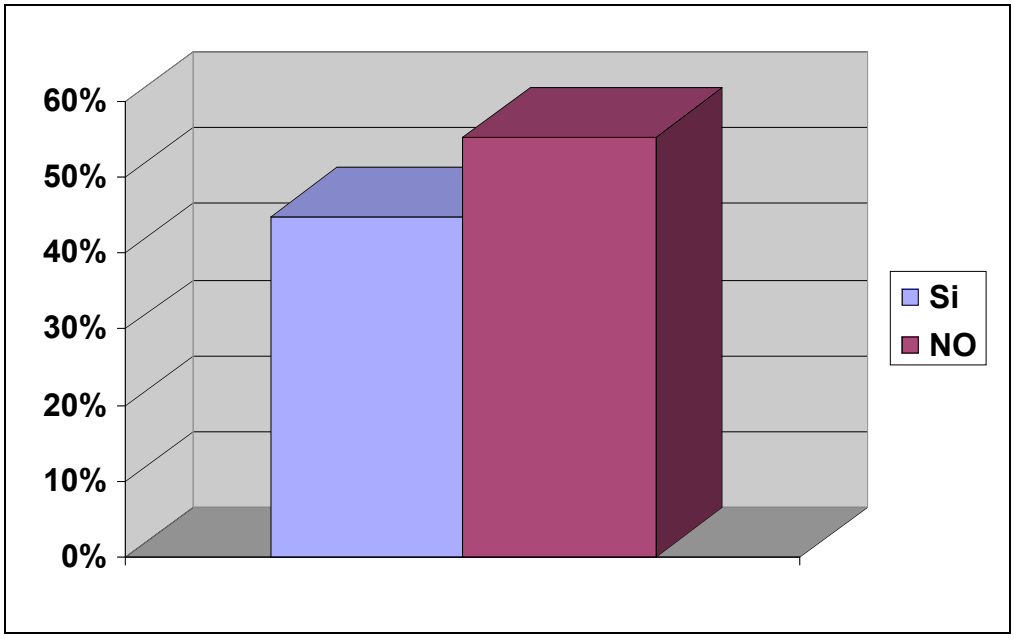
En el lado opuesto, el 24,14% de los docentes cree oportuno la enseñanza de las lenguas de estos alumnos en los centros escolares. Lo creen necesario fundamentalmente como una forma de mantener la identidad de sus progenitores, la cual en muchos casos puede que no se corresponda con la de sus propios hijos, y cuyo aprendizaje puede ser vivido como un “castigo”. Sin embargo, la mayoría de los que están a favor de incluir la enseñanza de “otras” lenguas en los centros escolares contempla esta posibilidad pero en horarios extraescolares. De esta manera, la enseñanza de estas lenguas se trasladaría

a un sistema no reglado, dirigido únicamente al alumnado inmigrante extranjero, aunque, en cambio, esta posibilidad no es objeto de discusión en el caso del aprendizaje de aquellas lenguas consideradas de "prestigio" como son el francés o el inglés.

7.4.3.2. "Otras" religiones en el sistema educativo

Al plantear esta misma cuestión pero en el caso de las diversas religiones a las que se adscribe el alumnado inmigrante extranjero, y que son diferentes a la que se imparte en los centros escolares, las percepciones cambian considerablemente. El 55,17% del profesorado entiende que no se debería impartir en la escuela la enseñanza de otras religiones, tal y como refleja el gráfico 14.

GRÁFICO 14: PORCENTAJE DE DOCENTES QUE ESTÁN DE ACUERDO O NO CON LA POSIBILIDAD DE INCORPORAR LA ENSEÑANZA DE LAS RELIGIONES DEL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO



Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

Sin embargo, de ese 55,17%, el 39,58% justifica su negativa aludiendo a que ninguna religión debería formar parte de las asignaturas que se importen en el centro escolar. Son bastantes los testimonios que recogen esta postura:

> Yo soy partidario de que la religión no se dé en los colegios, ninguna. Ni esta ni ninguna. Yo creo que es una labor de los padres y de las iglesias. Los curas, sean de cualquier signo y credo, lo pueden hacer, y están perfectamente capacitados (Tutor Primaria4).

Por otro lado, el restante 60,42% arguye otros tres posibles razonamientos. Uno de ellos se refiere al hecho de que la religión debería ser un aspecto que estas familias debieran desarrollar en su ámbito familiar o privado. Algunas opiniones recogidas en nuestros cuestionarios muestran esta idea:

> No, eso se hace en la Mezquita (C.Tutor Primaria).

> La religión corresponde a la privacidad, no a la escuela (C.Tutor Primaria).

> Creo que la religión corresponde en todo caso al ámbito familiar (C.Tutor Primaria).

En segundo lugar, al igual que ocurre con la lengua, se alega a la incapacidad del propio sistema educativo. En este caso no tanto por el escaso tiempo del que se dispone, sino por el "elevado número de religiones a las que se tendría que dar respuesta". Por otro lado, de forma minoritaria se entiende que existen otras prioridades o problemas más importantes que deberían resolverse antes (cuestión que no es planteada en el caso de la religión católica).

Aquellos que valoran positivamente la inclusión de "otras" religiones en el sistema educativo se apoyan en el principio de igualdad de oportunidades y en el derecho de la persona a elegir y recibir la formación religiosa que crea oportuna. Así lo ponen de manifiesto numerosas opiniones recogidas en nuestros cuestionarios y entrevistas:

> Por ley, la escuela debe ser respetuosa con la confesionalidad de cada grupo; este respeto sería en grado máximo con la incorporación de diferentes religiones (C.Tutor Primaria).

> Pues ¿por qué no?, de hecho me parece que lo contempla la legislación nuestra, nosotros tenemos que la religión…, o sea, se contemplan cuatro religiones, me parece que es la islámica, la judía, la evangelista y la católica, dentro de nuestro…, ahora, la diferencia puede estar en el currículum, quien haya metido los currículum en el Ministerio de Educación y Ciencia, ¿no?, y esté reconocido desde el Ministerio, pues esa enseñanza, esa religión, puede darla… no sé yo quién tendría que hacerlo, pero ¿por qué no?, si aquí viniera un profesor y diera religión islámica, ¿por qué no?, es una opción más (Director Primaria6).

En términos generales parece evidente que la negativa a impartir “otras” lenguas es más notable que en el caso de “otras” religiones, pese a que la religión se percibe como uno de los impedimentos más importantes para la “integración” del alumnado inmigrante (sobre todo la musulmana). Pese a que parece haber calado los presupuestos normativos[183] que instan a dar respuesta a la pluralidad religiosa existente en el marco escolar, lo que se pone de manifiesto en el discurso docente es cierta contradicción, se mueve entre el reconocimiento y la asimilación.

Desde nuestro punto de vista, también parece estar influyendo la existencia de un vacío en el horario escolar de estos alumnos, lo que parece difícil concebir en un sistema reglado. En este sentido pueden ir algunas de las opiniones recogidas; sirva como ejemplo lo que nos decía una tutora respecto a la adscripción a la religión musulmana de cinco de sus alumnos:

> Como en esa hora, según la legislación, no puedes darles asignaturas de apoyo, con respecto a los de tu clase... porque se supone que los otros van en desventaja..., yo me lo “monto” haciendo talleres de cuentos, me los subo a la sala de ordenadores, otros vamos a jugar al ajedrez... menos mal que es una hora a la semana. (Tutor Primaria8).

En la práctica, por lo que hemos podido observar, estos alumnos se dedican a actividades de refuerzo tutelados por su propio tutor o por otro profesor que en ese momento se encuentre liberado de su labor docente (normalmente porque su grupo de alumnos se encuentre en clase de Música o de Educación Física con el profesor especialista). Por otro lado, también hemos encontrado casos en los que estos alumnos permanecen en los pasillos, realizando tareas escolares, sin la supervisión ni la tutela de un profesor. La imagen obtenida en uno de los pasillos del Centro "Kant" durante una de nuestras jornadas escolares muestra esta situación. En dicha fotografía podemos observar tres alumnos que, tras interesarnos por lo que están haciendo en el pasillo, nos comentan que ellas no entran a clase de religión, y que están realizando algunas tareas escolares.

[183] Según el artículo 4.c. de la LODE 1985, así como en la Ley de Calidad 2002, en su artículo 3, punto 1.c, recogen que los padres tienen derecho en relación a la educación de sus hijos “a que reciban la formación religiosa y moral que está de acuerdo con sus propias convicciones”.

FOTO 5: Alumnado en hora de religión (curso 2001-02)

Desde nuestro punto de vista creemos que esta situación de "vació ocupacional" también influyendo esta influyendo para no ver tan negativo el "ocupar" el tiempo de estos alumnos de una manera reglada, aunque sea con la enseñanza de su religión.

7.5. CAMBIOS PARA GESTIONAR LA DIVERSIDAD

Además de las ATAL y los Mediadores Interculturales, un recurso ofrecido por la Administración para gestionar la presencia del alumnado inmigrante extranjero es la formación permanente del profesorado. La incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo andaluz ha generado la necesidad de una "nueva formación", la formación "intercultural". El surgimiento de la llamada "interculturalidad" con la presencia de población inmigrante extranjera es un aspecto considerado por los propios responsables de los centros de formación del profesorado (CEPs), como puede observarse en este fragmento de entrevista realizada a una asesora de uno de los tres CEP existentes en la provincia:

> La educación Intercultural se podría definir como una serie de medidas, respuestas educativas, que, desde distintos ámbitos, desde las instituciones

> educativas, desde los centros escolares, o desde el aula, se pueden poner en marcha para atender al alumnado de otras nacionalidades (Asesor del CEP1) [184].

Pese a que la diversidad cultural ha existido en nuestras aulas antes de la notable presencia de alumnado extranjero, nunca había sido considerada desde un aspecto formativo, al menos desde la perspectiva de la interculturalidad.

En este contexto, la provincia de Almería cuenta con una importante oferta formativa dirigida a la atención del alumnado inmigrante extranjero, y que se la considera como una formación "intercultural" o una "educación intercultural". Esta formación es esencialmente distinta a aquella otra dirigida a la atención a la diversidad en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales (por discapacidad o trastornos graves de personalidad o conducta). El binomio interculturalidad-inmigración hace que la oferta formativa no haya sido uniforme en la provincia; de esta manera, en la zona norte los responsables del CEP reconocen haber empezado más tarde a ofertar formación específicamente "intercultural". Así lo reconocía el director y asesor del CEP de la zona norte de Almería[185]:

> A nivel provincial se empieza antes porque aquí el problema no ha surgido... porque aquí eso lleva pocos años.... si no específicamente intercultural, sí que hace ocho años se ha ofertado formación en valores (Asesora del CEP3).

> No ha habido una asistencia muy grande porque las acciones no se realizaban aquí, sino que tenían carácter provincial, y como no había esa necesidad que hay en la zona del Poniente, entonces, hasta ahora, no había habido una avalancha (Director del CEP3).

Independientemente de estas consideraciones, una cosa es la cantidad de iniciativas formativas y otra distinta los objetivos y contenidos de las mismas, así como su adecuación a las demandas del profesorado, o a las necesidades reales de los centros escolares.

[184] La provincia de Almería cuenta con tres Centros de Formación del Profesorado (CEP), uno situado en la zona norte, otro en Almería Capital, y el tercero en la zona del Poniente.

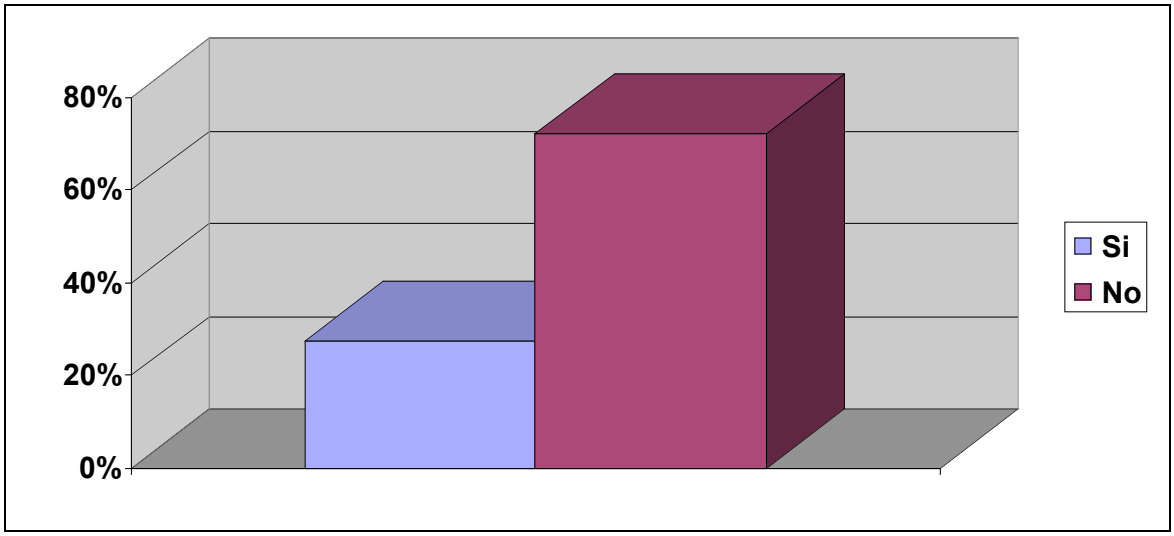
[185] Zona que ha empezado a recibir población inmigrante con posterioridad, y en menor proporción que la zona centro, siendo diferentes las procedencias más representativas, fundamentalmente la latinoamericana e inglesa.

En primer lugar, atendiendo a las valoraciones del profesional de la educación, encontramos que el 72,41% de los docentes no se considera formado para enfrentarse a la gestión de este alumnado en sus aulas. Esta consideración queda reflejada en uno de los testimonios recogidos en nuestras entrevistas:

> No, en absoluto... ni los maestros, ni desde arriba.... no hay nada, es totalmente a la improvisación, que llega gente... pues a llenar clases y punto. Pero no hay nada, ningún tipo de ayuda, ni de material, ni humana, de nada... (Tutor Primaria 7).

Los porcentajes de profesionales de la educación que se estiman preparados, formados o no para trabajar con este alumnado aparecen representados en el gráfico 11.

GRAFICO 11: DOCENTES QUE CONSIDERAN QUE ESTÁN FORMADOS O PREPARADO PARA GESTIONAR LA PRESENCIA DE ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO EN SU AULA



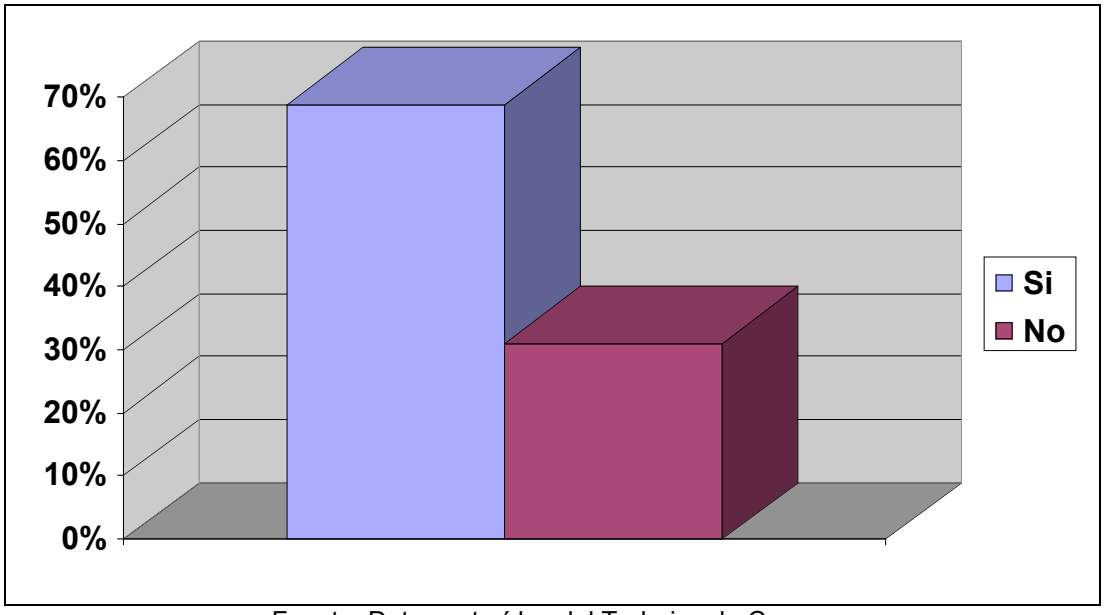
Fuente: Datos extraídos del trabajo de Campo

Ha sido habitual encontrar profesores que reconocen no tener conocimiento de las actividades que se han ofertado desde los CEP, y afirman su escasa predisposición a participar en ellas por las condiciones en las que deben realizarlas, es decir, fuera del horario laboral. Otros señalan su descontento con dicha oferta por su excesivo carácter teórico, su escaso carácter práctico y por el perfil de los implicados en dicha formación como docentes (personas que no han trabajado directamente con este alumnado y que están alejados de la práctica y vida escolar).

Sin embargo, el trasfondo de esa desmotivación por la formación permanente creemos que tiene que ver más con lo que los profesores esperan de la misma, es decir, una receta que les dé solución al "problema" que supone la heterogeneidad de las aulas.

Por otro lado, volviendo a los datos obtenidos a través de nuestras entrevistas y cuestionarios, el 68,97% del profesorado entiende que para atender al alumnado inmigrante extranjero es necesario una formación específica. Estos porcentajes se representan en el gráfico 12.

GRÁFICO 12: DOCENTES QUE CREEN NECESARIO UNA FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA ATENDER AL ALUMNADO INMIGRANTE EXTRANJERO



Fuente: Datos extraídos del Trabajos de Campo

Si bien se entiende necesaria una formación específica, otra cuestión es qué clase de contenidos debería incluir. De entre los contenidos que se reclaman como necesarios para atender a este alumnado destaca en primer lugar una didáctica o metodología para la enseñanza del español como segunda lengua. Al respecto el director del centro "Kant" y a uno de sus docentes muestran esta necesidad:

> La formación sería de cómo..., no sé, hombre, pedagógica..., cómo hacer que un alumno pueda llegar a que comprenda la "m" en un idioma, cómo hacer que el niño empiece a comprender el español... (Director Primaria 11).

> Yo creo que si no todos los años, cada par de años sí que se debería hacer un cursillo para aprender cómo se podría enseñar una lengua a un niño que viene de fuera, qué vocabulario base, porque tú te limitas a lo que tú crees que debes hacer, o lo que has buscado por ahí, pero no hay nadie que te haya dicho que lo básico para este niño es esto, esto y esto... y a partir de ahí... saber por dónde hay que empezar (Tutor Primaria 5).

La mayoría de los docentes entiende que lo más importante es una formación metodología que facilite la enseñanza del español, principal impedimento para la transmisión de contenidos, y que permita llevar un ritmo homogéneo de trabajo. Otros incluyen un segundo aspecto que son los "contenidos culturales". En este sentido recogemos la opinión de dos profesoras de dos centros, uno del Municipio de Agua Dulce y otro del Municipio de El Ejido, ambas con un importante porcentaje de alumnado inmigrante extranjero:

> Pues creo que tener conocimiento de la cultura y de la sociedad de la que estos niños vienen, porque es muy importante saberlo... es una forma de interacción de su cultura con la nuestra, entonces habrá costumbres o estilos de vida que desconozcamos, y probablemente nosotros, al querer hacer algo con ellos, creamos, por sus costumbres, que no quieren hacerlo... (Director Primaria 8).

> Hombre, una vez que sepan el idioma...su cultura, puedes entenderlos mejor, la alimentación, las fiestas que tienen, siempre ayuda para conectar más rápidamente con ellos, y si supiéramos árabe más todavía, pero me parece ya demasiado que, de repente, ahora tengamos que saber... (Tutor Primaria 7)

Esta forma de entender las necesidades formativas lleva al docente a plantearse incluso la posibilidad de organizar cursos especializados en función de la nacionalidad:

> Un curso de costumbres, lo que pasa es que, claro, vienen de sitios tan dispares que tendría que ser un curso amplio o demasiado específico, en función de lo que tuviéramos en cada momento en clase (Tutor Primaria4).

Por otro lado, en este compendio de consideraciones se llega a excluir a determinados colectivos por su ya mencionada "afinidad cultural", como puede comprobarse en las palabras de uno de los tutores entrevistados:

> Hombre, con los Europeos no... pero creo que con los africanos sí... Al menos sería preciso unos cursillos para conocer su ambiente, porque ellos vienen de un sistema de tradición oral. Entonces chocan aquí cuando el sistema de transmisión se acaba y tienen que empezar a leer y escribir (Tutor Primaria 7).

En general se pone de manifiesto la necesidad de conocer experiencias prácticas en el terreno de la atención al alumnado inmigrante.
Una vez conocidas las demandas formativas de los docentes, podemos comprobar que, en la práctica, realmente estos contenidos se están ofertando, tal y como lo confirma el director de uno de los CEP de la provincia:

> Sí es necesaria una formación específica porque es un alumnado que va a tener un desconocimiento del idioma, puede venir de un sistema educativo diferente, debemos de conocer cómo es para poder saber por qué se actúa de una manera, y, sobre todo, pues para enseñarle en primer lugar lo que es el español como segunda lengua. Entonces, en esa temática es en la que creo que debemos de tener una formación específica, cómo acoger ese alumnado inmigrante, conocer, vamos, desde sus costumbres, su... todo lo que puede ser su vida social, y cómo enseñar lo que es el español, ahí es principalmente lo que yo creo que es la formación... (Director del CEP1).

Aunque las actividades formativas pretenden generar una actitud abierta y tolerante hacia la "otredad" cultural, en realidad inducen, de forma implícita, una actitud defensiva que en lugar de cuestionar la monolítica identidad hegemónica del profesorado como representante de la "cultura nacional", la refuerza aún más (Gunther 2003, 171). Llegados a este punto podríamos cuestionarnos si al docente se le oferta lo que se demanda o viceversa, teniendo en cuenta su manifiesto descontento en este punto. Lo que sí es cierto es que un buen número de docentes que han completados los puntos necesarios para sus trienios y sesenios, apenas se orientan al reciclaje.
Por otro lado, también encontramos a aquellos profesionales que, si bien reniegan de la formación continúa, reconocen que es necesaria una autoformación, y entienden que es la experiencia su principal fuente de instrucción.

Para continuar reflexionando en torno a las actitudes y opiniones del docente frente a la formación como recurso para gestionar la presencia de alumnado inmigrante extranjero en sus aulas, cabe decir que el 40,80% de docentes no cree necesaria una formación específica. Gran parte de este 40,80% (el 91,22%) no reclama formación, sino personal especializado o, a lo sumo, una formación específica para un determinado personal que se dedique a este colectivo de alumnos/as. Sirva de ejemplo lo que nos comentaban dos directores de dos centros de la zona del poniente de Almería (uno de ellos con

casi un 25% de alumnado inmigrante y con un ATAL Itinerante, y el otro con casi un 20% y un ATAL fija):

> Yo creo que no es tanto la falta de preparación del profesorado como la falta de tiempo del profesorado, es falta de tiempo, nosotros... nos quejamos de que nos falta tiempo, nosotros sí podríamos atenderlos, ya te digo, sería ideal que hubiera un maestro, por lo menos uno, que fuera bilingüe, sería ideal... (Director Primaria 3).

> Es que más que... aquí, en el aspecto de inmigrantes, más que formación, que nunca viene mal, lo que se necesitaría sería una persona, que es el intermediario ese... el mediador intercultural, que sería el intermediario, ya te digo, trabajando aquí en el colegio, y esa figura sería más importante que la propia formación, y con esto no estoy... (Director Primaria 5).

De forma minoritaria se entiende que son otras propuestas las que darían solución a los "problemas" que plantea este colectivo, tales como la reducción de la ratio y el acceso a material específico.

Desde nuestro punto de vista, la demanda de equipos específicos de atención al alumnado inmigrante pone de manifiesto en realidad la necesidad de una formación para cambiar la actitud o la conciencia del profesional con respecto a la diversidad. Pese a que las actitudes no parecen constituir en la práctica un contenido necesario para la formación del profesorado, algunos responsables de los CEP se han percatado de esta consideración. En esta línea afirma lo siguiente una asesora del CEP de la zona de Almería capital:

> Yo diría más bien... más que formados, ¿estamos concienciados de que realmente esos niños los tenemos que acoger en el aula? (Asesora del CEP2).

7.6. IMPLICACIONES DE LO QUE DICEN Y HACEN DE LOS DOCENTES EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL

La creciente presencia de alumnado inmigrante extranjero está siendo percibida en el ámbito escolar como una amenaza y como uno de los principales problemas del sistema educativo de la provincia almeriense. Este fenómeno está cargado principalmente de connotaciones negativas en las quejas de los docentes cuando hacen referencia a sus efectos para el trabajo del profesor, el trabajo en clase, así como para el resto de compañeros.

Concretamente se alude a un incremento en el trabajo del docente, estrés, angustia, un descenso en los niveles académicos, una ralentización del ritmo de trabajo, y un menor tiempo de dedicación al grupo de educandos etiquetados como “nuestros” (algunos docente consideran que al alumnado autóctono se le “está quitando tiempo”, como si ese tiempo tuviera un dueño).

Por otro lado, el docente es capaz de establecer una graduación de los diversos colectivos de alumnado inmigrante extranjero en cuanto a la “integración” de los mismos, señalando una serie de factores que dificultan este proceso. Tales factores aluden a las características de personalidad e inteligencia que a menudo se identifican como “rasgos propios de la cultura de estos niños”. En cualquier caso, dichos factores se consideran homogéneos en el grupo de referencia etiquetado por su procedencia geográfica o por su “raza” (normalmente sólo ocurre cuando se hace referencia al alumnado de procedencia africana). Esta forma de proceder con la diversidad humana y cultural se basa en mecanismos diferenciadores, en los que se parte de rasgos visibles que parecen difíciles de negar. De este modo, los rasgos físicos, fundamentalmente el color de la piel (tomado no en su verdadero valor genotípico) establecen las premisas de clasificación y diferenciación que legitiman las relaciones con otros aspectos, en este caso la cultura y el lugar geográfico. En las clasificaciones que el profesorado hace basándose en elementos culturales (e incluso en la raza) se pone de manifiesto que la cultura sirve como una segunda adscripción racial. Así pues, se muestra la “esencia natural” de los grupos, su naturaleza hereditaria, estableciéndose las bases para la naturalización de la cultura. De esta manera, se sitúan en un mismo plano a negros y blancos, a musulmanes, gitanos, rumanos, etc.; todos son lo que son por naturaleza. Esto se pone claramente de manifiesto cuando se asume una relación bidireccional entre raza y cultura. Mediante la alusión a la raza y la cultura los docentes sientan las bases de una ideología racializadora que parte de ciertas lógicas biologicistas o culturalistas. Así, como hemos podido comprobar en nuestro trabajo, el alumnado inmigrante es clasificado en función de su raza (especialmente cuando las diferencias físicas son notablemente visibles, como es el caso de los negros), adscripción geográfica o cultura. El docente habla de alumnos negros, marroquíes, musulmanes,

africanos, rumanos, rusos, de países del Este, etc., a los que se les atribuye una serie de rasgos de personalidad e intelectuales claramente diferenciados y jerarquizados. Así pues, los alumnos de Europa del este son más inteligentes, despiertos o espabilados; los africanos son más vagos, lentos, menos despiertos; sin embargo, los marroquíes son tachados de conflictivos y problemáticos, y a los negros se les considera más nobles.

En esa forma de organizar el mundo encontramos constantes planteamientos bipolares entre el Norte y el Sur como formas biológicas y culturales enfrentadas y contrapuestas. En estos planteamientos antagónicos el profesor adopta con naturalidad la propia identidad. En este sentido, McLaren (1991) critica que:

> Ser blanco es un título, no respecto a atributos raciales antepuestos, sino con vistas a una subjetividad racial. Es decir, ser blanco se convierte en la norma visible sobre cómo la cultura dominante mide su propia civilización (McLaren 1991, 244).

Si bien encontramos que en el discurso del profesional de la educación aparentemente se defiende la mutua aceptación y adaptación entre escuela y comunidad inmigrante, y que la "cultura dominante" no es vista como un problema, las "diferencias culturales" sí son reconocidas en cambio como un obstáculo para la exitosa transición de un contexto cultural a otro. Por otro lado, se hacen compatibles ciertas argumentaciones que ponen de manifiesto no "ver el color" (Sleeter 1993) en la relación con los "otros". No obstante, hemos comprobado cómo tanto para el profesorado como para el alumnado el color está presente en la vida y en las relaciones del centro. Parece evidenciarse que la propuesta de "no ver el color" contiene un discurso más integrador, no discriminatorio y prejuicioso.

Nuestra investigación presupone que las formas recientes de racismo operan sobre su supuesta "racionalidad" (Rizvi 1993), en la que se acomoda simultáneamente: a) un compromiso con los valores de justicia (véase el importante porcentaje de docentes que apelan al derecho de estos alumnos a recibir la formación religiosa adecuada a sus creencias), y b) las

representaciones de determinados colectivos de inmigrantes extranjeros racializadas y cargadas de connotaciones negativas (por ejemplo la valoración docente de que la religión es uno de los rasgos culturales que más dificulta la "intregración" de este alumnado).

En este sentido, varios estudiantes de Educación Secundaria nos han transmitido la noción de que los "inmigrantes" tienen una tendencia a la violencia y la delincuencia, factor este que "es clave en el discurso racista" (Hatcher y Troyna 1993). Frente al discurso más elaborado del alumnado de Educación Secundaria, el alumnado de Primaria emplea estrategias de relación (insultos y exclusión del alumnado inmigrante del juego) que ponen de manifiesto igualmente determinadas representaciones del "otro". El docente considera el insulto como una forma de interacción en un momento de conflicto, detrás del que no existe una ideología racista; sin embargo, autores como Billig (1988) consideran que las estrategias de interacción son en sí mismas ideologías. Esta postura del profesorado puede responder a lo que Van Dikj (1987) considera una contradicción en la expresión "yo no soy racista pero…", entendida como una "forma" entre las actitudes racistas reales de los hablantes y su deseo por dejar una impresión de no ser prejuicioso. Esta ideología ha sido identificada por Gaertner y Dovidio (1986) como una ideología del racismo "aversivo", en la que se afirma no ser prejuicioso ni discriminatorio, pero que al mismo tiempo contiene evaluaciones negativas de ciertos grupos de gente, o lo que otros han denominado un racismo indirecto no declarado o encubierto que supone una de las premisas del "nuevo" racismo (Taquieff 1993).

Con respecto a las prácticas del centro y del aula, se da una tendencia mayoritaria a ejecutar las "prácticas interculturales" a través de fiestas "extraordinarias", introduciendo "ítems" o temas específicos en el currículo, y exponiendo "la cultura de la otredad", lo que acaba "etnificando" los discursos de los diferentes actores escolares. Por otro lado, la dotación de contenidos de esta índole a la interculturalidad pone de manifiesto un fuerte etnocentrismo subyacente, tal y como apunta Franzé (1988):

> Una aproximación a la diversidad, "cortada", por así decir, por lo etno-nacional y aferrada a una imagen de la cultura superficial y exterior a sus propios actores,

> corre el riesgo evidente de crear un etnocentrismo más arriesgado del que pretende desterrar: le niega a los "colectivos" inmigrantes la complejidad interior que la sociedad receptora a menudo reclama para sí, fijándonos en una reconstrucción arbitraria de la cultura y la identidad que pasan inmediatamente a asignárselas como "propias"; y al hacerlo, en tanto percibe a los inmigrantes como pertenecientes a una "comunidad" (homogénea, portadora de valores y pautas compartidas) suele tomar por referente de "la" cultura una concepción parcial (a través de algunos de sus representantes o representaciones), cuando no hegemónica, de unos valores no siempre compartidos (Franzé 1998, 57).

Además, está suficientemente acreditado que el conocimiento "cultural" del "otro" no es suficiente ni favorece necesariamente su comprensión. El conocimiento no significa re-conocimiento, aprehender la diversidad no significa aprehender una suma de diferencias presentadas como entidades homogéneas (Abadía-Pretceille 1999). En concordancia con lo que se hace dentro del centro y del aula, la oferta formativa realizada al docente y las demandas de formación del mismo siguen planteamientos similares. Por otro lado, tampoco creemos que la formación en una temática de este tipo se solvente con la realización de "un curso". En este sentido, el déficit ya se evidencia en la formación profesional inicial o universitaria, la cual se configura como:

> Una metáfora de "producción", una perspectiva de enseñanza como "ciencia aplicada" y una perspectiva de profesor principalmente como un "ejecutor" de los principios y leyes de una enseñanza efectiva… El futuro profesor es visto principalmente como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y que juega un pequeño papel en determinar la sustancia y dirección de su programa de preparación (Zeichner 1983, 4).

Por lo tanto, lo que observamos es un círculo vicioso entre lo que se demanda, lo que se oferta y lo que se conceptualiza por "prácticas interculturales".

CONCLUSIONES

Para exponer las conclusiones finales volvemos a nuestro planteamiento inicial en el que diferenciábamos cinco variables observadas y observables en la práctica escolar de gestión de la "diversidad cultural": la lengua, la relación que establece el centro con la comunidad, la formación docente, el currículo escolar, las formas y los modos de "acogida". El análisis de las prácticas escolares que atienden a dichas variables pone de manifiesto elementos que han sido planteados en las diversas clasificaciones de los Modelos que abordan la "diversidad cultural" desde el ámbito educativo-escolar (Marín 1992; Colectivo IOE 1997; Muñoz 1997; Bartolomé 1997; García, Pulido y Montes 1999; Etxeberria 2002 y Mijares 2004), elementos que facilitan o directamente manifiestan una ideología racialista encaminada a establecer diferencias basándose en criterios de nacionalidad, etnia, cultura o raza, y sobre las que reflexionaremos a continuación.

En primer lugar, la *lengua* es una de las variables a las que más se alude en los contextos escolares con presencia de alumnado inmigrante extranjero, ya que es considerada como el primer factor que dificulta la "integración" del alumnado inmigrante. Una revisión de la legislación en lo que respecta a la atención a la diversidad pone de manifiesto que la política educativa española no sólo no parece estar poniendo en marcha dispositivos efectivos para evitar la "guetización" en los centros escolares, sino que está favoreciéndola dentro de los mismos. El aparente beneficio de separar a aquellos grupos con "dificultades en el aprendizaje", sean por las causas que sean, no responde a las necesidades específicas de este alumnado, sino más bien a las necesidades de nuestro profesorado. En este sentido, en el tratamiento que se está haciendo de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela encontramos elementos segregadores (véase el Modelo Segregador de Muñoz 1997), en cuanto que a los sujetos que reciben dicha enseñanza se les relega a

un espacio separado del resto de compañeros “normales”, espacio que se crea específicamente para ellos.

Por otro lado, el agrupamiento para “educar a los diferentes” (Colectivo IOE 1997) no supone un cambio en los planteamiento generales, sino una atención “especial” (o puntual) que lejos de buscar una igualdad de resultados persigue más bien una igualdad de partida tras la cual habrá de florecer una desigualdad legítima (Enguita 1987). La creación de “servicios especiales y específicos” de carácter compensador destinados a “superar” el “déficit lingüístico” que impide el “éxito escolar” (Bartolomé 1997) del alumnado inmigrante extranjero perfila una situación peligrosa, tal y como señala Torres (1997):

> (...) estamos ante una concepción que etiqueta las diferencias como desviaciones o degeneraciones, reforzando, unas veces de manera explicita y otras oculta, posturas racistas apoyadas en un biologicismo (Torres 1997, 31).

Los programas de compensación lingüística están dirigidos al colectivo de educandos que “pertenecen a una cultura diferente”, y cuya finalidad es superar determinadas “limitaciones culturales y lingüísticas”. Desde esta perspectiva no se niega la existencia de la diversidad, pero sí se “patologiza” y se soporta “transitoriamente”, ya que el objetivo pedagógico es lograr el “transito” de una a otra cultura (García, Pulido y Montes 1999). Se trata de un modelo para la adaptación rápida del alumno a un nuevo sistema monocultural y monolingüístico (Modelo Asimilacionista apuntado por Marín 1992, Bartolomé 1997, y Mijares 2004) en el que la heterogeneidad se entiende como un problema y la homogeneidad se plantea como la solución, es decir:

> (...) la diferencia cultural se concibe como un déficit, un obstáculo en el proceso de “integración” de estos colectivos, que han de cambiar sus pautas culturales y adquirir las de la sociedad receptora, como ha ocurrido con el pueblo gitano (Crespo 1997, 638).

Tal y como apunta López Melero (1999), se trata de un modelo “privativo” y determinista (negativo), que subraya más lo que no se sabe que lo que realmente sabemos hacer, que justifica la necesidad del experto y busca un modo de intervenir “específico” (tecnócrata), como si la resolución de los

problemas de la diversidad dependiera de la intervención de un especialista, convirtiéndose los profesionales de la enseñanza en profesionales del déficit.
Por otro lado, estos programas son denominados por los expertos “programas de submersión lingüística”. Vila (s.f) diferencia entre los programas de inmersión lingüística y los de submersión lingüística. En la inmersión lingüística existe voluntariedad de quien asiste a esos programas; el profesional es bilingüe, por lo que prima un aprendizaje contextualizado y comunicativo. Por su parte, en la submersión lingüística no suele existir voluntariedad en la elección del “programa de cambio de lengua hogar-escuela”, el profesorado no conoce la lengua del escolar y por lo tanto el alumno no puede utilizar su lengua para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas. Vila (s.f.) señala que el éxito de la inmersión lingüística es un éxito a largo plazo, en el que sólo después de varios años (educación infantil y primaria) se equipara el uso académico de la lengua de la escuela entre el alumnado que la tiene como propia y el que la ha aprendido como segunda lengua. La política lingüística que presupone que a través de un “aula-puente” (en Andalucía se denomina ATAL) el alumno extranjero 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 y aprendizaje, es una falta de realismo asombrosa. De hecho, esa manera de proceder es una de las fuentes más importantes de fracaso escolar en los alumnos inmigrantes, ya que estos alumnos serán capaces de emplear la lengua de la escuela en situaciones interpersonales, pero estarán muy lejos de poder hacerlo en situaciones académicas.

Pese a estas consideraciones, las ATAL han sido construidas sin lugar a duda con la finalidad de ayudar al alumnado extranjero a superar sus dificultades con la lengua vehicular de la escuela. Sin embargo, como puede comprobarse, no es la única función que está cumpliendo, y de esas otras funciones los agentes escolares no son conscientes. En este sentido se pone de manifiesto que estas aulas están sirviendo de recurso para “quitar problemas” al profesorado. El docente percibe la escuela como un espacio que va soportando cada vez más problemas: la educación especial, la violencia escolar, etc., por lo que, tal y como hemos podido observar, el tutor demanda que en la medida en que se pueda los “problemas” se traten fuera del aula. Siguiendo esta lógica, cuando

los alumnos extranjeros se reincorporen al aula podrán hacerlo sin “problemas”. La lógica que subyace a sus demandas es una lógica utilitarista y funcional. Se piensa en el alumno como un proyecto académico y no tanto como futuros ciudadanos. En definitiva, se espera que el niño no “fracase”, entendiendo como fracaso no pasar al Bachillerato y terminar en la Universidad. El hacer “buenos escolares” como finalidad de la escuela es un reflejo de las presiones que la escuela recibe de fuera, presiones en las que los resultados y contenidos en términos de cantidad se traducen en una educación de “éxito”.

Es obvio que los docentes no son conscientes de que el ATAL está sirviendo para algo más que para apoyar la enseñanza del español; esta falta de conciencia responde a la necesidad imperiosa de incorporar a ese alumno al ritmo académico, con la angustia vivida de tener un alumno en clase con el que no poder comunicarse, que se queda “estancado”, y además con la prioridad de que el grupo “ordinario” siga su proceso de aprendizaje sin aminorar el ritmo.

Se desarrollan mecanismos de discriminación positiva dirigida a aquellos niños que “no entiende” y “que no habla” despreciando la posibilidad de otras medidas de discriminación positiva que puedan atender al centro que es el que no sabe la lengua del alumno y no la reconoce (como por ejemplo documentos las existencia de traductores e interpretes, de documentos en distintas lenguas, carteles en distintas lenguas, etc...). Esto no implica que los apoyos lingüísticos no deban darse, o que el alumno no aprenda el español, pero sí es necesario determinar cómo, para qué y en qué contexto debe hacerse. Las ATAL, pues, no responden realmente a una acción de discriminación positiva, sino que son una respuesta a las demandas docentes. Al respecto debemos subrayar el supuesto base de que es necesario un cambio en la concepción de lo que es o debe ser “la clase” y “el magisterio”, y tratar de crear en el docente una actitud positiva hacia el trabajo coordinado y cooperativo entre profesionales.

Por otro lado, en el contexto escolar no sólo no se visualiza la pluralidad lingüista existente, sino que tampoco se es consciente del valor que tienen

esas “otras” lenguas. Al respecto, Villa (s.f), experto lingüista que ha realizado diversas investigaciones etnográficas en estos temas, reconoce:

> Que en muchos casos, se olvida que estas criaturas ya son competentes en mayor o menor grado (edad, nivel de escolarización previo, uso de la lengua en el contexto familiar, etc.) respecto al uso del lenguaje y se las coloca en una situación de “indefensión” lingüística obligadas a hacer cosas con la lengua de la escuela sin que las cosas que saben hacer a través de su propia lengua tengan ninguna relevancia, se dificulta que desarrollen actitudes positivas hacia la nueva lengua y hacia el aprendizaje de la lengua de la escuela (Villa s.f, 15).

Así pues, la perspectiva según la cual al alumno “le falta algo” se opone a lo que fundamenta una escuela de la “diversidad”, es decir, una escuela que tenga como punto de partida lo que el niño puede ofrecer (Giménez 1994).

Por su parte, Vila (2004) apunta que en los programas o situaciones de submersión lingüística (como es el caso del contexto estudiado) la práctica educativa debe priorizar las actividades colectivas y cooperativas. Sin embargo, en las prácticas que hemos observado en nuestro trabajo de campo, una vez transcurrido el tiempo de estancia en el ATAL, y el alumno se incorpora al aula ordinaria (a menudo con un escaso manejo del español), el trabajo se torna en una actividad exclusivamente individualizada. Esto es fácilmente observable en la disposición en hilera de las sillas. Esta organización refleja un estilo de enseñanza basado en la transmisión unidireccional (maestro-alumno) de los contenidos, donde la comunicación y la colaboración entre compañeros suponen un elemento disruptivo del proceso de transmisión. Del mismo modo, también perfila un sólo tipo de alumno, un alumno “normal”, sin “problemas”, y un tipo de aula sin aparente diversidad. Así pues, esta forma de gestionar la presencia del alumnado inmigrante extranjero evidencia elementos asimilacionistas en los que se desconsidera la diversidad lingüística, ya que el único objetivo es la sustitución de la lengua (Mijares 2004).

Pero no sólo percibimos elementos asimilacionistas, segregadores y compensadores en la práctica del ATAL, sino que al considerar la variable lengua percibimos cierto “rechazo” (Colectivo IOE) en la práctica del docente-tutor. Algunos de ellos manifiestan realizar “sugerencias” al alumnado para que no utilicen su lengua en el contexto del aula, lo que a menudo se ha justificado

por la conveniencia de evitar “suspicacias” en los compañeros autóctonos. Son varios los alumnos inmigrantes que nos han comentado las reacciones que ellos han observado al emplear su lengua en clase, como comentarios del tipo “estás en España, pues habla español”, o risas, así como la prohibición del profesor o profesora de hablar en su lengua una vez que pueden “manejarse” en español. Por lo que no es de extrañar es la “escasa o nula valoración” que este alumnado percibe de su lengua, ya que en determinados momentos se le hace renegar de ella. Esta situación también la hemos encontrado cuando hemos solicitado a algunos alumnos que nos sirvieran de interpretes para poder comunicarnos con compañeros que aún no se manejaban con el español, o cuando hemos preguntado a varios de ellos si les gustaba hacer de intérprete en el aula cuando el profesor se lo pedía, en cuyo caso muchas de las respuestas eran que “no mucho”. En estos casos la no valoración, e incluso el rechazo, de las “otras lenguas” está sirviendo para que el alumnado inmigrante extranjero perciba su lengua como un elemento de estigmatización.

Con respecto a la *relación entre el centro y la comunidad escolar* se ha creado un recurso específico que plantea como objetivo fundamental conectar a las familias inmigrantes con la escuela. Sin embargo, esa relación a través de dicho recurso se establece unidireccionalmente. El principal usuario de la mediación intercultural en contextos escolares son los tutores y directores de centros, los cuales recurren a este servicio para hacer que las familias inmigrantes se acerquen o aproximen al centro, y no a la inversa. En definitiva, la mediación se ha constituido (al igual que las ATAL) como un recurso para quitar “problemas” al centro, un recurso externo en el que la “diversidad cultural” es simplificada o restringida a aquellas situaciones de marginación y exclusión. Incluso más restringida si tenemos en cuenta que el mediador intercultural, en el contexto de nuestra investigación, tampoco tiene como sujetos de intervención aquellos de etnia gitana. Los mediadores que trabajan en coordinación con la Delegación Provincial de Educación se dedican a aquellas situaciones que se demandan desde los centros y que están relacionadas con el alumnado inmigrante extranjero. En este sentido, comprobamos que no todos los casos son iguales; el trabajo de Llevot (2004) pone de manifiesto que los mediadores de la Comunidad Catalana intervienen,

además de con el alumnado inmigrante extranjero, con alumnos gitanos. En nuestro contexto hemos observado situaciones en las que los docentes se han encontrado en su clase con dos alumnos absentistas, uno gitano y otro inmigrante, y mientras que en el caso del alumno inmigrante se ha dado una respuesta administrativa mediante la intervención del mediador, en el caso del niño gitano la respuesta se ha hecho esperar (o no ha llegado), lo que resulta contradictorio e incomprensible para el propio docente.

En el contexto almeriense las razones que justifican la intervención del mediador intercultural son la atención al alumnado inmigrante. Las situaciones a las que se responde son prejuzgadas como "problemas interculturales", cuando a menudo se tratan de cuestiones relacionadas con situaciones personales o generacionales (por ejemplo, un niño que no quiere seguir estudiando). Por ello, a menudo este recurso está sirviendo para la "etnificación" de los problemas y la exacerbación de las diferencias, ya que se ha creado sobre la base de que existen "otras culturas diferentes", lejanas, difíciles de integrar, y con las que son complicadas las relaciones.

Este recurso, si bien es una acción de discriminación positiva (como las ATAL), está sirviendo como mecanismo implícito para facilitar y guiar el tránsito de una cultura a otra, es decir, para gestionar el proceso de asimilación y de protección de la propia cultura. Se trata, en consecuencia, de un recurso diseñado sobre la idea de una atención "especial" y "específica" a un grupo determinado, encaminado a hacer desaparecer las diferencias, y, por tanto, creado no sobre un concepto de igualdad sino para igualar. Aunque pueda establecerse sobre la idea de que todos seamos iguales, lo hace a costa de eliminar la diversidad, buscando, en definitiva, la estandarización de la escuela y no tanto la normalización.

Si bien el objetivo de la mediación intercultural escolar, tal y como hemos apuntado, es aproximar las familias inmigrantes al centro, es obvio que no sólo los padres de los alumnos extranjeros no acuden al centro, lo mismo ocurre con los padres autóctonos. Por ello, esta figura profesional podría entenderse como un recurso no sólo al servicio del centro para atender a la población

extranjera y a sus posibles dificultades o problemas, sino como un recurso al servicio de toda persona que requiera de él, ya sea desde una perspectiva de genero, de clase, generacional, etc. En este sentido, la mediación intercultural podría definirse como una "herramienta para comprender la diversidad cultural y para relacionarse con ella" (García y Barragán 2003), diversidad que puede estar presente en la realidad cotidiana adoptando diversas formas. Desde una perspectiva aún más normalizadora la mediación intercultural podría entenderse no como un espacio profesional concreto, en el que la resolución de determinadas situaciones depende de una tercera persona, sino como una formación de todos los agentes escolares en una serie de habilidades y estrategias sobre las que se establezcan modelos de convivencia óptimos y apropiados. La actual forma de configurar la mediación, como un conjunto de actuaciones sin un proyecto consensuado y negociado, y con una escasa o nula formación de sus trabajadores, está dando lugar a un espacio de "desprofesionalización".

Al abordar la variable *currículo* nuestro trabajo de campo ha puesto de manifiesto que las prácticas del aula y del centro se apoyan en un doble discurso que mantiene el profesorado. Por un lado el discurso del déficit y por otro el de la diferencia, ambos integrantes de un mismo paradigma, el de la exclusión (Gale y Densmore 2000). El discurso del déficit asume que el propio docente y la escuela son incapaces de mejorar los diferentes rendimientos académicos de determinados colectivos de inmigrantes extranjeros (fundamentalmente de procedencia africana), por ello propugna la no inclusión de cambios a nivel curricular currículum. Esta ideología se encuentra reforzada por la acomodación de la "nueva presencia" a través de elementos o recursos acuñados desde fuera (las ATAL y los Mediadores). Así pues, la tendencia apuntada desde el planteamiento de la "Educación Intercultural" como forma de gestionar la presencia de alumnado inmigrante es la de "ignorar al diferente" (Colectivo IOE 1997) en términos curriculares. Por otro lado, el discurso de la diferencia aparece como alternativa (aunque a menudo se da simultáneamente) al discurso anterior. La presencia del "otro" en términos de diferencias culturales es aparentemente reconocida, y es gestionada añadiendo "actos o momentos" de "folclorización" de esas "otras culturas". Hablamos de

un modelo en el que se entremezclan dos objetivos fundamentales según el discurso docente (el Modelo Intercultural de Integración Inicial de Etxeberría 2002, un Currículo Multicultural aditivo propuesto por Bartolomé 1997, o simplemente el Modelo Multicultural de Mijares 2004). Tal y como hemos presenciado, en los "puestos expositivos de la otredad" la cultura y unidad geográfica se identifican, y tal identificación no parece ser útil en la actualidad cuando el "otro" está entre "nosotros", ya que las culturas en contacto generan nuevas culturas, por lo que enseñar acerca de las otras culturas se reduce a enseñar su historia (García, Granados y García-Cano 1999). En un primer objetivo esa exposición de elementos "culturales" del alumnado inmigrante extranjero pretende ayudar a conocer las diferencias y entender así al "otro", lo que supuestamente facilita el desarrollo de actitudes de tolerancia y aceptación hacia este colectivo. Por otro lado, un segundo objetivo plantea que esta forma de actuar es un modo adecuado para que el alumnado inmigrante no pierda la conexión con sus "orígenes" y se sienta valorado en el contexto en el que se encuentra. Sin embargo, marcar las diferencias:

> (…) es otra forma de establecer jerarquías pues, de antemano, no todas las culturas parten de las mismas posiciones en cuanto al reconocimiento de sus diferencias. De nuevo, una concepción estática y cerrada de la cultura seguirá amparando una igualdad sólo aparente, a pesar de promover el reconocimiento de las diferencias (García, Granados y García-Cano 1999, 127)

Se habla de una valoración y representación puntual u ocasional, que no interfiera con la "normalidad" de la escuela. Por otro lado, se han evidenciado ciertas contradicciones que ponen de manifiesto un racismo latente; esto lo hemos observado cuando el docente manifiesta por un lado estar de acuerdo en que las "otras religiones" sean atendidas desde los centros escolares, aunque, por otro lado, también subraya que la religión (fundamentalmente la islámica) es uno de los factores que "impiden" la "integración" del alumnado inmigrante. Así pues, encontramos discursos contradictorios de representación y de búsqueda de la igualdad. Discursos que se mueven entre la asimilación y el reconocimiento, lo que pone de manifiesto un racismo encubierto.

Así pues, las prácticas "interculturales" del aula y del centro están contribuyendo a estereotipar determinados colectivos (Grugeon y Woods

1990), ya que se sustentan en una forma de pensamiento esencialista, que afirma que la "cultura" es algo que la gente "tiene" y que algunos "tienen mejor que otros" (Pettmann 1992), reproduciendo las relaciones de poder de la ideología dominante que perpetúa el racismo. El esencialismo de cualquier clase refuerza los estereotipos y las suposiciones del carácter inherente de las diferencias entre los grupos. Desde esta posición la cultura es entendida como algo homogéneo, perfectamente delimitada y terminada; de ello hemos sido testigos cuando los profesores demandan a su alumnado inmigrante que hable como representante de "su gente". Esta noción esencialista de las diferencias y la versión estática de la cultura que implica divisiones antagónicas entre grupos de personas se enfrentan a otra noción cambiante de cultura, como algo continuamente formado y reformado (Gilroy 1990), aunque dentro de unas relaciones de poder y opresión relativamente estables (Guillborn 1995).

Si atendemos a la variable *formación docente,* hemos comprobado que tanto la oferta como la demanda formativa de profesorado dirigidas a la gestión de la presencia de alumnado inmigrante siguen la misma línea que acabamos de exponer para la variable currículum. La "formación intercultural" se limita a conocer las "cosas del otro" y a saber cómo enseñar la lengua vehicular de la escuela. Sin embargo, como ya se ha puesto de manifiesto, la insatisfacción y la falta de motivación del docente para formarse deberían entenderse como un indicativo de la necesidad de cambio. Resulta especialmente llamativo cómo los profesionales de la educación en sus demandas formativas no mencionan la utilidad de conocer las trayectorias previas de escolarización de los niños y niñas inmigrantes y de sus familias, así como del sistema educativo del que procede (Soto 2002, 45). Por otro lado, creemos necesario, a la vista de lo expuesto hasta ahora, empezar a focalizar la formación del profesorado en líneas como la formación para el cambio de actitud ante la diversidad y la formación en herramientas que permitan al docente diseñar sus propios mecanismos de gestión. En este último sentido, la investigación didáctica tiene que estar totalmente integrada en las tareas de los equipos docentes, y para ello es necesaria una formación (Morollón 2002). En todo caso, el cambio en las iniciativas formativas se fundamenta en que el modo actual de abordar la

“diversidad cultural” en busca de la igualdad educativa no es efectivo para erradicar la desigualdad social (Beltrán 2000).

Por último, en lo que se refiere a los modos o formas en los que se gestiona inicialmente la llegada y presencia del alumnado inmigrante (*sistema de acogida*), encontramos que poco se ha hecho para modificar las relaciones sociales dentro del aula, lo que refleja el concepto de igualdad que se ha ido manejando. La igualdad de oportunidades educativas se ha promovido fundamentalmente tratando de hacer efectivo el acceso a la educación; esto se pone de manifiesto en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), el cual se extiende considerablemente en las medidas dedicadas a este objetivo (si las comparamos con las medidas planteadas para los demás objetivos). En ese empeño por cumplir la ley y que este alumnado esté “dentro” de la escuela, no parece que dicho Plan contemple la realidad estadística que evidencia un acceso no igualitario a la educación. Nos referimos a la realidad que reflejan los porcentajes de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en la enseñanza pública y en la privada concertada (o privada), y el peligro de “guetización” de ciertos centros públicos. Así pues, el Plan obvia lo que ya algunos autores han subrayado (Besalú 2003) al apuntar el derecho a la elección de centro como un mecanismo de competición para escolarizar a los “mejores” alumnos, lo que forma parte de las estrategias de promoción y de publicidad inherentes a la competitividad mercantil, y provoca la concentración artificial de colectivos “no deseados” en determinados centros. Al respecto, algunos de los mediadores entrevistados (por ejemplo, varios agentes implicados en el proceso de escolarización del alumnado inmigrante) han puesto de manifiesto el empleo por parte de determinados centros escolares de estrategias de no escolarización de alumnos inmigrantes extranjeros. Mecanismos de este tipo responden a una forma de “rechazo del diferente” (Colectivo IOE 1997), que no han de extrañar ante las valoraciones hechas por los directores y por el profesorado, que ponen de manifiesto que este alumnado es uno de los más importantes problemas del sistema educativo de la provincia (además de suponer un descenso en los niveles académicos, en el ritmo de trabajo, y sobre todo por restar tiempo escolar a los “nuestros”). Debemos señalar que todas

esas consideraciones negativas hacia el alumnado inmigrante se acentúan en el caso de determinada procedencia, sobre todo la africana.

Por otro lado, debemos subrayar que si bien cada vez más se habla de "acogida" y de planes o programas cuya finalidad es facilitar la entrada del alumnado inmigrante a un nuevo sistema "cultural", esta no es una práctica muy extendida en la provincia de Almería (así lo ponen de manifiesto no solo nuestras entrevistas a los directores de los 16 centros entrevistados, sino también las realizadas a los 32 profesores de ATAL que atienden a un total de 137 centros). No ha de extrañarnos la poca difusión de esta práctica ante la negativa de algunos centros a desarrollar dichos Planes, debido a la posibilidad de que el centro en cuestión se convierta en un centro "atractivo" o "agradable" para este colectivo, lo que puede suponer un "efecto de llamada". Es evidente que este tipo de ideologías no han sido manifestadas por el propio director o por los tutores de los centros, sino por vías alternativas, como el mediador u orientador del centro, que en todo caso son los profesionales (además del profesional de ATAL) sobre los que recae el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado inmigrante extranjero. Nuevamente se evidencia el intento por evitar manifestaciones de carácter racista, sin embargo, la triangulación de la información, las sesiones de observación participante, así como ciertos "momentos de sinceridad" del informante han dejado al descubierto esta realidad.

De todos modos, tampoco creemos que la búsqueda de la igualdad pase por crear un programa o plan de acogida, o un plan de atención para la atención educativa del alumnado inmigrante, cuyos efectos pueden ser estigmatizar y segregar, sino que se requieren respuestas globales que impregnen al conjunto del sistema, diseñadas por los distintos agentes implicados y con un carácter singular que atienda a la heterogeneidad de la realidad escolar. Por lo que podemos decir que el sistema actual aún mantiene la "ilusión del trato igualitario" (Jordan en 1998), o la apariencia de una trato semejante bajo el que se esconden formas de discriminación.

Para concluir, al margen de lo evidenciado para cada una de las variables, se hace constante la manifestación de un discurso no racista, en el que se trata de evitar posibles sombras racistas o la fundamentación de carácter racista de determinadas situaciones. Sirva como ejemplo las observaciones realizadas por los profesionales de la educación, según la cual los alumnos inmigrantes tienden a agruparse por etnias debido a tendencias naturales, sin tener en cuenta el entorno de estos alumnos, así como las relaciones establecidas entre alumnado autóctono e inmigrante, no dentro del aula sino en los momentos de ocio, en los recreos y fuera del colegio. Por otro lado, también hemos podido recoger opiniones que declaran que ciertas conductas verbales (insultos) no pueden considerarse racismo por dos razones: una, porque a esas edades (Educación Primaria) el niño no es consciente de la "raza", "cultura" etc., y dos, porque el insulto no puede entenderse como racismo, ya que se ha de concebir dicho fenómeno como la conducta o hecho violento (la agresión física). Sin embargo, no podemos olvidar algunos importantes estudios que ponen de manifiesto que los niños de tres años ya pueden producir reacciones de intolerancia por motivos étnicos. En esta línea cabe citar el estudio de Wring (1992) donde se describen agresiones e insultos de niños ingleses de tres años a compañeros asiáticos. Por otro lado, otros estudios, como los de Serra (2001), constatan que el discurso, las actitudes y los comportamientos mantienen una relación asincrónica, y que en todo caso una ideología racialista fuertemente fundamentada puede estar presente precisamente en aquellos niños que no han ejecutado ningún acto violento hacia el colectivo racializado. En este sentido, Serra (2002) concluye en uno de sus estudios que:

> (…) resultó interesante comprobar que los discursos de algunos alumnos especialmente violentos, a pesar de contener argumentos racistas como todos los demás, no hacían uso de tales argumentos cuando se trataba de justificar la violencia. En cambio, algunos compañeros que jamás habían pegado a ningún alumno o alumna marroquí sí que elaboraron discursos racistas mucho más coherentes y mucho más extremos. Así, la alumna con un discurso racista más coherente era una chica de clase media, buena estudiante y de comportamiento aparentemente muy correcto. Jamás pegaría a ninguna compañera, eso sí: a los compañeros y compañeras marroquíes no les dirigía la palabra y los evitaba siempre que podía (Serra 2002).

Además, la no manifestación de una conducta o discurso racista en el aula no puede llevarnos a pensar que no existe racismo si a continuación observamos

actitudes contrarias en los recreos o fuera del colegio. Esta situación es lo que estudiosos como Dubet y Martuccelli (1996) ponen de manifiesto al encontrar actitudes, discursos y conductas contradictorias en los mismos alumnos fuera y dentro de la escuela, por lo que el contexto escolar se configura como un espacio de imposición antirracista para evitar conflictos. En consecuencia, el discurso no racista o antirracista aparente en el alumnado puede ser la respuesta de la capacidad represora de la escuela. De todos modos, situaciones como las que hemos vivido en el trabajo de campo (exclusión del compañero inmigrante del juego, insultos, o el discurso más elaborado por parte del alumnado de Secundaría) nos deben hacer replantear si realmente son eficaces las estrategias utilizadas para mejorar las relaciones "interculturales".

Terminaremos subrayando que, tal y como hemos podido observar, la escuela es un espacio social más en el que se diseña y desarrolla una serie de prácticas racistas o racialistas, que están actuando como elementos difusores de dicha ideología (Foster 1990). Alguno de estos elementos son: currículos monoculturales y monolingües; prácticas folclorizadas que facilitan el camino a la estereotipia; la existencia en el profesorado de prejuicios, estereotipos y bajas expectativas sobre el alumnado inmigrante, así como la "trivialización" de las muestras de racismo que se desarrollan en las escuelas; la creación de equipos "especiales" de atención exclusiva a este colectivo, fundamentalmente con la finalidad de quitar "problemas al centro" (introduciendo, en el caso del ATAL, un fuerte componente segregacionista para alcanzar dicha finalidad, y, en el caso de la mediación, un dispositivo de "etnificación" de los "problemas" que se pretenden resolver); y el diseño de planes (Plan de acogida o Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante) que restringen la gestión de la diversidad cultural a la presencia del alumnado inmigrante, y en los que la mayor parte de sus actuaciones se dirige a "adaptar" al "otro", el cual es visto como lejano, diferente y distante. Estos planes también presentan un importante peligro de burocratización (Carrasco s.f.) y no dan respuesta real ni efectiva a la desigualdad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1999. La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. DEMORGON, J. Y LIPIANSKY (DIR.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.

ACTIS, W., DE PRADA, M. A., Y PEREDA, C. 1997. *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: COLECTIVO IOE:

Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control de Absentismo Escolar.

ADLER, P. Y ADLER, P. 1994. Observational techniques. DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

ADORNO, T. W., BRUNSWICK, E. F., LEVINSON, D. Y SANFORD, N. 1950. *The authoritarian personality*. New York: Harper and Brothers.

AGUILERA, B. 1994. El conflicto multicultural. *Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 97, 35-56.

AGUIRRE, A. 1997. *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas.

AGUIRRE, S. 1995. Entrevista y cuestionarios. En AGUIRRE BAZTÁN, A. *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural.* Barcelona: Marcombo.

AJA, E. 1999. La regulación de la educación de los inmigrantes. AJA, E Y OTROS. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Barcelona: Fundación La Caixa.

ALEGRET, J. L. 1993. *Como enseñar los otros*. Tesis doctoral inédita. Departamento de historia de las Sociedades precapitalistas y Antropología Social. Universidad de Barcelona.

ALEXANDER, P. 1987. *Racism resistance and revolution*. London: BookMarks.

ALLPORT, G. W. 1963. *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.

ALONSO, R. 1999. *EL anclaje social del racismo; la cuestión de la intervención*. Tesis doctoral inédita. Departamento de la Educación y Psicología Evolutiva. Universidad de Valencia.

ANDALUCIA ACOGE. 1999. El mediador intercultural en los servicios educativos. Propuesta de acción de Andalucía Acoge. *Seminari transnacional de mediació intercultural*. 22 y 23 de abril. Diputació de Barcelona. Área de Serveis Socials.

ANDER-EGG, E. 1996. *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.

ANGUERA, M. J. 1995. La observación participante. En AGUIRRE BAZTÁN, A. *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

ARAMBURU, M. 2000. *Bajo el signo del gueto. Imágenes del "inmigrante" en la Ciutat Vella*. Tesis inédita. Departamento de Antropología Social. Universitat Autónoma de Barcelona.

ARMOZA, E. L. 1988. *Discriminación y racismo*. Buenos Aires: Eudeba.

ARNAL, J, RINCON, D. Y LATORRE, A. 1994. *Investigación educativa.* Barcelona: Editorial Labor.

ARROYO, R. 1998. *Propuesta de valores para un currículo intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

ASHMORE, R, D. Y DEL BOCA, F. K. 1979. Sex stereotypes and implicit personality theory; Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219-248.

ASHMORE, R. 1970. Prejudice: causes and cures. COLLINS, B. E. *Social Psychology; social influence, attitudes change, group processes and prejudice*. Reading, MA: Addigon Wesley.

ASHMORE, R. D. Y DEL BOCA, F. K. 1976. Psychology approaches to understanding intergruop conflict. KATZ., P. A. *Towards the elimination of racism*. New York: Pergamon Press.

AZNAR, P. y VEGA, F. 1986. Tecnología educativa de los modelos. *Teoría de la Educación*, 1, 169-181.

BAHR, H. M., CHADWICK, B. A. Y STAUSS, J.H. 1979. *American ethnicity*. Toronto: D. C. Hearth and Company..

BAKER, J. R. 1974. *Race*. London: Oxford University Press.

BALIBAR, E. 1991. ¿Existe un neorracismo?. BALIBAR, E. y WALLERTEIN, I. *Raza, nación y clase*. Santander: Iepala.

BALIBAR, E. 1992. Racisme et nacionalisme, une logique de l'exces. En WIEVIORKA, M. *Racisme et modernite*. Paris: La Decouverte.

BANKS, J. 1991. Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Educations* 4, 1, 133-144.

BANTON, M. 1970. *Race and racialism*. London: Tavistock publications.

BANTON, M. 1996. Xenophobia. CASHMORE, E. *Dictionary of race and ethnic relations*. London: Routledge.

BANTON, M. 2000. The idiom of race. En BACK, L. y SOLOMOS, J. *Theories of race and racism*. London: Routledge.

BARKER, M. 1981. *The new Racism: Conservatives and the ideology of the tribe*. London: Juntion Books.

BARTOLOMÉ, M. 1997. *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

BATES, C. 1993. Racism american cauldron. New York: HaperCollins College Publishers.

BELTRAN, R. 2000. *Función del discurso en las reformas educativas. Principios y contexto escolar de la ESO*. Málaga: Universidad de Málaga.

BENEDICT, R. 1987. *Raza: ciencia y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

BERNIER, F. 2000. A new division of earth (1684). En BERNASCONI, R. Y LOTT, T. L. The idea of race. Hackett Publishing Company, Inc. Cambridge.

BERNSTEIN, B. 1971. *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.

BESALÚ, X. 2003. *Cuatro notas sobre educación*. Material multicopiado.

BIESHEUVELL, S. 1999. An examination of Jensen's theory concerning educability, heritability and population differences. MONTAGU, A. *Race and IQ*. New York: Oxford University Press.

BILLIG, M. 1986. Racismo, prejuicio y discriminación. MOSCOVICI, S. *Psicología Social*. Vol. II. Barcelona: Paidos.

BILLIG, M. 1988. Prejudice and tolerance. BILLIG, M., CONDOR, S. EDWARDS, D. GANE, M., MIDDLETON, D. AND RADLEY, A. *Ideological dilemmas: a social psychology or everyday thinking*. London: Sage.

BILLING, M. 1976. Social psychology and intergroup relations. London: Academic Press.

BINET, A. 1985. Las ideas modernas sobre los niños. Fondo de Cultura Económica. México.

BLAKE, R. R. y MOUTON, J. S. 1979. Intergroup problem solving in organizations: from theory to practice. AUSTIN, W. G. y WOECHEL, S. The social psychology of intergroup relations. Brooks/Cole. Monterey.

BLUMEBACH, J. F. 2000. On the Natural Variety of mankind (1795). BERNASCONI, R. Y LOTT, T. L. *The idea of race*. Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.

BOAS, F. 1966. *Race, language and culture*. San Francisco: Free Press.

BRADLEY, M. 1900. *The iceman inheritance*. New York: The African Islamic Missions.

BREWER, M. B. 1994. The social Psychology of prejudice: Getting it all together. ZANNA, M. P. Y OLSON, J. M. *The Psychology of prejudice:* Hillsdale:The Ontario symposium. L. Erlbaum.

BROWN, A. R. 1999. The other day I met a constituent of mine: a theory of anecdotal racism. *Ethnic and Racial Studies*, 22, 1, 23-55.

BROWN, R. 1998. *Prejuicio; su psicología social*. Madrid: Alianza.

BÜHLER, C. 1936. From birth to Maturity. London: Kegal Paul.

BURGHART DU BOIS, W. E. 2001. The conservation of races. BERNASCONI, R. *Race*. Oxford: Blackwell Publishers.

BURT, C. 1909. Experimental tests of general intelligence. *Brittish Journal of Psychology*, 3, 94-177.

BURT, C. 1955. The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 25, 158-177.

BUSH, R. A. B. Y FOLGER, J. P. 1996. *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros.* Barcelona: Granica.

CALHOUN, C., LIGHT, D. y KELLER, S. 2000. *Sociología*. McGraw-Hill. Madrid

CALVO BUEZAS, T. 1996. Racismo. BLÁZQUEZ-RUIZ., F. J. Diez palabras clave sobre racismo y xenofobia. Navarra: Verbo Divino.

CAMPBELL, D. T. 1947. The generality of a social of attitude. Tesis doctoral. University of California.

CAMPBELL, D. Y McCANDLESS, B. R. 1951. Ethnocentrism, xenophobia and personality. *Human Relation*, 4, 185-192.

CAPELLA, L. 2003. *La escolarización de población extranjera en Andalucía. Evolución cuantitativa del fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Tesis Inédita. Departamento de Antropología Social y Trabajo Social. Universidad de Granada.

CARRASCO, S. (s.f.). *Infancia e inmigración: entre los proyectos de los adultos y la realidad de los menores*. Material multicopiado.

CARRASCO, S. 1997. Sobre algunos usos y abusos del concepto de cultura en educación. *Cuadernos de pedagogía*, 267, pp.14-20.

CARRASCO, S. 2003. La escolarización de los hijos e hijas inmigrantes y de minorías étnico culturales. *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.

CASHMORE, E. 1996. “Race”- as signifier. CASHMORE, E. *Dictionary of race and Ethic relations*. London: Routledge.

CASHMORE, E. 1996. Prejudice. En CASHMORE, E. Dictionary of race and ethnic relations. Routledge. London.

CAVALLI- SFORZA, L. y CAVALLI-SFORZA, F. 1999. ¿Quiénes Somos? Historia de la diversidad humana. Barcelona: Crítica.

CHRISTIE, R. Y COOK, P. 1958. A guide to published literature relating to the authoritarian personality through. *Journal of Psychology*, April, 171-199.

CHRISTIE, R. Y JAHODA, M. 1954. Studies in the scope and method of the authoritarian personality. Glencoe:The Free Press.

COHEN, L. Y MANION, L. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COHEN-EMERIQUE, M. 1997. La négociation interculturelle, phase essentielle de l´intégration des migrants. *Hommes et migrations*, 1208, 11-14.

COLECTIVO IOE. 1997. La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorias étnicas de origen extranjero. Informe de investigación. Madrid: Colectivo IOE.

COLL, C. 1990. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paídos.

COLMAN, A. M. 2001. Dictionary of Psychology. Oxford : Oxford University Press.

COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA. 1997 *Anuario de Extranjería 1996.* Madrid: Ministerio del Interior.

COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA. 1998. *Anuario de Extranjería 1997.* Madrid: Ministerio del Interior.

COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA. 1999. *Anuario de Extranjería 1998.* Madrid: Ministerio del Interior.

COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA. 2000. *Anuario de Extranjería 1999.* Madrid: Ministerio del Interior.

CONSEJERÍA DE COBERNACIÓN. 2003. Documento Técnico de seguimiento. 1er Plan Integral para la inmigración en Andalucía 2001-04. Curso 2001-02. Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE COBERNACIÓN. 2004. Documento Técnico de seguimiento. 1er Plan Integral para la inmigración en Andalucía 2001-04. Curso 2002-03. Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Junta de Andalucía.

CONSEJO ECONOMÍCO Y SOCIAL (2000). España 1999. Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. Nº7. Madrid: Consejo Económico y Social.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2001). Informe 2/2001. La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social. Madrid: Consejo Económico y Social.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. (2003). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-02 Madrid: Secretaría General Técnica.

CONSEJO ESCOLAR EN ANDALUCÍA (2004). Informe sobre el estado y la situación del Sistema Educativo en Andalucía Curso 2001-02, 2002-03.Granada: Consejo Escolar de Andalucía.

CORTADA, R. L. 1986. The new inmigrants: implications for educartors. Trabajo presentado a la Annual Convention of the National Catholic Educational Association. Anaheim, CA.

COUNT, E.1950. *This is race*. Nueva Cork: Henry Schuman.

CRESPO, R. 1997. Inmigración cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. Informe de investigación. Multicopiado.

CUMMINS, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian UKranian-English Programs. PARADIS, M. *Aspects of bilingualism*. Columbia: Hornbeam.

DARWIN, C. 1989. *El origen del hombre*. Edaf. Madrid

DARWIN, C. 2001. *El origen de las especies*. Espasa. Madrid.

DE LUCAS, J. 1992. *Europa: ¿Convivir con la diferencia?. Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos.

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA 23 de Junio.

Decreto 168/1984, de 12 de Junio, de Educación Compensatoria en zonas urbanas. BOJA 22 de Junio.

Decreto 207/1984, de 17 de Julio, de Educación Compensatoría en zonas rurales. BOJA 7 de Agosto.

Decreto 281/2002, de 3 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. BOA 16 Septiembre.

Decreto 99/1988, de 10 de Marzo, por el que se determinan las Zonas de Actuación Educativas Proferente en la Comunidad Autónoma Andaluza. BOJA 26 de Abril.

DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCIA. 2003. Informe especial al Parlamento. Menores inmigrantes en Andalucía. Menores inmigrantes en los Centros de Protección de Menores.

DEHESA, G. 1976. Racismo y inteligencia. *Revista Occidente*, 13, 22-23.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN, 2003 *Anuario de Extranjería 2002.* Ministerio del Interior, Madrid.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN. 2002 *Anuario de Extranjería 2001.* Ministerio del Interior, Madrid.

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA LA EXTRANJERÍA Y LA INMIGRACIÓN. 2001 *Anuario de Extranjería 2000.* Ministerio del Interior, Madrid.

DEVINE, P. G. 1989. Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.

DEVINE, P. G. 1995. Prejudice and out-group perception. TESSER, A. *Advanced Social Psychology*. New York: McGraw Hill.

DÍAZ AGUADO, M. J. 1994. *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DIAZ AGUADO, M. J., BARAJA, A. Y ROYO, P. 1996. Estudios sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. DIAZ AGUADO, M. J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ AGUADO, Mª. J. 1996. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DIAZ MUÑOZ, P. 1914. *Compendio de Antropología y Pedagogía*. Valladolid: Imp. Andrés Martín.

DIETZ, Gunther 2000. *El desafío de la interculturalidad. El voluntariado y las ONG ante el reto de la inmigración. El caso de la ciudad de Granada*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

DIETZ, Gunther y PIÑAR, Ángeles 2000. *La cerámica granadina entre industrialización, folklorización y reapropiación local: consumo cultural, habitus diferencial e identidad en una ciudad andaluza*. Hannover: Gesamtherstellung Offizin.

DIEZT, G. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Granada: Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.

DOBZHANSKY, TH. 1978. Diversidad e igualdad humana. Labor. Barcelona.

DOLLARD, J., DOOB, L., MILLER, N., MOWRER, O. H., Y SEARS, R. 1939. Frustration and aggression. Yale University Press. New Haven.

DORRONSORO, 1993. Diversidad cultural y conflicto nacional. Talasa. Madrid.

DORSCH, F. 1994. *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder.

DUBET, F. MARTUCCELLI, D. 1996. A l'école. Paris: Seuil.

DUNCAN, G., BROOKS-GUNN, J. Y KLEBANDY, P. 1993. *Economic deprivation and early childhood development*. Michigan: An Arbour.

DUNN, L. C. y DOBBZHANSKY. TH. 1975. *Herencia, raza y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

DURÁN, M. A. 1998. Discriminación. GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. *Diccionario de Sociología*. Alianza. Madrid

EAGLY, A. H. Y MLADINIC, A. 1994. Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence. *European Review of Social Psychology*, 5, 1-35.

ECHEBARRÍA, A y GONZALEZ, J. L. 1995. Aproximación cognitiva al prejuicio I. Allport y los procesos de categorización. ECHEBARRÍA, A. y otros. *Psicología Social del prejuicio y el racismo*. Centro de estudios Ramón y Cajal. Madrid.

ECHEBARRÍA, A. y GONZALEZ, J. L. 1995. Desarrollo y críticas a la teoría de la identidad social y de la auto-categorización. ECHEBARRÍA, A. y otros. *Psicología Social del prejuicio y el racismo*. Madrid: Centro de estudios Ramón y Cajal.

ENGUITA, M. 1987. La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar. LERENA, C. *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.

ENGUITA, M. 1999. Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo. Barcelona: Arial.

ETXEBERRIA, F. 2000. La educación intercultural en Europa. Barcelona: Ariel.

ETXEBERRIA, F. 2002. *Sociedad multicultural y educación*. País Vasco: Ibaeta Pedagogía.

EWENS, W. L. 1969. Reference other support, ethnic attitudes, and perceived influence of other performance of over acts. Tesis doctoral inédita. University of Iowa, Iowa City.

FEAGIN, J. R. 1977. Indirect institutionalized discrimination. *Americans Politics Quarterly*, 5, 177-200.

FEAGIN, J. R. Y FEAGIN, B. 1996. Racial and ethic relations. Florida: Prentice Hall.

FEIN, S. y SPENCER, S. J. 1997. Prejudice as self-image maintenance: affirming the self through derogating others. *Journal of Personality and Social Psychology,* 73, 1, 31-44.

FELIU, J. *Culturalismo. Psicología social de la diferencia cultural.* Tesis doctoral inédita. Departamento de Psicología de la salud y de Psicología Social. Universidad autónoma de Barcelona.

FOSTER, P. 1990. *Policy and practice in multicultural and anti-racist education. A case study of a Multi-Ethnic comprehensive school*. Londres: Routledge.

FRANZÉ, A 1998. Cultura/culturas en las escuela; la interaculturalidad en la práctica. *Ofrim Suplementos* 1998: 44-62.

FRANZE, A. 2001. *Lo que sabía no valía escuela, diversidad e inmigración.* Tesis inédita. Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español. Universidad Autónoma de Madrid.

FREIRE, P. 1973. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

GAERTNER, S. AND DOVIDIO, J. F. 1986. The aversive form of racism. DOVIDIO, J. F. AND GAERTNER, S. *Prejudice, discrimination, and racism*. New York: Academic.

GALE, T. AND DENSMORE, K. 2000. *Just schooling. Explorations in the cultural politics of teaching*. Buckingham: Open University Press.

GALTON, F. 2000. Eugenics: Its definition. BERNASCONI, R. y TOMMY, L. T. *The idea of race*. Indianápolis: Hackett.

GARCÍA CARRASCO, J. 1988. Agentes de la educación formal, no formal e informal. *Symposium Internacional de Filosofía de l'Educació*. Bellatera: Universidad Autónoma de Barcelona.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. (s.f.) Inmigración Extranjera en Andalucía: Una aproximación demográfica. Material Multicopiado.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. 1984. Relaciones del Dr. Simarro con la Antropología pedagógica. *Investigación Psicológica*, 4, 125-154.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. 1994. Antropología Pedagógica. ORTIZ GARCÍA, C. y SÁNCHEZ GÓMEZ, L. A. *Diccionario histórico de la Antropología española*. Madrid: CSIC.

GARCÍA MARTINEZ, J. A. 2001. *Bases historicas de la idea de racismo. Las perspectivas de la diversidad humana y sus perspectivas*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Filosofía. Universidad de Murcia.

GARCÍA, F. J. Y BARRAGAN, C. 2003. Mediación intercultural en sociedades multiculturales. Hacia una nueva conceptualización. *Revista Portularios*, vol. 4, pp.123-142.

GARCÍA, F. J. Y GRANADOS, A. 2000. ¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales?. El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Qurriculum*, 14, pp. 9-27.

GARCÍA, F. J. Y GRANADOS, A. 2002. La escuela ante la diversidad cultural: Una mirada socio-antropológica a uno de los últimos retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 20-24.

GARCÍA, F. J., GARCÍA-CANO, Mª. Y GRANADOS, A. 1999. El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación. GARCÍA, F. J. Y GRANADOS, A. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

GARCÍA, F. J., GRANADOS, A. Y GARCÍA-CANO, T. 1999. De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. GARCÍA, F. J. Y GRANADOS, A. *Lecturas para la educación intercultura*l. Madrid: Trotta.

GARCÍA, F. J., GRANADOS, A. Y MARTÍNEZ, R. (s.f.) Perfil del mediador y mediadora intercultural. Material Multicopiado.

GARCÍA, F. J., PULIDO. R. Y MONTES, A. 1999. La educación multicultural y el concepto de cultura. GARCÍA. F. J. Y GRANADOS, A. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid:Trotta.

GARCÍA, F.J., GIJÓN, Mª. T., SANCHEZ, Mª. T., BOLIVAR, J. (s.f.) Extranjeros y escolares formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. Material Multicopiado.

GARCÍA, S. 1998. Segregación. GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

GARDNER, R. C. 1994. Stereotypes as consensual beliefs. ZANNA, M. P. Y OLSON, J. M. *The psychology of prejudice*: The Ontario Symposium, V.7. Hillside: Erlbaum Associates.

GARDNER, R. C., TAYLOR, D. M. Y FEENSTRA, H. J. 1970. Ethnic stereotypes: attitudes or beliefs. *Canadian Journal of Psychology*, 24, 321-334.

GARDNER, R. C., WONNACOTT, E. Y TAYLOR, D. M. 1968. Ethnic stereotypos; A factor analytic investigation. *Canadian Journal of Psychology*, 22, 35-44.

GARN, S. T. 1971. *Human races*. Springfield. Charles, C., T.

GIDDENS, A. 1999. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

GILLBORN, D. 1995. *Racism and antiracism in real school: Theory, Policy, Practice*. Buckingham: Open University Press.

GILLBORN, D. 1998. Racism and the politics of qualitative research: learning from controversy and critique. CONNOLLY, P. Y TROYNA, B. *Researching racism in education. Politics, theory and practice*. Buckingam: Open University Press.

GILROY, P. 1990. The end of antiracism. *New Community*, 17, 1, 71-83.

GIMÉNEZ , C. 1994. Del viejo al nuevo racismo. *Entre Culturas*, 12, 10-11.

GIMENEZ, C. (Coord.) 2002. *El corazón de Madrid*. Madrid: El Servicio de Mediación Social Intercultural. SEMSI. Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales.

GIMÉNEZ, C. 1993. La naturaleza del racismo. *Entre Culturas*, 8, 9-11.

GIMÉNEZ, C. 1994. El "viejo" racismo: 1850-1945. Del racismo como "teoría" a la justificación del holocausto. *Entre Culturas*, 11, 9-11.

GIMÉNEZ, C. 1994. Las dimensiones ideológicas y cognitivas del racismo. *Entre Culturas*, 13, 5-7

GIMÉNEZ, C. 1994. Raza y racismo en la historia: antecedentes. *Entre Culturas*, 10, 12-14.

GIMENEZ, C. 1994. *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social.*

Memoria de Investigación. Informe de Investigación. Financiada por el CIDE/MEC. Universidad Autónoma de Madrid.

GIMÉNEZ, C. 1995. El racismo como conducta y práctica social. *Entre Cultura.* 15, 11-13.

GIMENEZ, C. 1997. La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-159.

GOBINEAU, A. 2000. The inequality of human races. BERNASCONI, R. Y LOTT, T. L. *The idea of race*. Cambridge: Hackett Publishing Company.

GODDARD, F. 1917. Mental test and the immigrant. *Journal of Delinquency*, 2, 243-277.

GODDARD, H. H. 1914. *Feeble-mindedness: its causes and consequences*. New York: Macmillan.

GODDARD, H.H. 1912. *The kallikak family, a study in the hereditary of feeblemindedness*. New York: Macmillan.

GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOLBERG, D. 1993. *Racist cultura: Philosophy and the Politics of Meaning*. London: Blackwell.

GOLDBERG, D. T. 1999. *La Semantics of race*. BULMER, M. Y SOLOMOS, J. Racism. Oxford: Oxford University Press.

GÓMEZ , P. 2001. La ilusión de la "identidad". La etnia como speudoconcepto. GÓMEZ GARCÍA, P. Las ilusiones de la identidad. Madrid: Anaya.

GOSSET, F. 1963. *Race: the history of an idea in America*. Dallas: Southern Methodist University Press.

GOULD, S. 1984. *La falsa medida del hombre.* Barcelona. Crítica.

GRANADOS MARTINEZ, A. 1998. *La imagen del inmigrante extranjero en la prensa Española*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Sociología. Universidad de Granada.

GRUGEON, E. AND WOODS, P. 1990. *Educating all*. Londres: Routledge.

GUIBERNAU, M. 1996. *Los nacionalismos*. Ariel. Barcelona.

GUILLAUMIN, C. 1999. Race and Nature: The system of marks. HARRIS, L. *Racism. Key concepts in critical theory*. New York: Humanity Books.

GUILLAUMIN, C. 1999. The changing face of "race". BULMER, M. y SOLOMOS, J. *Racism.* Oxford Readers. Oxford.

HAMILTON, C. Y STOKELY, C. 1967. *Black Power*. New York: Random House.

HAMMERSELY, M. 1985. *Case studies in educational research*. Keynes:Open University Press.

HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. 2001. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós

HANNAFORD, I. 1996. Race, the history of idea in the west. London: The John Hopkins University Press.

HARDING. J. 1976. Estereotipo. VICENTE CERVANTES, T. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Tomo IV. Madrid: Aguilar.

HARRELL, R. F., WOODYARD, E. R. Y GATES, A. I. 1956. The influence of vitamin supplementation on the diets of pregnant and lactating women on the intelligence of their offspring. *Metabolism*, 5, 555-562.

HARRIS, M. 1999. *El desarrolló de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno.

HARRIS, M. 2000. *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.

HARTLEY, E. L. 1946. *Problems in prejudice*. New York: King´s Crown Press.

HATCHER, R. AND TROYNA, B. 1993. Racialization and children. McCARTHY, C. AND CRICHLOW, W. *Race indentity and representation in educacion*. New York: Routledge.

HEALEY, J. F. 1995. *Race, ethnicity, gender and class. The sociology of group conflict and change*. California: Pine Forge Press.

HEWSTONE J. T. Y WEST, S. G. 1988. Lynchings and the economy: a time-series reanalysis of Hoyland and Sears (1940). *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 239-247.

HIDALGO, A. 1996. Xenofobia. BLÁZQUEZ-RUIZ, F. J. Diez palabras clave sobre racismo y xenofobia. Navarra: Verbo Divino.

HOFSTÄTTER, P. R. 1963. Einführung in die sozialpsychologie. Stuttgart: Kröner.

HOGG, M. A. y SUNDERLAND, J. 1991. Self-esteem and intergroup discrimination in the minimal group paradigm. *British Journal of Social Psychology*, 30, 51-62.

HOOTON, E.A. 1946. *Up the Ape*. New York: Macmilla Co.

HOVLAND, C. Y SEARS, R. R. 1940. Minor studies in aggressión:VI. Correlation of lynchins with economic indices. *Journal of Psychology*, 9, 301-310.

HUICI, C. 1996. La psicología de las relaciones intergrupales y del prejuicio. MORALES, J. F. y YUBERO, S. *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales.* Castilla-La Mancha: Colección Estudios.

HUICI, C. 1999. Las relaciones entre grupos. MORALES, J. F. (coord.). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

HYMAN, H. H. Y SHEATSLEY, P. B. 1954. The authoritarian personality, a methodological critique. CHRISTIE, R. Y JAHODA, M. *Studies of the scope and method of the authoritarian personality*. Glencoe: The Free Press.

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES. *Informe Ford sobre racismo en España, 1991*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto nacional de Servicios Sociales.

Instrucciones de 12 de diciembre de 2002, de la dirección general de ordenación, renovación y centros, por las que se establece el proceso de escolarización del alumnado de educación infantil, Primaria y Secundaria, en las centros sostenidos por fondos públicos para el curso escolar 2003-04. Comunidad Autónoma de Extremadura.

Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las aulas de enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004

Instrucciones de Compensación Educativa (2003-04). Anexo I; Aulas de Acogida. Características, autorización y organización. Dirección General de Enseñanzas Escolares. Servicio de Atención de la Diversidad. Consejería de Educación y Ciencia. Región de Murcia.

Instrucciones de 16 de octubre de dos mil de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de 1 de septiembre de dos mil tres de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de 26 de septiembre de dos mil dos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones del Viceconsejero de Educación, encaminadas a regular la escolarización de alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. 29 de Septiembre de 2003.

JACOBSON, F. N. Y RETTING, S. 1959. Authoritarianism and intelligence. *Journal of Sociology*, September, 213-219.

JACQUARD, A. 1983. Science and racism. UNESCO. *Racism, science and pseudo-science*. Unesco. Paris.

JAIN, S. 1988. *The Education of the inmigrant and ethnic child in Canada* (Reseñado en el RIE de abril 1990).

JAVALOY, F. 1993. El nuevo racismo. Reflexiones de un psicólogo social. FUNDACIÓN RAFAEL CAMPALANS. *Racisme. Xenofobia*. Barcelona: Societat Tancada.

JENSEN, A. R. 1969. How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39, 449-483.

JONES, J. M. 1997. *Prejudice and racism*. New York: McGraw-Hill.

JONES, M. 2002. *Social Psychology of prejudice*. New Jersey:Prentice Hall.

JORDAN, J. A. 1998. *La escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

JOST, J. Y BANAJI, M. R. 1994. The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, p. 1-17.

JULIANO, D. 1994. Migraciones extracomunitarias y sistema educativo: el caso latinoamericano. CONTRERAS, J. *Los retos de la inmigración*. Madrid: Atalasa.

JULIANO, D. 2001. *Inmigración y educación en clave de futuro.* Material multicopiado.

KAMIN, L. C. 1983. *Creencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.

KATZ, D. Y BRADLY, K. 1933. Racial stereotypes in one hundred collage student. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.

KATZ, P. A. 1976. The acquisition of racial attitudes in children. KATZ; P: A: *Towards the elimination of racism*. Pergamon Press. New York.

KLEG, M. 1993. *Hate, prejudice and racism*. New York: State University of New York Press.

KLINEBERG, O. 1976. Prejuicio. VICENTE CERVANTES, T. *Diccionario Internacional de Ciencias Sociales*. Tomo VIII. Madrid: Aguilar.

KOTTAK, 2000. *Una exploración de la diversidad humana, con temas de la cultura hispana.* Madrid: McGraw-Hill.

KRAMER, B. N. 1949. Dimensions of prejudice. *Journal of Psychology*, 27, 389-451.

KUPER, L. 1976. Segregación. CERVERA, T. *Enciclopedia internacional de Ciencias Sociales*. Tomo IX. Madrid : Aguilar.

KVALE, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage.

LAPIERRE, R. T. 1934. Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, 13, 230-237.

LEFAIT, P. 1982. Ciencia y Racismo. Imposible alianza. UNESCO.

LEVIS-STRAUSS, C. 1999. *Raza y cultura.* Madrid: Cátedra.

LEWONTIN, R. C. 1984. *La diversidad humana.* Barcelona: Labor.

LEWONTIN, R. C. 1999. Race and intelligence. MONTAGU, A. *Race and IQ*. New York: Oxford University Press.

LEWONTIN, R. C., ROSE, S. y KAMIN, L. J. 1996. *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*. Barcelona: Grijado Mondadori.

Ley 14/1970, de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por la Ley 30/1976, de 2 de agosto. BOE 6 de Agosto.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la educación. BOJA 2 de Diciembre.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 4 de Octubre. BOE 24 de Diciembre.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE 12 de Enero.

Ley Orgánica 7/1985, de 1 de Julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. BOE 3 de Abril.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación. BOE 23 de Diciembre.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. BOE 21 de Noviembre.

LIEGEOIS, J. P. 1998. Minoría y escolarización: el paradigma gitano. Madrid: Presencia Gitana.

LIEGEOIS, J. P. 1998. Minoría y escolarización: el paradigma gitano. Madrid: Presencia Gitana.

LIPPMANN, W. 1949. *Public opinión*. New Cork: The Macmillan Company.

LIZAMA, L. 1993. Estereotipos y prejuicios hacia los gitanos. Curso: Actitudes Educativas ante la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Asuntos Sociales.

LLEVOT, N. 2004. Conflictos y mediación: el ejemplo de Cataluña. *Revista Educación*, 334, 415-430

LOPEZ MELERO, M. Escuela pública y atención a la diversidad. La diversidad intercultural: la diferencia como valor. ANGULO, F. Y OTROS. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Aula Libre

LOPEZ, S. y otros. 1989. El racismo, una discusión ética. Sante Coloma de Gramenet: Grup de Filosofía.

LORITE, N. 2002. Medios de comunicación, inmigración y dinamización intercultural: algunas propuestas para la investigación-acción desde la MIGRACOM. GARCIÁ, F. J. Y MURIEL, C. *Tercer Congreso Nacional sobre la Inmigración en España*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

LUENGO, J. J. 1995. La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el periodo 1970-90. Origen y desarrollo de la Educación Compensatoria en Granada". Tesis inédita. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada.

MAC AN GHAIL, M. 1988. *Young, gifted and blank: student-teacher relations in the schooling of black youth.* Milton Keynes: Open University Press.

MACIONIS, J. J. y PLUMMER, K. 2000. *Sociología.* Prentice Hall. Madrid.

MACK, R. W. 1968. *Race, class and power*. New York. American Book Company.

MACKINNSON, W. J. Y CENTERS, R. 1956. Authoritarianism and urban stratification. *American Journal of Sociology*, 61, 610-620.

MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C. 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

MARGER, M. N. 1997. *Race and ethic relations; American and global perspectives*. New Cork: Wadsworth Publishing Company.

MARÍN IBAÑEZ, R. 1992. *Modelos de Educación Multicultural.* Granada: Impredisur.

MARINERO, M. A. 1997. El discurso del profesorado en relación con la autoestima, el sexismo y la diversidad cultural. *Revista Electrónica de Formación del Profesorad*o, 1, 0.

MARQUER, P. 1993. *Las razas humanas*. Alianza. Madrid.

MARTÍN, E. 1999. Procesos psicológicos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. *Desarrollo psicológico y educativo*. Alianza. Madrid

MARTÍN, J. A. 1995. Análisis y organización del material etnográfico. AGUIRRE, Ángel (ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.* Madrid, Marcombo, 221-226.

MARTINIELLO, M. 2003. Planteamiento teórico sobre mediación intercultural. Original publicado en Médiations, institutions, cultures. Informe no publicado de la investigación financiada por la Dirección Genérale de l´Action Sociale et de la Sante de la Region Wallonne.

MAZZARA, B. M. 1999. *Estereotipos y Prejuicios*. Madrid: Acento.

McDILL, E. L. 1961. Anomie, authoritarianism, prejudice and socio-economic status: an attempt at clarification. *Social Force*, 39, 239-45.

MCKENZIE, B. K. 1948. The importance of contact in determining attitudes toward negroes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 417-441.

MCLAREN, P. 1991. Decentering culture: postmocernism, resistence, and critical pedagogy in the United States and Canada. *Journal of Education*, 172, 2, 72-88.

MCLEMORE, S. D. 1983. *Racial and ethnic relations in America.* Boston: Allyn and Bacon.

MELOEN, J. D. Y HAGENDOORN, L., RAIJMAKES, Q. Y VISSER, L. 1988. Authoritarianism and the revival of political racism: reassessments in the Netherlands of the reliability and validity of the concept of authoritarianism by Adorno et al. *Political Psychology*, 9, 413-429.

MEMMI, A. 1994. *Racism.* London: University of Minessota Press.

MEMORIAS INFORMATIVAS. Cursos 1998-99. Servicio de Inspección de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

MEMORIAS INFORMATIVAS. Cursos 1999-00. Servicio de Inspección de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

MEMORIAS INFORMATIVAS. Cursos 2000-01. Servicio de Inspección de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

MEMORIAS INFORMATIVAS. Cursos 2001-002. Servicio de Inspección de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

MEMORIAS INFORMATIVAS. Cursos 2002-03. Servicio de Inspección de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

MERTON, R. K. 1949. Discrimination and the American Creed. MACLVER, R. K. *Discrimination and National Welfare*. New Cork: Harper y Row.

MIJARES, L. 2004. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral inédita. Departamento de estudios Árabes e Islamicos. Universidad Autónoma de Madrid.

MILES, R. 1982. Racism and migrant labour. London: Routledge and Kegan Paul.

MILES, R. 1999. *Racism.* London: Routledge.

MILNER, R. 1995. *Diccionario de la evolución. La humanidad a la búsqueda de su origen*. Barcelona: Bibliograf.

MONJO, M. (s.f.). *La mediación escolar.* La Associació Catalana per al Desenvolupament de la Mediació i l´Arbitrage. Fuente: www. garrotas.net/acoord/esmmonjo

MONTANGU, A. 1998 Intelligence, IQ, and Race. MONTAGU, A. *Man´s most dangerous Myth*. Oxford:The fallacy of race. Altamira.

MONTANGU, A. 1999. *The fallacy of race*. London: Altamira.

MONTANGU, A. 2000. The concept of race in the human species in the light of genetics. BERNASCONI, R. y LOOT, T. L. *The idea of race*. Indianápolis: Hackett.

MONTOYA, M. A. 1998. *Las claves del racismo contemporáneo*. Madrid: Libertarias.

MORALES, J. F. 1996. El prejuicio racial como actitud negativa. MORALES, J. F. y YUBERO, S. *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales.* Castilla-La Mancha: Colección estudios.

MORALES. J. F. y MOYA, M. C. 1996. *Tratado de Psicología Social*. Madrid: Síntesis.

MORGAN, L. H. 1971*. La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.

MOROLLÓN, M. 2002. El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.

MÜLLER, J. 1847*. Compendio de fisiología*. Madrid: Impronta Don Alejandro Gómez Fuentenebro.

MUNCK, J. DE. 1995. *La mediación en la gestión de conflictos*. Fundación SER.GI. Fuente: www.sappiens.com.

MUÑOZ SEDANO, A. 1997. *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

NAVARRO, J. 2002. La Compensación educativa: Marco, realidad y perspectiva. Curso: Formación específica en compensación educativa e interculturalidad para agentes educativos. Murcia 30 de enero 2002. Fuente: www.educarm.es/primaria/docs/Informe_Compensatoria

NAVARRO, J. 2002. La Compensación educativa: Marco, realidad y perspectiva. Curso: Formación específica en compensación educativa e interculturalidad para agentes educativos. Murcia 30 de enero 2002. Fuente: www.educarm.es/primaria/docs/Informe_Compensatoria

NAVAS, M. S. 1997. El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar. *Psicología Social*, 12, 2, 201-203.

NELSON, G. K. 1965. *Electroencephalographic studies in sequelae of kwashiorkor and other diseases in Africans. Proceeding of the Central African Science Medical Congress*. Oxford: Pergamon Press.

NELSON, G. N. 1959. The electroencephalographic in studies in Kwashiorkor. *Electroenceph. Clin. Neurophysiol*., II, I, 73-84.

ONYEKWERE, D. I. 1997. Actitud racista, el prejuicio*. Boletín de Migraciones y Política Social*, 5, 7.

Orden 15 de Mayo de 1998, por la que se establecen medidas de compensación educativa para garantizar la escolarización del alumnado perteneciente a familias itinerantes y temporeras y se regula, al respecto, la cooperación con las Entidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Orden de 08-07-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la comunidad de Castilla-La Mancha. DOCM 19 Julio.

Orden de 12 de marzo de 2002 por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos. BORM 16 Marzo

Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos. BOE 28 de Julio.

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. BOA 6 Julio

Orden de 26 de Abril de 1988, por la que se regulan los Centros de Actuación Educativa Preferente. BOJA 6 de Mayo.

Orden de 26 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de

compensación educativa por los centros docentes sostenidos por fondos públicos. BOJA 16 de Marzo

Orden de 30 de julio 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. BOPV 31 Agosto

Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. DOGV 17 Julio

Orden del Consejero de Educación y Cultura de 14 de junio de 2002, por la cual se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural dirigido al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo de las Islas Baleares que cursa estudios en los institutos de educación secundaria. BOCAIB 4 Julio.

OSKAMP, S. 1991. *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

PÁEZ, D. y GONZÁLEZ, J. L. 1996. Prejuicios: concepto y nociones diversas. BLÁZQUEZ-RUIZ, F. J. *Diez palabras clave sobre racismo y xenofobia*. Navarra: Verbo Divino.

PAPALIA, D. E. y OLDS, S. W. 1987. *Psicología.* Mexico: McGraw-Hill.

PARRILLO, V. P. 1980. *Strangers to these shores. Race and ethnic relations in the United States*. USA: Houghton Mifflin Company.

PEREZ SERRANO, G. 1998. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.

PETTIGREW, T. F. 1958. Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes: a cross-national comparison. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 29-42.

PETTIGREW, T. F. 1973. Racism and mental health of white Americans: A social psychological View. WILLIE, C. V., BERNARD, M., KRAMER, B. M. Y BROWN, B. S. *Racism and health*. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.

PETTMAN, J. 1992. *Living in the margins: racism, sexis and feminism in Australia*. Sydeny: Allen & Unwin.

PILKINGTON, A. 1984. *Race relations in Britain.* Slough: University Tutorial Press.

Pla interdepartamental d'immigratió 2001-04. generalitat de Catalunya. Departement de la Presidencia. Secreteria per a la Immigratió.

Plan de Acogida (Inmigrantes). Fuente: www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_8.htm

Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza. 2001. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Plan de Solidaridad en Educación. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Marzo 2001. Dirección General de Enseñanaza de Régimen Especial y Atención a la Diversidad. Servicios de Atención a la Diversidad.

Plan Integral para la Inmigración en Aragón 2002-04.

Plan para la integración social de la población inmigrante 2002. Gobierno de Navarra. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud.

Plan para la integración social de los inmigrantes de la región de Murcia 2002-04. Región de Murcia. Consejería de Trabajo y Política Social.

PLOMIN, R. 1989. Environments and genes, determinants of behaviour. *American Psychology*, 44, 105-111.

PRATS, E. 2000. *La intervención pedagógica sobre el medio para el tratamiento del racismo y la heterofobia*.Tesis doctoral inédita. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

PRATS, E. 2001. *Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral*. Bilbao: Desclée.

Programa de Educación Intercultural (propuesta). Atención Educativa al Alumnado Inmigrante. Servicio de Ordenación Educativa. Equipo Técnico Provincial de orientación Educativa y profesional. Grupo de Trabajo: La Escolarización del Alumnado Inmigrante.

Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La Escolarización del Alumnado Inmigrante. Informe Final. Servicio de Ordenación Educativa. Centro del Profesorado de El Ejido. Curso 1997-98.

PROSHANSKY, H. M. 1966. The development of intergroup attitudes. HOFFMAN, L. W. Y HOFFMAN, M. L. *Review of child development research.* New York: Russell Sage Foundation.

RABBIE, J. M. y HORWITZ, M. 1969. Arousal of ingroup-outgroup bias by a change win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 269-277.

RATCLIFFE, P. 1996. Segregation. CASHMORE, E. *Dictionary of race and ethnic relations*. London: Routledge.

Real Decreto 1174/1983, sobre educación compensatoria. BOE 11 de Mayo.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. BOE 12 de Marzo.

Resolución de 12 de febrero de 2001, de la Directora General de Promoción Educativa, por la que se procede a la publicación del Plan Regional de Compensación Educativa en el BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID. BOCM 26 Febrero

REX, J. 2000. Race relations in social theory. LES BACK AND JOHN SOLOMOS. *Theories of race and racism*. London: Routledge.

RIZVI, F. 1993. Children and the grammar of popular racism. McCARTHY, C. AND CRICHLOW, W. *Race indentity and representation in educacion.* New York: Routledge

ROBERT, A. H. Y ROKEACH, M. 1956. Anomie, authoritarianism and prejudice: a replication. *American Journal of Sociology*, 61, 335-358.

RODRIGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ROKEACH, M. 1960. *The open and closed mind*. Basic Books. New York.

ROSENTHAL Y JACOBSON. 1968. *Pygmalion In the classroom*. New York: Holt, Ronehart and Winston:

ROZEMBLU, S. 1999. *Mediación de conflictos en el ámbito educativo*. Buenos Aires: Aigue.

RUFFIE, J. 1982. *De la biología a la cultura*. Barcelona: Muchnik.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

SALHAB, M. 1998. Prácticas de la mediación intercultural. *Cuadernos comunitarios 6*, Andalucía Acoge.

SAMPER. L. 1996. Etnicidad y currículo oculto: la construcción del otro por los futuros educadores. SOLÉ. C. *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Universidad de Lleida.

SAN MARTIN, J. A. 2002. *La mediación. Un camino para la gestión del conflicto escolar.* Madrid: CCSS.

SAN ROMAN, T. 1996. *Los muros de la separación. Ensayo sobre halterofilia y filantropía.* Madrid: Tecnos.

SANCHIZ, P Y CANTÓN M. 1995. Acceso y adaptación al campo. . En AGUIRRE, A. *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

SAVIANI, D. 1982. *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina.* Brasil: Cuadernos de Pesquia

SCARR, S. Y WEINBERG, R. 1976. IQ test performance of black children adopted by white families. *American Psycholog*y, 31, 769-739.

SCHAEFER, R. T. 1990. *Racial and ethnic group*. USA: Brown Higher Education.

SERRA, C. 2001. *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis doctural inedita. Facultat de Ciències de l'Educatió. Universitat de Girona.

SERRA, C. 2002. El racismo observado. Etnográfía y análisis de las relaciones interétnicas. *Cuadernos de pedagogía*, 315, 77-82.

SERRANO, J. 1995. Estudio de casos. En AGUIRRE, S. *Etnografía cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

SHERIF, M. 1953. *Group in harmony and tension: An integration of studies on intergroup relations*. New York: Octagon book.

SHERIF, M. 1955. Status in experimentally produced groups. *American Journal of Sociology*, 60, 370-379.

SHERIF, M. 1961. *Intergroup conflivt and cooperation. The Robbers cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Book Exchange.

SHERIF, M. 1984. *Conflicto y cooperación*. TORREGROSA, J. R. Y CRESPO, E. Estudios básicos de psicología social. Barcelona: Hora.

SHERIF, M.1966. *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.

SIMPSON, G. E. Y YINGER, J. M. 1987. *Racial and cultural minorities. An analysis of prejudice and discrimination*. New Cork: Penum Press.

SIX, J. F. 1997. *Dinámica de la mediación*. Paidós. Barcelona.

SLEETER, C. 1993. How white teachers construct race. McCARTHY, C. AND CRICHLOW, W. *Race indentity and representation in educacion*. New York: Routledge.

SOLANA RUIZ, J. L. 2001. Identidad cultural, racismo y antirracismo. En GOMEZ GARCÍA, P. *Las ilusiones de la identidad*. Madrid: Cátedra.

SOS RACISMO. *Informe anual sobre el racismo en el Estado Español*. Año 1995, 1998. SOS Racismo. Barcelona.

SOTO, P. 2002. La formación permanente del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 315, 44-48.

SPRANDELY, J. P. 1980. *Participant Observation*. New Cork: Rinehart y Winston.

STANGNOR, C. Y SCHALLER, M. 1996. Stereotypes as individual and collective representations. MACRAE, C. N., STANGOR, C. Y HEWSTONE, M. *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guillord Press.

STEIN, S. D. 1996. Genocide. En CASHMORE, E. Dictionary of race and ethnic relations. London: Routledge.

STERN, C. 1973. Principles of genetics human. W. H. Freeman. San Francisco.

STOLCKE, V. 1992. ¿Es el sexo para el genero como la raza para la etnicidad?. *Mientras Tanto*, 48, 87-111.

STRUCH, N. y SCHWARTZ, S. H. 1989. Intergroup aggression: Its predictors and distinctness from ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 364-373.

SUARES, M. 1999. *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.

SZWARC, J. 2001. Faces of racism. London: Amnesty International.

TABOADA, I. 1992. From Multicultural to Intercultural: Is it necessary to move from one to the Other?. LYNCH, J., MODGIL, C. Y MODGIL, S. *Cultural*

diversity and the schools. Education for cultural diversity: Convergence and Divergence. London: The Falmer Press.

TAGUIEFF, P. 1993. La metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antiracismo. ALVITE, J. P. *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donosita: Tercera Prensa.

TAGUIEFF, P.A. 2001. The force of prejudice on racism and its doubles. University of Minnesota Press. London.

TAJFEL, H. , FLAMENT, C., BILLIG, M.G., BUNDY, R. P. 1971. Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*. 1, 149-178.

TAJFEL, H. 1975. La categorización social. MOSCOVICI, S. *Introducción a la Psicología Social*. Planeta. Barcelona.

TAJFEL, H. y FORGAS, J. P. 1981. Social categorization, cognitions, values and groups. FORGAS, J. P. *Social cognition*. London: Academic Press.

TAJFEL, H. y TURNER, J.C.1986. An integrative of intergroup conflict. WORCHEL, S. y AUSTIN, W. G. *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.

TAJFEL, H. y TURNER, J.C.1986. The social identity theory of intergroup behaviour. En WORCHEL, S. y AUSTIN, W. G*. Psychology of intergroup relations*. Nelson-Hall. Chicago.

TAQUIEFF, P. A. 1986. Racisme et antiracisme, modéles et paradoxes. BENJIN, A. y FREUD, J. *Racismes, antiracismes*. Paris: Méridiens.

TARNERO, J. 1982. El racismo. Madrid: Esenciales paradigma.

TAYLOR, D. M. y MCKIRNAN, D. J. 1984. A five-stage model of intergroup relations. *British Journal of Social Psychology*, 23, 291-300.

TEMPRANO, E. 1990. La caverna racial europea. Catedra. Madrid.

TERMAN, L. M. 1916. *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

TIZARD, B. 1974. IQ and race. *Nature*, 247, 316.

TODOROV, T. 1991. *Nosotros y los otros*. Madrid: Siglo Veintiuno.

TORREGO, J. C. 2000. *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

TORRES, J. 1997. Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía.* 269, 30-34.

TORRES, X. 1999. Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. ANGULO, F. Y OTROS. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Pedro Miño.

TOUZARD, H. 1981. *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder,

TURNER, J. C. 1987. *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.

TURNER, J. C. 1982. Some comments on the measurement of social orientations in the minimal group paradigm. *European Journal of Social Psychology*, 13, 351-367.

TURNER, J. C.1981. The experimental social psychology of intergroup behaviour. TURNER, J. C. y GILES. H. *Intergroup behaviour*. Oxford: Basil Blackwell..

URANGA, M. (s.f) *Experiencia de mediación escolar en Gernika*. Fuente: www.pangea.org.

VAN DEN BERGHE, P. L. 1978. *Race and racism a comparative perspective.* New York.: John Wiley and Sons, Inc.

VAN DEN BERGHE, P. L. 1996. Race – as synonym. CASHMORE, E. *Dictionary of race and Ethic relations*. London: Routledge.

VAN DEN BERGHE, P. L. 1996. Stereotype. CASHMORE, E. Dictionary of race and ethnic relations. Routledge. London.

VAN DIJK, T. 1987. *Communicating Racism*. Sage. London.

VAN DIJK, T. A. 1993. Elite discourse and racism. Sage. London.

VAN DIKJ, T. 1983. Cognitive and conversational strategies in the expresión of ethnic prejudice. *Text*, 3, 4, 375-404.

VAN SLYCK, M. y STERN, M. 1996. La resolución de conflictos en marcos educativos: evaluación del impacto de los programas de mediación paritarios. DUFFY, K. G., GROSH, J. y OLCZAK, P. *La mediación y sus contextos de aplicación.* Barcelona: Paidós.

VANDER, J. W. 1983. *American minority relations*. New York: Alfred a. knoff, Inc.

VÁZQUEZ, G. 1985. Currículum oculto y manifiesto. AA.VV. *Condicionamientos sociológicos de la educación*. Barcelona: Ceac.

VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, A. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

VERA, J. *1993.* Un análisis ciéntifico-tecnológico de la investigación-acción. *Teoría de la Educación*, Vol. V, 149-158.

VILA, I. 1998. La exclusión sociocultural a través de la lengua. El valor político del uso de la propia lengua en la educación. GARCÍA, J. F. Y GRANADOS, A. *Diversidad cultural, exclusión social e interculturalidad*. Granada: LdEI.

VILA, I. 2000. Inmigración, educación y lengua propia. AJA, E. et al. *La migración extranjera en España*. *Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

VILA, I. 2002. Reflexiones sobre interculturalidad, *Mugak*, 21, 4. Fuente: http://www.pensamientocritico.org/ignvil010203.htm

VILLA, I. (s.f.) *Lengua, escuela e inmigración*. Material multicopiado.

VILLA, I. 2004. *Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización*. Material multicopiado.

VILLA. I. (s.f.). *¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?. Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración*. Material multicopiado.

VOLTAIRE, F. 2000. Of the different races of men from The Philosophy of History (1769). BERNASCONI, R. Y LOTT, T. L. *The idea of race.* Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.

WALLER. J. W. 1998. *Face to face. The changing state of racism across America.* New York: Insight book.

WENER, O. Y SCHOEPFLE, G. M. 1987. Epistemological concerns. Trad. Cast. VELASCO, H. *Lecturas de Antropología Social y cultural*. Cuadernos de la UNED. Madrid (19993).

WIEVIORKA, M. 1992. *El espacio del racismo*. Barcelona : Paidos.

WIEVIORKA, M. 1998. *Le racisme, une introduction*. Paris : La Decouverte.

WILCOX, K. 1993. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En VELASCO, M., GARCÍA, F. J., Y DÍAZ DE RADA, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

WOLCOTT, H. F. 1993. Sobre las intención etnográfica. En VELASCO, M., GARCÍA, F. J., Y DÍAZ DE RADA, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

WOODS, P. 1998. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidos.

WRIGHT, C. 1986. Scholl processes: an ethnographic study. EGGLESTON, J., DUNN, D. AND ANJALI, M. *Education for for some: the educational and vocational experiences of 15-18 years old members of minority etnic groups*. Stoke-on-trent: Trenthem Books.

WRING, C. 1992. *Race relations in the primary school*. Londres: David Fulton.

YANG, P. Q. 2000. *Ethnic studies. Issues and Approaches*. New York: New York Press.

YTARTE, R. 2002. *Educación intercultural. Análisis de modelos educativos y propuestas de un modelo desde la pedagogía social*. Tesis doctroral inédita. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

ZEICHNER, K. M. 1983. Alternative paradigma on teacher education. *Journal of teacher education*. 34, 3, 3-9.

ANEXOS

Anexo I:

GUÍAS DE ENTREVISTA

UNIVERSIDAD DE GRANADA

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS DE POBLACIÓN EXTRANJERA (2002)

GUIÓN DE ENTREVISTA (RESPONSABLES POLÍTICOS)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista.
Lugar de la entrevista:
Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
Documentación que aporta la persona entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:
Edad:
Localidad y provincia de nacimiento:
Lugar de residencia habitual:
Formación:
Tiempo en el puesto:
Experiencia docente:
Descripción de su actividad como responsable político:
Militancia política:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1 Descripción general del sistema educativo en la provincia en la que trabaja y en la que tiene alguna responsabilidad política o técnica (con nombramiento) en materia educativa.

Datos históricos. Datos demográficos (alumnado profesorado). Oferta educativa (distinguir la titularidad de los centros).

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia.

Los problemas desde la perspectiva del responsable político. Los problemas que diariamente le plantean los actores del sistema educativo.

3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y en Andalucía.

Cuáles son las razones por las que viene. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autonómico están haciendo.

3.4 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia.

Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación.

3.5 Proceso de escolarización.

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro.

3.6 La vida en los centros escolares.

Conocimiento de la vida en las escuelas con presencia de estos escolares. Experiencias conocidas de algún centro escolar. Visitas realizadas a centros escolares con presencia significativa de población extranjera. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida de las escuelas.

3.7 Formación del profesorado.

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este colectivo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación. Cuándo y dónde debería impartirse.

3.8 Relación desde la responsabilidad política con las familias de población extranjera en las escuelas.

Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido. Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?.

3.9 La relación con otras administraciones en el trabajo sobre población extranjera.

Existe algún nivel de coordinación. Existe alguna relación directa con alguna administración. Qué se ha realizado (descripción detallada).

3.10 Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de cada una de las administraciones del Estado en materia de atención en general a

población inmigrante extranjera y en materia de atención educativa en particular.

Conocimiento del Plan GRECO. Conocimiento del Plan de Integración de la Junta de Andalucía. Conocimiento del Plan de Atención a Población Inmigrante en la Escuela. Trabajo desarrollado desde su responsabilidad política en estos ámbitos. Presupuestos económicos dedicados.

3.10 Propuestas de actuación desde sus responsabilidades en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS DE POBLACIÓN EXTRANJERA (2002)

GUIÓN DE ENTREVISTA (DIRECTORES, TUTORES, ORIENTADORES E INSPECTORES)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista.
Lugar de la entrevista:
Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
Documentación que aporta la persona entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:
Edad:
Localidad y provincia de nacimiento:
Lugar de residencia habitual:
Formación:
Tiempo en el puesto:
Experiencia docente:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1 Descripción general del centro/s en los que ejerce su labor profesional, así como de la zona.

Datos históricos. Datos demográficos, socioeconómicos. Oferta educativa.

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia.

Los problemas desde la perspectiva de docente o director un centro.

3.3 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia.

Que ha supuesto para el docente, para el trabajo en clase, para el resto de profesorado.

3.4 Proceso de escolarización.

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro.

3.5 Formación del profesorado.

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este colectivo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación o que reclamaría. Cómo valora la formación existente o que ha recibido. Qué tipo de formación ha recibido. Responde a sus necesidades. Cree que esta formado o preparado el docente para atender este nuevo tipo de diversidad.

3.6 Valoración de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

Cómo valora la atención prestada desde estas aulas. Qué mejoraría. Cree suficiente la intervención que se hace desde el ATAL para la atención del alumnado inmigrante. Cuántas horas de atención desde el ATAL serian necesaria a la semana. Cuánto tiempo total de permanencia del alumnado en el ATAL sería necesario (en meses o años...). Hasta donde cree que debería llegar el ATAL (Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria). A qué niveles se esta atendiendo (nivel 1, 2, 3,4). Hasta donde cree que debería atender. Cree que debería apoyar otras áreas curriculares. Cuánto tiempo permanecen los alumnos en el ATAL (tiempo de su estancia). Cuál cree que debería ser el tiempo idóneo de permanencia del alumno en el ATAL (tiempo semanal y total). Cómo valoraría que el ATAL diera sus apoyos entre del aula ordinaria. Cuál cree debería ser el perfil del profesor de ATAL.

3.7 Valoración de la Mediación Intercultural en el contexto escolar.

Cuentan con mediador en la zona. Cómo valora la figura de mediador intercultural. En que ocasiones ha recurrido a su ayuda o colaboración. Posibles mejoras para la labor del mediador. Cuál cree que debería ser el perfil del mediador.

3.8 Integración del alumnado inmigrante.

Cómo percibe las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante. Se integran todos los alumnos. Qué factores dificulta la integración. Qué la mejoraría.

3.9 Proceso académico de este alumnado.

Se llegan a nivelar los niveles académicos entre alumnado autóctono e inmigrante. Cree que es necesaria una intervención educativa específica con este alumnado. De qué tipo.

3.10 Lengua y religión en el centro escolar.

Cómo se gestiona en el centro la presencia de otras lenguas y religiones. Qué le parecería la posibilidad de que esas otras lenguas y religiones se mantuvieran y desarrollan desde del centro escolar. Cómo se gestiona las lenguas de alumnado inmigrante en el aula. Qué lengua hablan, cuando y como.

3.11 Practicas de gestión de la presencia de alumnado inmigrante.

Qué actuaciones cree que mejoraría la atención y situación en la escuela de estos alumnos. Cree qué es necesaria una atención específica de este alumnado.

3.12 Practicas Interculturales.

Se trabaja en clase la educación intercultural. Cómo. Se trabaja el racismo. Como. Existe Plan de Acogida en el centro. Lo cree necesario. En qué consiste.

3.13 Conceptos claves.

Qué entiende por cultural y por raza. Cuántas hay y cuales son. Qué relación existe entre ellos. Qué entiende por Educación Intercultural.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS DE POBLACIÓN EXTRANJERA (2002)

GUIÓN DE ENTREVISTA (MEDIADORES, ENTIDADES CONTRATADOTAS DE LOS MEDIADORES -ONGs, Sindicatos, Asociaciones de inmigrantes-)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista.
Lugar de la entrevista:
Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
Documentación que aporta la persona entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:
Edad:
Localidad y provincia de nacimiento:
Lugar de residencia habitual:
Formación:
Tiempo en el puesto:
Lenguas que habla:
Entidad contratadota:

Formación Laboral o estudios académicos:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1 Descripción general del centro/s en los que ejerce su labor profesional, así como de la zona.

Datos históricos. Datos demográficos, socioeconómicos. Oferta educativa.

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia.

Los problemas desde la perspectiva de docente o director un centro.

3.3 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia.

Qué ha supuesto para el docente y el centro escolar.

3.4 Proceso de escolarización.

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Cuál es su intervención en el proceso de escolarización.

3.5 Formación en Mediación.

Ha recibido formación en mediación. Antes del ejecicio de su profesión. Después. Cómo la valora. Cree necesario para el mediador algún tipo de mediación. Cuál. Qué demandaría.

3.6 Valoración de la Mediación Intercultural en el contexto escolar.

Cómo valora la figura de mediador intercultural. En qué ocasiones se recurre a su ayuda o colaboración en el contexto escolar. Posibles mejoras para la labor del mediador. Cuál ha sido el criterio de selección de la figura del mediador.Cuál cree que debería ser el perfil del mediador.

3.7 Función Mediadora

En que casos los centros escolares recurren a su labor. Cómo cree que es valorada su función por los centros escolares. Cuáles son las dificultadas en contratas en su trabajo. Ámbitos de trabajo (escolar, sanitario, laboral…). Cómo valora la gestión que se esta haciendo de la figura del mediador.

3.8 Integración del alumnado inmigrante.

Cómo percibe las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante. Se integran todos los alumnos. Qué factores dificulta la integración. Qué la mejoraría. Cómo percibe la relación entre el centro y las familias inmigrantes.

3.9 Practicas Interculturales.

Se trabaja en el centro la educación intercultural. Cómo. Se trabaja el racismo. Cómo. Existen Planes de Acogida en los centros. Lo cree necesario. En qué consiste. Cómo participa.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS DE POBLACIÓN EXTRANJERA (2002)

GUIÓN DE ENTREVISTA (TRABAJADORES SOCIALES)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista.
Lugar de la entrevista:
Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
Documentación que aporta la persona entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:
Edad:
Localidad y provincia de nacimiento:
Lugar de residencia habitual:
Formación:
Tiempo en el puesto:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1 Descripción general del centro/s en los que ejerce su labor profesional, así como de la zona.

Datos históricos. Datos demográficos, socioeconómicos. Oferta educativa.

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia.

Los problemas desde la perspectiva de docente o director un centro.

3.3 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia.

Qué ha supuesto para el docente y el centro escolar.

3.4 Proceso de escolarización.

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Cuál es su intervención en el proceso de escolarización.

3.5 Valoración de la Mediación Intercultural en el contexto escolar.

Cuentan con mediador en la zona en la que usted interviene. Cómo valora la figura de mediador intercultural. Relación del su labor de Trabajador Social con la de mediación escolar. Coordinación, delimitación de funciones. Cuál cree debería ser el perfil del mediador. Cómo valora la gestión que se esta haciendo de la figura del mediador.

3.6 Labor se Asistente Social en contexto escolares.

En qué casos los centros escolares recurren a su labor. Cómo cree que es valorada su función en los centros. Cuáles son las dificultadas en contratas en su trabajo.

3.7 Integración del alumnado inmigrante.

Cómo percibe las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante. Se integran todos los alumnos. Qué factores dificulta la integración. Qué la mejoraría. Cómo percibe la relación entre el centro y las familias inmigrantes.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS DE POBLACIÓN EXTRANJERA (2002)

GUIÓN DE ENTREVISTA (DIRECTORES Y ASESORES DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista.
Lugar de la entrevista:
Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.
Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
Documentación que aporta la persona entrevista:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:
Edad:
Localidad y provincia de nacimiento:
Lugar de residencia habitual:
Formación:
Tiempo en el puesto:
Experiencia docente:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

3.1 Descripción general del centro/s en los que ejerce su labor profesional, así como de la zona.

Datos históricos. Datos demográficos, socioeconómicos. Oferta educativa.

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en la provincia.

Los problemas desde la perspectiva de docente o director un centro.

3.3 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia.

Qué ha supuesto para el docente, para el trabajo en clase, para el resto de profesorado.

3.4 Proceso de escolarización.

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas que conozca de algún centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro.

3.5 Formación del profesorado.

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este colectivo de escolares (desarrollar). Qué temas de formación son los más demandas. Cual es el grado de participación del profesorado en las actividades de formación en temas de interculturalidad. Qué dificultades encuentra en la en la planificación y desarrollo de estas actividades. Qué finalidad persigue la formación que desde el CEP se ofrece en temas de interculturalidad. Cree que esta formado o preparado el docente para atender este nuevo tipo de diversidad.

3.6 Valoración de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

Cómo valora la atención prestada desde estas aulas. Qué mejoraría. Cree suficiente la intervención que se hace desde el ATAL para la atención del alumnado inmigrante. Cuál cree debería ser el perfil del profesorado de ATAL.Cómo cree que son valoradas por los centros escolares.

3.7 Valoración de la Mediación Intercultural en el contexto escolar.

Cómo valora la figura de mediador intercultural. Posibles mejoras para la labor del mediador. Cuál cree que debería ser el perfil del mediador. Cómo cree que es valorada esta figura por los centros escolares.

3.8 Integración del alumnado inmigrante.

Cómo percibe las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante. Se integran todos los alumnos. Qué factores dificulta la integración. Qué la mejoraría.

3.9 Proceso académico de este alumnado.

Se llegan a nivelar los niveles académicos entre alumnado autóctono e inmigrante. Cree que es necesaria una intervención educativa específica con este alumnado. De que tipo.

3.10 Lengua y religión en el centro escolar.

Cómo se gestiona en el centro la presencia de otras lenguas y religiones. Qué le parecería la posibilidad de que esas otras lenguas y religiones se mantuvieran y desarrollan desde del centro escolar. Cómo cree que sería valorado por los centros escolares.Cómo se gestiona las lenguas de alumnado inmigrante en el aula.

3.11 Practicas de gestión de la presencia de alumnado inmigrante.

Qué actuaciones cree que mejoraría la atención y situación en la escuela de estos alumnos. Cree que es necesaria una atención específica de este alumnado.

3.12 Practicas Interculturales.

Se trabaja en clase la educación intercultural. Cómo. Se trabaja el racismo. Cómo. Existe Planes de Acogida en los centros. Lo cree necesario. En qué consiste.

Anexo II:

CUESTIONARIO

Estudio realizado por la Universidad de Granada con la autorización de la Delegación Provincial de Educación de Almería

ENCUESTA SOBRE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Sexo:
Edad:
Colegio:
Nivel que atiende:

-¿Qué ha supuesto la presencia del alumnado inmigrante en las aulas para?:

-a) el profesor

-b) el resto de alumnado (autóctono)

-c) el trabajo en clase

-¿Cree que esta formado o preparado los docentes para atender a este nuevo tipo de diversidad?.

- ¿Se llega a integrar el alumnado inmigrante?.

- ¿Qué factores dificulta la integración del alumnado inmigrante?.

- ¿Qué ayudaría a la integración de los mismos?

- ¿Se llegan a nivelar los niveles académicos entre alumnado autóctono e inmigrante?.

- ¿Se trabaja en clase la educación intercultural?. ¿Cómo?.¿Cree que se trabaja lo suficiente?

- ¿Cree que es necesario una formación especifica para atender a este alumnado?. ¿De que tipo?.

- ¿Cómo valora la formación que el CEP ofrece en este sentido? ¿Es suficiente?. ¿Responde a las necesidades?.

- ¿Qué demandaría en temas de formación en estos temas?.

- ¿Cree que es necesario una intervención educativa especifica con este alumnado? ¿De que tipo?.

- ¿Cómo valora la figura de mediador intercultural?.

- ¿En que ocasiones ha recurrido a su ayuda o colaboración?

- Posibles mejoras para la labor del mediador.

- ¿Cómo valora la figura del ATAL (fija e itinerante)?

- ¿Cree suficiente la intervención que se hace desde el ATAL para la atención del alumnado inmigrante?.

-¿Cuántas horas de atención desde el ATAL serian necesaria a la semana?

- ¿Cuánto tiempo total de permanencia del alumnado en el ATAL sería necesario (en meses o años...)?

- ¿Hasta dnde cree que debería llegar el ATAL?:

a) debería atender a alumnos de infantil SI NO

b) debería a atender alumnos de 1º y 2º de Primaria SI NO

c) debería atender a alumnos de bachillerato SI NO

e) debería abarcar otras áreas o materias (matemáticas etc..) SI NO

¿Cómo valoraría que el ATAL diera sus apoyos dentro del aula ordinaria?.

- ¿Qué opina sobre la posibilidad de incorporar en el la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante en el sistema educativo?.

- ¿Qué opina sobre la incorporación de la religiones de esos alumnos al sistema educativo?.

- ¿Qué actuaciones o intervenciones mejorarían la situación del alumnado inmigrante en el sistema educativo?.

- ¿Cómo percibe la relaciones entre alumnado inmigrante y autóctono?

- ¿Qué entiende por educación intercultural?.

- ¿Qué entiende por raza?.

- ¿Cuántas razas existe y cuáles son?. ¿Qué caracteriza a cada una de ellas?.

- ¿Qué entiende por la cultura?.

- ¿Cuántas cultura hay y cuáles son?. ¿Qué caracteriza a cada una de ellas?.

- ¿Qué relación existe entre la raza y la cultura?.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo III:

Ley 9/1999 de 18 noviembre, de Solidaridad en la Educación.

1. Disposiciones generales

PRESIDENCIA

LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

EL PRESIDENTE DE LA JUNTA DE ANDALUCIA A TODOS LOS QUE LA PRESENTE VIEREN, SABED:

Que el Parlamento de Andalucía ha aprobado y yo, en nombre del Rey y por la autoridad que me confieren la Constitución y el Estatuto de Autonomía, promulgo y ordeno la publicación de la siguiente

«LEY DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACION

P R E A M B U L O

En el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficios del sistema.

La Constitución española, en el artículo 27, reconoce a todos los españoles el derecho a la educación y, en su artículo 9.2, encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos. Igualmente, en el artículo 49, compromete a los poderes públicos a realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que la Constitución otorga a todos los ciudadanos.

Asimismo, el Estatuto de Autonomía para Andalucía, en su artículo 12.1, establece que la Comunidad Autónoma de Andalucía promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; removerá los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, y facilitará la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social.

Uno de los objetivos básicos con los que la Comunidad Autónoma debe ejercer sus poderes, según lo dispuesto en el artículo 12.3.2.º de su Estatuto de Autonomía, es el acceso de todos los andaluces a los niveles educativos y culturales que les permitan su realización personal y social.

En cuanto a los títulos competenciales que inciden en esta materia, los artículos 19.1, 13.3 y 13.22 del Estatuto de Autonomía atribuyen a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y las leyes orgánicas que lo desarrollan, así como las competencias en materia de régimen local y asistencia y servicios sociales.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, ratifica, en su artículo primero, el derecho de todos los españoles a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad, y reconoce, en su artículo sexto, el derecho del alumnado a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural.

En el ejercicio de sus competencias, el Gobierno de la Comunidad Autónoma ha impulsado un conjunto de programas dirigidos a la compensación de las situaciones de desventaja derivadas de factores sociales, culturales, geográficos o de pertenencia a minorías étnicas. Tales actuaciones han sido el instrumento solidario que el sistema educativo ha puesto al servicio de la construcción de una sociedad más justa.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha consolidado las actuaciones compensatorias, atribuyendo a la educación un papel esencial en el desarrollo de los individuos y de la sociedad en la medida en que permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Por otro lado, la citada Ley ha introducido cambios de tal magnitud y extensión en la organización de las enseñanzas que en sí mismos han de actuar como mecanismos de prevención y de compensación social y educativa, como son la ampliación de la escolaridad obligatoria, la disminución del número de alumnos por aula y las medidas de atención a la diversidad, entre otros.

Por la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, disposición adicional segunda, se define al alumnado con necesidades educativas especiales como aquél que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. En la misma disposición se establece que las Administraciones educativas garantizarán la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los Centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo, en todo caso, una distribución equilibrada, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora.

Sin embargo, la acción compensadora del sistema educativo requiere un impulso y renovación para responder a las situaciones sociales cambiantes y a las características del sector de la población escolar que presenta necesidades educativas especiales y que, por tal motivo, requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y actuaciones específicas, por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas o con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Con la Ley de Solidaridad en la Educación, la Junta de Andalucía renueva y consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado del Bienestar.

Para ello, la presente Ley establece los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de la solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios. Como medida estratégica se pretende impulsar la coordinación de las distintas Administraciones y la colaboración de instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales

en el desarrollo de programas y acciones de compensación educativa y social según el espíritu que caracteriza a las organizaciones de acción voluntaria.

En este sentido, la población escolar, que presenta diferentes capacidades de tipo físico, psíquico o sensorial, tiene necesidades educativas muy distintas entre sí. Ello requiere respuestas educativas también diferenciadas. El programa de integración escolar permitió avances notables en la mejora de la educación de este alumnado; no obstante, es necesario corregir algunos desajustes y seguir mejorando la atención educativa, desde los principios de normalización e integración escolar, para que este alumnado desarrolle el máximo posible de sus capacidades y pueda beneficiarse de todo lo que el sistema educativo es capaz de ofrecerle, disponiendo de las medidas de individualización de la enseñanza y accesibilidad al currículo que cada caso y situación requiera, así como de las medidas específicas de eliminación de barreras arquitectónicas y el empleo de medios y sistemas alternativos para la comunicación.

Por otro lado, existe en la Comunidad Autónoma de Andalucía un colectivo de niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial problemática de índole sociocultural. Esta situación dificulta su permanencia en las instituciones escolares y, en algunos casos, desemboca en abandono y fracaso escolar. Por ello, han de establecerse los mecanismos destinados a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de este alumnado.

También merece especial atención la población del medio rural, cuyas formas de vida, economía, modos de relación, comunicaciones, usos y costumbres son distintos a los propios del medio urbano. Además existen diferencias significativas entre unos entornos rurales y otros. Desde estas consideraciones, es de singular importancia la atención educativa de los niños y niñas de Educación Infantil que no pueden asistir a un Centro educativo por encontrarse en situación de dispersión o aislamiento. Igualmente, es necesario promover proyectos que presenten experiencias enriquecedoras para el alumnado, en cuanto a la socialización y conocimientos de otros entornos.

Asimismo, existe en Andalucía un importante número de trabajadores que se desplazan desde sus lugares de origen a otras localidades, dentro o fuera de la Comunidad, para realizar tareas agrícolas de carácter temporal. Tal situación conlleva, en numerosas ocasiones, el cambio frecuente de Centro del alumnado perteneciente a estas familias, lo que altera el normal desarrollo de su proceso educativo. Igualmente, hay un número importante de alumnado, procedente de familias de feriantes o dedicadas a la venta ambulante, que por sus condiciones de itinerancia precisa medidas de apoyo para su escolarización.

Por otra parte, en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los Centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios.

Es igualmente necesario que la Consejería de Educación y Ciencia garantice la continuidad del proceso educativo a aquel alumnado que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no puede seguir el proceso normalizado de escolarización en los Centros escolares.

Por todo ello, la presente Ley de Solidaridad en la Educación viene a consolidar y reforzar las actuaciones de compensación iniciadas desde hace más de una década y pone en marcha otras nuevas para dar respuesta a las necesidades y situaciones actuales. En este sentido, la presente Ley ha de ser el punto de confluencia de todos los esfuerzos que se lleven a cabo en la Comunidad Autónoma Andaluza en pro del ejercicio de la solidaridad y de la erradicación de situaciones que impidan que todos y cada uno de los andaluces consigan desarrollar el máximo de sus capacidades personales.

TITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPITULO UNICO

Artículo 1. Objeto de la Ley y principios de actuación.

1. La presente Ley tiene por objeto garantizar la solidaridad en la educación, regulando el conjunto de actuaciones que permitan que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades, asegurando la igualdad de oportunidades al alumnado con necesidades educativas especiales.

2. La educación de este alumnado tenderá a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para el resto del alumnado y se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Artículo 2. Objetivos.

Son objetivos de la presente Ley:

1. Mejorar las condiciones de escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales, mediante aquellas acciones, medidas, planes y programas que garanticen su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

2. Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios.

3. Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

4. Establecer medidas que permitan a la población escolar su continuidad, de forma ininterrumpida, en los ciclos educativos, con independencia de la permanencia o no en un lugar determinado durante períodos prolongados.

5. Impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, para la convergencia y desarrollo de las acciones compensadoras y de solidaridad establecidas en esta Ley.

Artículo 3. Población destinataria.

Las acciones de compensación educativa contempladas en la presente Ley se dirigen al alumnado de las enseñanzas no universitarias que se encuentre en las siguientes situaciones:

1. Con necesidades educativas especiales debidas a los diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.

2. Que se encuentre en situación de desventaja sociocultural.

3. Que por pertenecer a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorable.

4. Que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización.

5. Que por decisiones judiciales o razones de salud necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.

6. Que por cualquier otra circunstancia se encuentre en situación desfavorable similar.

3. La escolarización del alumnado con discapacidad sólo se realizará en centros específicos de educación especial cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en régimen de integración.

Artículo 9. Ordenación de las enseñanzas para el alumnado escolarizado en aulas y Centros específicos.

1. En los Centros y aulas específicos se realizará una reordenación global del currículo que comprenderá un período de formación básica con carácter obligatorio, con una duración mínima de diez años y un período de formación para la transición a la vida adulta y laboral con una duración mínima de dos años. En cualquier caso, el límite de edad de escolarización en un centro o aula de educación especial se establece en los veinte años.

2. El currículo del período de formación básica tomará como referente las capacidades establecidas en los objetivos del currículo de Educación Infantil y Educación Primaria pudiendo dar cabida a capacidades de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con las posibilidades del alumnado.

3. Aquel alumnado que al término del período de formación básica obligatoria haya alcanzado globalmente las capacidades establecidas en los objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria será propuesto para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

4. Los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral están encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado. Asimismo, tendrán un marcado carácter de cualificación profesional, que facilite la integración laboral, cuando las posibilidades del alumno o alumna así lo aconsejen.

Artículo 10. Enseñanza no obligatoria.

Para facilitar la continuidad de la formación del alumnado que haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, la Consejería de Educación y Ciencia adoptará las medidas oportunas para el desarrollo de acciones de apoyo que favorezcan su escolarización en las etapas educativas no obligatorias.

Artículo 11. Otras medidas de compensación socioeducativa.

1. La Administración educativa garantizará que los Centros docentes de Andalucía donde se escolaricen alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad que les impida el estudio y la comunicación de forma ordinaria estén dotados de todos los sistemas alternativos necesarios, así como de los profesionales adecuados para ello.

2. Dentro del sistema educativo se atenderán las necesidades educativas derivadas de minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje requieran.

3. Aquellos tratamientos de rehabilitación y terapias-funcionales de carácter asistencial que, a instancias de los correspondientes servicios sanitarios, necesite este alumnado serán atendidos en coordinación con la familia y los Centros educativos.

Sección 3.ª Del alumnado con sobredotación

Artículo 12. Alumnado con sobredotación de capacidades intelectuales.

De acuerdo con las condiciones que se determinen reglamentariamente, para aquel alumnado que presente sobredotación de sus capacidades intelectuales se realizarán las modificaciones necesarias en la organización temporal y curricular de las enseñanzas.

CAPITULO III

Población escolar en situación de desventaja en el medio urbano

Artículo 13. Oferta educativa.

En las zonas urbanas con especial problemática sociocultural se dará prioridad a la creación de unidades de Educación Infantil, así como a la oferta de programas de garantía social.

Artículo 14. Actuaciones de compensación para el alumnado en situación sociocultural desfavorecida.

1. La Consejería de Educación y Ciencia garantizará que los Centros incluyan en sus proyectos medidas de compensación educativa que posibiliten la integración social, la normalización educativa y la reducción del desfase escolar.

2. La Consejería de Educación y Ciencia determinará, reglamentariamente, la adecuación del número de alumnos y alumnas por aula, así como las organizaciones flexibles de grupos de refuerzo y de apoyo educativo.

3. Los servicios de orientación educativa prestarán una atención preferente a los Centros situados en el medio urbano cuyo alumnado presente especial problemática sociofamiliar.

4. El Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, determinará las condiciones que deban reunir las zonas urbanas para ser consideradas con especial problemática sociocultural a los efectos de la aplicación de lo previsto en esta Ley.

CAPITULO IV

Población escolar en situación de desventaja en el medio rural

Artículo 15. Oferta educativa.

Los niños y niñas de tres a seis años residentes en zonas rurales distantes de los Centros educativos, o en poblaciones diseminadas, serán atendidos con programas específicos de Educación Infantil.

Artículo 16. Acciones de compensación del alumnado del medio rural en situación desfavorecida.

1. La Consejería de Educación y Ciencia proporcionará los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia, de modo que la dispersión geográfica y las dificultades de comunicación no impidan el acceso a la Educación Básica Obligatoria.

2. En zonas rurales caracterizadas por la dispersión o el aislamiento se promoverán proyectos de compensación educativa que posibiliten un mayor grado de socialización y conocimiento de otros entornos.

3. Los servicios de orientación educativa prestarán especial atención a los Centros situados en el medio rural.

4. El Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, determinará las condiciones que deban reunir las zonas rurales a los efectos de la aplicación de lo previsto en esta Ley.

CAPITULO V

Población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales

Artículo 17. Escolarización.

Los Centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluirán en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

Artículo 18. Actuaciones de compensación.

1. La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.

2. La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.

CAPITULO VI

Población escolar procedente de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporadas y trabajadores itinerantes

Artículo 19. Escolarización.

1. La Administración de la Comunidad Autónoma adoptará medidas que faciliten que el alumnado cuyas familias se dediquen a tareas agrícolas de temporada o a profesiones itinerantes permanezca escolarizado en los Centros docentes de su localidad de origen para favorecer un proceso educativo sin interrupciones.

2. En aquellos casos en que dicho alumnado se traslade con sus familias a las zonas y localidades de trabajo, las Administraciones Públicas andaluzas prestarán los servicios complementarios que posibiliten su escolarización.

Artículo 20. Actuaciones compensatorias.

1. La Consejería de Educación y Ciencia apoyará convenientemente a los Centros en que se escolarice alumnado de familias temporeras o itinerantes para que incorporen en los proyectos de Centro medidas organizativas y curriculares acordes con sus características y peculiaridades.

2. La Consejería de Educación y Ciencia facilitará a aquellos centros receptores de este alumnado, durante los períodos propios de trabajo de temporada o de itinerancia, los recursos humanos y materiales necesarios para su escolarización en condiciones adecuadas.

CAPITULO VII

Población escolar que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueda asistir al Centro educativo

Artículo 21. Escolarización.

1. La Consejería de Educación y Ciencia garantizará la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que, por decisiones judiciales o razones de enfermedad, no pueda asistir a Centros docentes ordinarios.

2. El alumnado que por razones de enfermedad esté hospitalizado será atendido en aulas hospitalarias en las condiciones que reglamentariamente se determinen, garantizándose, en todo caso, que cualquier niño o niña hospitalizado pueda continuar con su proceso educativo.

3. El alumnado que por decisiones judiciales no pueda asistir a un Centro educativo será atendido en aulas específicas en los propios Centros en que esté internado.

4. Cuando no sea posible garantizar la educación en Centros docentes, en aulas hospitalarias o en aulas específicas, se garantizará la posibilidad de que este alumnado se matricule en la modalidad de educación a distancia en las condiciones que reglamentariamente se determinen.

Artículo 22. Actuaciones de compensación.

1. La Consejería de Educación y Ciencia establecerá las medidas y los procedimientos que aseguren la adecuada relación entre la aulas hospitalarias y específicas y los Centros docentes a que se adscriban.

2. En la atención educativa y asistencial de este alumnado se favorecerá la participación y colaboración social.

3. Para garantizar la atención educativa del alumnado que por prescripción facultativa deba permanecer en sus domicilios, los Centros en los que estos alumnos estén matriculados deberán realizar un plan intensivo de acción tutorial de acuerdo con lo que reglamentariamente se establezca.

TITULO III

DE LA COLABORACIÓN INSTITUCIONAL

Artículo 23. De la Administración de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

1. La planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones que en aplicación de la presente Ley impliquen a distintas Consejerías se realizará de modo coordinado en toda la Comunidad Autónoma.

2. Reglamentariamente, se establecerá la distribución de los servicios, tratamientos y prestaciones que han de desarrollarse en colaboración o específicamente por cada una de las Consejerías.

Artículo 24. De la Administración Local.

Las Administraciones Locales colaborarán con la Administración de la Junta de Andalucía en el desarrollo de los programas y actuaciones de compensación educativa contempladas en esta Ley, específicamente, en los programas de seguimiento del absentismo escolar, en las actuaciones dirigidas al alumnado de familias temporeras y en la inserción sociolaboral de jóvenes con especiales dificultades de acceso al empleo.

Artículo 25. De la colaboración social.

Para el mejor desarrollo de las acciones contempladas en esta Ley, la Administración de la Junta de Andalucía fomentará la colaboración con los agentes económicos y sociales, las confederaciones, federaciones y asociaciones de padres y alumnos, organizaciones no gubernamentales, entidades de acción voluntaria, así como con otras entidades sin ánimo de lucro.

TITULO IV

FINANCIACION

Artículo 26. Financiación.

Las actuaciones y programas de compensación educativa previstas en esta Ley se financiarán con cargo a los créditos del Presupuesto de la Comunidad Autónoma, así como con aquellos fondos procedentes de entidades públicas o privadas que contribuyan a la financiación de programas y actuaciones específicas para el ejercicio de la solidaridad en la educación.

DISPOSICION ADICIONAL

Unica. El alumnado perteneciente a familias andaluzas que, de acuerdo con la normativa vigente, sean beneficiaras del Ingreso Mínimo de Solidaridad tendrán prioridad para la obtención de las ayudas y compensaciones de carácter individual que se deriven de la aplicación de la presente Ley.

DISPOSICION DEROGATORIA

Única. 1. Hasta tanto se proceda al desarrollo reglamentario de la presente Ley y sin perjuicio de lo dispuesto en el párrafo segundo de esta disposición, continuarán en vigor, con sus respectivos rangos, los Decretos 168/1984, de 12 de junio, de Educación Compensatoria en Zonas Urbanas; 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en Zonas Rurales; 99/1988, de 10 de marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferente en la Comu-

nidad Autónoma de Andalucía; 192/1997, de 29 de julio, por el que se regula el servicio de comedores de Centros públicos, y 100/1988, de 10 de marzo, por el que se ordenan las residencias escolares, en cuanto a las materias reguladas en esta Ley.

2. Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan o contradigan lo establecido en la presente Ley.

DISPOSICIONES FINALES

Primera. Desarrollo de la Ley.

Se autoriza al Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía para dictar cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo dispuesto en la presente Ley.

Segunda. Entrada en vigor.

La presente Ley entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía».

Sevilla, 18 de noviembre de 1999

MANUEL CHAVES GONZALEZ
Presidente de la Junta de Andalucía

LEY 10/1999, de 18 de noviembre, por la que se autoriza la enajenación del inmueble denominado Palacio de Miramar, sito en Málaga, Paseo de Reding, s/n.

EL PRESIDENTE DE LA JUNTA DE ANDALUCIA A TODOS LOS QUE LA PRESENTE VIEREN, SABED:

Que el Parlamento de Andalucía ha aprobado y yo, en nombre del Rey y por la autoridad que me confieren la Constitución y el Estatuto de Autonomía, promulgo y ordeno la publicación de la siguiente

«LEY POR LA QUE SE AUTORIZA LA ENAJENACION DEL INMUEBLE DENOMINADO PALACIO DE MIRAMAR, SITO EN MALAGA, PASEO DE REDING, S/N

EXPOSICION DE MOTIVOS

Mediante el Real Decreto 142/1997, de 31 de enero, se traspasaron las funciones de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de provisión de medios materiales y económicos para el funcionamiento de la Administración de Justicia, que han sido asignadas a la Consejería de Gobernación y Justicia por Decreto 83/1997, de 13 de marzo.

En la relación de bienes que contiene el citado Real Decreto 142/1997 se integra el inmueble denominado "Palacio de Miramar", sito en Málaga, Paseo de Reding, s/n, que se traspasa a la Comunidad Autónoma en propiedad.

La Administración de la Junta de Andalucía tiene en proyecto la construcción de una "Ciudad de la Justicia" en Málaga, destinada a agrupar las diferentes sedes judiciales que actualmente se encuentran dispersas, de forma que permita agilizar el funcionamiento de la Administración de Justicia y facilitar las relaciones de los ciudadanos con dicha Administración. Con este objeto, se ha suscrito un convenio con el Ayuntamiento de Málaga el 22 de mayo de 1998, en el que, entre otros puntos, se contempla la cesión por el Ayuntamiento de los terrenos necesarios para la ejecución de este proyecto.

Entre las actuales sedes judiciales de Málaga, que quedarán sin uso una vez culminadas las obras, se encuentra el citado "Palacio de Miramar". Dicho edificio, cuya distribución está adaptada al uso judicial, no permite su utilización para otros usos administrativos, si no es mediante la ejecución de nuevas y cuantiosas obras de adecuación. Por ello, se considera conveniente proceder a su enajenación.

De otro lado, el "Palacio de Miramar" albergó en el pasado un hotel, por lo que con la enajenación del mismo la Junta de Andalucía puede ofrecer a la iniciativa privada la posibilidad de recuperar el edificio como el gran hotel de Málaga, tan necesario para satisfacer la demanda turística de la ciudad.

Teniendo en cuenta que el valor de dicho inmueble supera los mil millones de pesetas, corresponde autorizar su enajenación al Parlamento de Andalucía, mediante Ley, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 87 de la Ley 4/1986, de 5 de mayo, del Patrimonio de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Asimismo, y como excepción a lo previsto en el artículo 60 de la citada Ley 4/1986, debe contemplarse en la presente Ley la posibilidad de que la Comunidad Autónoma pueda conservar el uso temporal del inmueble a enajenar mientras se realizan las obras del proyecto "Ciudad de la Justicia" de Málaga por el tiempo que se estipule, dadas las dificultades y el alto coste que supondría habilitar una sede provisional. Esta previsión legal se establece en virtud de la competencia exclusiva en materia patrimonial atribuida a la Comunidad Autónoma por el artículo 13.6 del Estatuto de Autonomía.

Finalmente, es necesaria la autorización por Ley para la afectación de los ingresos obtenidos por la enajenación del inmueble a la financiación de las obras del proyecto "Ciudad de la Justicia", de Málaga, por imperativo del artículo 16 de la Ley General de la Hacienda Pública de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Artículo 1. Autorización para la enajenación.

Se autoriza a la titular de la Consejería de Economía y Hacienda para la desafectación y posterior enajenación del inmueble denominado "Palacio de Miramar", sito en Málaga, Paseo de Reding, s/n, pudiendo conservar la Comunidad Autónoma de Andalucía el uso temporal del mismo por el tiempo que se estipule.

Artículo 2. Afectación de ingresos.

Los ingresos obtenidos por la enajenación del inmueble citado en el artículo anterior se destinarán a la financiación de las obras del proyecto "Ciudad de la Justicia", de Málaga.

Disposición Final Primera. Habilitación para desarrollo y ejecución.

Se faculta al Consejo de Gobierno a dictar las disposiciones necesarias en desarrollo y ejecución de lo dispuesto en esta Ley.

Disposición Final Segunda. Entrada en vigor.

La presente Ley entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía».

Anexo IV:

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

CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA

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

El artículo 19 del Estatuto de Autonomía para Andalucía establece que corresponde a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen; de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

El análisis de la influencia de las condiciones sociales, económicas, familiares y culturales en los resultados académicos del alumnado, ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas y disciplinas y pone de manifiesto la estrecha relación entre determinados factores sociales y ambientales y el nivel educativo alcanzado.

La búsqueda de una mayor equidad en la educación debe tener en cuenta las condiciones desfavorables para acceder a la misma en la que se encuentran determinados colectivos, así como los mecanismos que a lo largo de la escolarización podrían actuar manteniendo la situación de desventaja inicial. Compete al sistema educativo establecer los instrumentos que aseguren la compensación de las desigualdades en la educación, de forma que se dé cumplimiento efectivo del derecho a la educación consagrado en el artículo 27 de la Constitución Española.

En este sentido, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, encomienda a los poderes públicos el desarrollo de acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables. Se atribuye, de este modo, un papel destacado a la educación en la lucha contra las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Asimismo, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece en su artículo 40 que los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de la educación.

La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, ha regulado un conjunto de actuaciones compensadoras dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales debidas bien a los diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, bien asociadas a condiciones sociales desfavorables.

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, ha regulado los aspectos relativos a la atención educativa de este alumnado. Procede igualmente la regulación de las actuaciones dirigidas a quienes presentan necesidades especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Se completa así el desarrollo normativo esencial de la citada Ley 9/1999, de 18 de noviembre.

El presente Decreto establece un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural, al perteneciente a minorías étnicas o culturales que lo precisen, a quienes por razones sociales o familiares no puedan seguir un proceso normalizado de escolarización, como es el caso de los alumnos y alumnas de familias dedicadas a las tareas laborales de temporada o profesiones itinerantes y, finalmente, al alumnado que por decisiones judiciales o razones de enfermedad necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.

Los diferentes colectivos mencionados tienen en común una situación desfavorable para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, motivo por el cual es preciso arbitrar actuaciones, medidas, planes y programas específicos de compensación educativa y social.

Para el alumnado escolarizado en centros ubicados en entornos urbanos con especial problemática socioeducativa, el presente Decreto establece actuaciones de carácter integral tendendes a mejorar las condiciones sociales, laborales y educativas del entorno.

La residencia en el medio rural ha sido tradicionalmente una fuente de desventaja. Aunque en este ámbito los avances han sido muy notables en las últimas décadas por la mejora en las comunicaciones y el progreso socioeconómico experimentado, en determinados entornos territoriales el acceso a la educación infantil presenta mayores dificultades y, por otra parte, la configuración de Colegios Públicos Rurales como un solo centro desde el punto de vista de la organización pedagógica y administrativa, pero con sus aulas dispersas por diversas localidades, hace necesario la adopción de medidas compensadoras.

La presencia de alumnos y alumnas pertenecientes a la comunidad gitana es una realidad histórica en muchos centros de Andalucía. Para conseguir la plena y total integración social y educativa de este alumnado se hace necesario la incorporación al currículo de determinados aspectos de la cultura gitana y el establecimiento de medidas organizativas y curriculares adaptadas a la situación y características de este alumnado.

Más reciente es la incorporación al sistema educativo de alumnos y alumnas de familias inmigrantes en situación de desventaja social y económica. La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y, a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas.

El alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o profesiones itinerantes y el que por razones judiciales o de enfermedad no puede acudir de forma regular a los centros docentes, es destinatario de medidas específicas con objeto de impedir que esas circunstancias se conviertan en un obstáculo para el acceso a la educación.

Finalmente, la erradicación del fenómeno del absentismo escolar requiere la coordinación de las distintas administraciones estableciendo convenios de ámbito local que concreten las actuaciones y recursos necesarios para la prevención, control y seguimiento de las situaciones de desescolarización o abandono prematuro de la institución escolar que pueda producirse.

En su virtud, a propuesta de la titular de la Consejería de Educación y Ciencia, de acuerdo con lo establecido en el artículo 39.2 de la Ley 6/1983, de 21 de julio, del Gobierno y la Administración de la Comunidad Autónoma, de acuerdo con el Consejo Consultivo de Andalucía y previa deliberación del Consejo de Gobierno en su reunión del día 17 de junio de 2003,

D I S P O N G O

TITULO I

PRINCIPIOS Y DISPOSICIONES GENERALES

CAPITULO UNICO

Artículo 1. Objeto.

El objeto del presente Decreto es la regulación y el desarrollo de las medidas y actuaciones previstas en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, para prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole.

Artículo 2. Ambito de aplicación.

Las medidas establecidas en este Decreto serán de aplicación en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios.

Artículo 3. Destinatarios.

De conformidad con lo establecido en el artículo 3 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, las acciones de compensación educativa contempladas en el presente Decreto se dirigen al alumnado de las enseñanzas no universitarias que se encuentre en alguna de las siguientes situaciones:

a) Que se encuentre en situación de desventaja sociocultural.

b) Que por pertenecer a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorecida para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

c) Que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización.

d) Que por decisiones judiciales o razones de salud necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.

e) Que por cualquier otra circunstancia se encuentre en situación desfavorecida similar.

Artículo 4. Principios de actuación.

Las medidas de compensación educativa desarrolladas al amparo del presente Decreto se regirán por los siguientes principios:

a) Compensación de las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, de acuerdo con lo establecido en el artículo 63.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

b) Normalización, atención a la diversidad, coordinación interadministrativa e integración social y educativa.

c) Desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las etapas educativas previstas en la normativa vigente, sin que la ubicación de los centros docentes en zonas con especial problemática sociocultural pueda suponer una merma de este principio.

Artículo 5. Objetivos.

El presente Decreto persigue la consecución de los siguientes objetivos:

a) Prestar atención preferente a los colectivos que por razones geográficas, económicas o sociales se encuentran en situación desfavorecida, para que se compensen las necesidades educativas que por las desigualdades de partida presenta este alumnado y se contrarresten los riesgos de exclusión social y cultural.

b) Favorecer el desarrollo de la identidad cultural de las minorías étnicas, así como potenciar en la comunidad educativa actitudes de comunicación y respeto, eliminando los prejuicios promovidos por tópicos y estereotipos, de tal manera que se facilite su proceso de integración y participación social.

c) Posibilitar que los alumnos y alumnas, cuyos familiares se dedican a tareas laborales de temporada o a profesiones itinerantes, no vean interrumpido su proceso de escolarización y puedan continuarlo en las condiciones más adecuadas.

d) Facilitar las condiciones para la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado que por razones judiciales o de enfermedad no pueda asistir a centros docentes ordinarios.

e) Impulsar la coordinación entre las diferentes Administraciones, instituciones y asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia de las acciones dirigidas al alumnado en situación desfavorecida.

Artículo 6. Participación de las familias y otras entidades.

1. Se garantizará la participación de las familias en la toma de decisiones relativas a la escolarización y desarrollo del proceso educativo de sus hijos e hijas, especialmente cuando ello suponga la adopción de medidas de carácter extraordinario.

2. Asimismo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 25 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, se fomentará la participación de las confederaciones, federaciones y asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, entidades de acción voluntaria, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa. A tales efectos se realizarán convocatorias de ayudas y se suscribirán convenios de colaboración.

Artículo 7. Población adulta en situación de desventaja.

1. La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la inscripción en los Centros para la Educación de Adultos de la población adulta en situación de desventaja en los términos previstos en el presente Decreto, tanto en los niveles de formación básica de adultos, como en los distintos Planes educativos a los que se refiere el artículo 4 de la Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos.

2. Asimismo, se facilitará la permanencia y promoción de este alumnado en los niveles de enseñanza postobligatoria una vez que reúnan los requisitos para el acceso a los mismos.

Artículo 8. Formación del profesorado.

1. En los planes de formación del profesorado se incluirán acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar la cualificación de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de las actuaciones de compensación educativa.

2. La Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en proyectos de compensación educativa.

TITULO II

PROGRAMAS Y ACTUACIONES DIRIGIDOS AL ALUMNADO EN SITUACIONES SOCIALES DESFAVORECIDAS

CAPITULO I

Actuaciones de carácter general

Artículo 9. Planes de Compensación Educativa.

Los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa a que se refiere el artículo 3 del presente Decreto, podrán elaborar un Plan de Compensación Educativa con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del alumnado, que deberá ser aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia mediante el procedimiento que se determine.

Artículo 10. Contenido de los Planes de Compensación Educativa.

1. Los Planes de Compensación Educativa que realicen los centros docentes deberán concretar, entre otros aspectos, los siguientes:

a) Medidas para compensar el desfase curricular que pueda presentar el alumnado en situación de desventaja socioeducativa, incluyendo, en su caso, una adecuada planificación y organización de los espacios, tiempos y agrupamientos del alumnado de forma flexible y adaptada a sus necesidades.

b) Medidas para facilitar la integración escolar del alumnado que se ha incorporado tardíamente o de forma irregular al sistema educativo, así como de aquel alumnado que por sus condiciones sociales, económicas o de cualquier otro tipo presente riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

c) Iniciativas para favorecer un adecuado clima de convivencia en el centro.

d) Actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa.

e) Actuaciones del centro dirigidas a la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.

f) Actividades dirigidas a mejorar la integración del centro en su entorno, facilitando el desarrollo de programas socioeducativos de educación no formal.

g) Actividades de apoyo familiar, de forma que se facilite la participación de los padres y madres del alumnado en el proceso educativo de sus hijos e hijas y en la vida de los centros.

h) En su caso, medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado procedente de otros países como requisito necesario para la adquisición de los aprendizajes establecidos en las diferentes áreas del currículo.

i) En su caso, medidas para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a profesiones itinerantes.

2. Los Planes de Compensación Educativa tendrán una duración máxima de cuatro años. Los aspectos básicos se incluirán en el Proyecto de Centro y se concretarán en cada curso académico, incluyendo en el correspondiente Plan Anual de Centro las actuaciones y medidas planificadas.

3. La Administración educativa establecerá el procedimiento para la elaboración, aplicación y evaluación por parte de los centros del correspondiente Plan de Compensación Educativa.

Artículo 11. Recursos y apoyos adicionales a determinados centros públicos.

1. Los centros docentes públicos que dispongan de un Plan de Compensación Educativa serán provistos de los recursos y apoyos adicionales que a estos efectos se establezcan.

2. Entre los recursos y apoyos adicionales a que se refiere el apartado anterior se podrán contemplar los siguientes:

a) Dotación económica complementaria para gastos de funcionamiento del centro.

b) Disminución del número de alumnos y alumnas por aula en todas o en parte de las unidades escolares en funcionamiento en el centro.

c) Dotación de profesorado de apoyo, en función de las medidas curriculares y organizativas recogidas en el correspondiente Plan de Compensación Educativa.

d) Reforzamiento del Departamento de Orientación o, en su caso, del Equipo de Orientación Educativa de la zona.

e) Prioridad en aquellas convocatorias de la Consejería de Educación y Ciencia cuyos objetivos estén incluidos entre los que persigue el presente Decreto.

3. Las plazas docentes de los centros que desarrollen Planes de Compensación Educativa tendrán la consideración de puestos de especial dificultad a los efectos previstos en la normativa reguladora de la provisión de vacantes entre funcionarios docentes.

4. Las plazas docentes a que se refiere la letra c) del apartado 2 de este artículo podrán ser ocupadas en régimen de comisión de servicios, de acuerdo con lo que a estos efectos se determine.

Artículo 12. Actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa.

1. Los centros que desarrollen Planes de Compensación Educativa podrán organizar, en horario no lectivo, en colaboración, en su caso, con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, actividades extraescolares dirigidas a apoyar la estructuración del tiempo de ocio y fomentar la integración social del alumnado perteneciente a colectivos sociales y culturales desfavorecidos.

2. Asimismo, se promoverá el uso de las instalaciones deportivas y recreativas de los mismos fuera del horario escolar, favoreciendo su utilización por la población de su entorno.

Artículo 13. Colaboración de ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro.

1. La Consejería de Educación y Ciencia podrá conceder a los ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro ayudas económicas para la realización de actuaciones que favorezcan la inserción socioeducativa del alumnado destinatario del presente Decreto tales como: programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, actividades extraescolares de apoyo y refuerzo y medidas de atención educativa del alumnado que no puede seguir un proceso normalizado de escolarización.

2. La Consejería de Educación y Ciencia determinará, a través de la correspondiente convocatoria pública, las condiciones y el procedimiento para solicitar, desarrollar y evaluar estas acciones.

Artículo 14. Distribución equilibrada de las plazas escolares.

Con objeto de lograr una distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 5.1 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, la Consejería de Educación y Ciencia, del total de puestos escolares que se oferten, podrá reservar hasta tres de ellos por unidad para la escolarización de este alumnado.

CAPITULO II

Actuaciones en el medio urbano

Artículo 15. Zonas urbanas con especial problemática sociocultural.

1. En relación con las actuaciones previstas en el Capítulo III del Título II de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, y de acuerdo con lo establecido en el apartado 4 del artículo 14 de la mencionada Ley, serán consideradas como zonas urbanas con especial problemática sociocultural aquellas en las que se den algunas de las siguientes condiciones:

a) Alto porcentaje de alumnado escolarizado en los centros docentes de la zona que presenta niveles significativos de absentismo escolar y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

b) Alta proporción de alumnado cuya familia acredite ingresos considerados dentro de los umbrales de pobreza establecidos.

c) Porcentaje significativo de alumnado que no alcanza los objetivos educativos propuestos al finalizar un ciclo o etapa.

d) Problemática social vinculada a porcentajes significativos de población en situación de desempleo.
e) Nulas o escasas posibilidades de ocupación del tiempo de ocio del alumnado en actividades recreativas, culturales o deportivas organizadas en espacios de la zona.

2. La Consejería de Educación y Ciencia fijará los límites porcentuales a considerar en relación con las condiciones a que se refiere el apartado anterior y, previo informe de las Consejerías de Asuntos Sociales y de Empleo y Desarrollo Tecnológico, determinará las zonas urbanas con especial problemática sociocultural.

Artículo 16. Actuaciones integrales.
1. En las zonas urbanas a las que se refiere el artículo anterior la Administración educativa desarrollará las siguientes actuaciones:

a) Implantación de comedores escolares de centro o zona.
b) Organización de actividades complementarias y extraescolares.
c) Planes de lucha contra el absentismo escolar.
d) Creación de unidades escolares de educación infantil.
e) Coordinación de actuaciones dirigidas a la adquisición de libros de texto y materiales curriculares.

2. Todos los centros docentes ubicados en estas zonas, elaborarán un Plan de Compensación Educativa según lo dispuesto en el artículo 10 del presente Decreto. A estos efectos, los Equipos de Orientación Educativa o los Departamentos de Orientación, según corresponda, y el Servicio de Inspección de Educación asesorarán a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación de los citados Planes de Compensación Educativa.
3. Se desarrollarán actuaciones integrales tendentes a mejorar las condiciones sociales, sanitarias, laborales y educativas de estas zonas. La planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones que impliquen a distintas Consejerías se realizará de modo coordinado entre las mismas. Asimismo, podrá contarse con la participación de otras administraciones y de entidades sin ánimo de lucro, en su caso.

Artículo 17. Intervención de los servicios de orientación educativa.
De acuerdo con lo recogido en el apartado 3 del artículo 14 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, los Equipos de Orientación Educativa prestarán una atención preferente a los centros situados en el medio urbano cuyo alumnado presente una especial problemática socioeducativa.

CAPITULO III

Actuaciones en el medio rural

Artículo 18. Actuaciones de compensación en zonas rurales.
1. La Consejería de Educación y Ciencia determinará las zonas rurales a las que serán de aplicación las actuaciones previstas en el Capítulo IV del Título II de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre.
2. En cualquier caso, en aplicación de lo previsto en el apartado 4 del artículo 16 de la mencionada Ley, las citadas zonas deberán reunir las condiciones de dispersión o aislamiento y de lejanía de los núcleos de población respecto de los centros docentes en los que se haga efectivo el derecho a la educación, así como encontrarse en una situación socioeconómica y sociocultural que precise de una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades.
3. Cuando por razones de escolarización sea imprescindible atender en una misma aula alumnado de diferentes cursos de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, el número máximo de alumnos y alumnas por unidad será de 15. En el supuesto de alumnado de ciclos distintos en una misma aula dicho número se reducirá a 12.

Artículo 19. Colegios Públicos Rurales.
1. Con objeto de favorecer la calidad de la enseñanza en el medio rural, la Consejería de Educación y Ciencia promoverá la agrupación de unidades escolares ubicadas en diferentes localidades constituyendo un solo centro docente a efectos de organización pedagógica y administrativa con la denominación de «Colegio Público Rural».
2. El profesorado con destino en los Colegios Públicos Rurales, que deba desplazarse regularmente para ejercer la función docente en diferentes localidades, podrá tener la reducción del horario semanal de docencia directa con el alumnado y el complemento específico que se determine.
3. Asimismo, todo el profesorado con destino en estos centros que se desplace por necesidades del servicio entre las localidades que lo componen, tendrá derecho al abono de los gastos de desplazamiento por las mismas cuantías que se establecen en el Decreto 54/1989, de 21 de marzo, sobre indemnizaciones por razón del servicio de la Junta de Andalucía. Los desplazamientos serán autorizados por el director del centro.

Artículo 20. Escuelas rurales.
1. Cuando por motivos geográficos no sea posible la integración de determinadas escuelas rurales en Colegios Públicos Rurales, la escolarización del alumnado se efectuará en la unidad o unidades escolares de la localidad.
2. Los centros a que se refiere el presente artículo, contarán con una dotación económica complementaria como gastos de funcionamiento para la organización y desarrollo de actuaciones de compensación educativa.

Artículo 21. Alumnado de educación infantil no escolarizado.
1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 15 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, el alumnado de 3 a 6 años que por razones de lejanía y dispersión del lugar de residencia no pueda ser escolarizado en un centro ordinario, será atendido mediante programas específicos de educación infantil, con la denominación de «Infantil en Casa».
2. Los programas de «Infantil en Casa» serán llevados a cabo de forma itinerante en los lugares de residencia del alumnado y se basarán en la colaboración de la familia y la coordinación con el centro docente en el que se vaya a efectuar la escolarización al inicio de la educación primaria.
3. Las plazas docentes que se requieran se cubrirán mediante convocatoria pública, desempeñando el profesorado seleccionado su función en régimen de comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo, renovable cada año, previo informe favorable del Servicio Provincial de Inspección de Educación.

Artículo 22. Atención de los Equipos de Orientación Educativa.
De acuerdo con lo establecido en el artículo 16.3 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, la Consejería de Educación y Ciencia adecuará a las necesidades de los centros situados en el medio rural los recursos de los Equipos de Orientación Educativa que correspondan para hacer posible la atención especial a que se refiere el citado artículo.

Artículo 23. Servicios complementarios.
Los servicios complementarios a que se refiere el artículo 16.1 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, se establecerán de acuerdo con los siguientes criterios:

a) Las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia tendrán en cuenta en la planificación de los servicios de transporte y comedor escolar la existencia de alumnado residente en el medio rural que requiera los citados servicios.

b) Al alumnado en edad de escolaridad obligatoria que por razones de lejanía del lugar de residencia no pueda escolarizarse en un centro docente cercano, le será concedida gratuitamente una plaza de Residencia Escolar o Escuela Hogar, previa solicitud a través de la correspondiente convocatoria pública.

CAPITULO IV

Actuaciones en relación con el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales que se encuentre en situación desfavorecida

Sección Primera
Alumnado perteneciente a la comunidad gitana en situación de desventaja sociocultural

Artículo 24. Incorporación de la cultura gitana al currículo.

1. Los centros que escolaricen alumnado perteneciente a la comunidad gitana incorporarán a su Proyecto Curricular de Centro elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículo, particularmente en las de contenido sociolingüístico.

2. La Consejería de Educación y Ciencia facilitará orientaciones y materiales a los centros para la integración curricular de los aspectos culturales referidos en el apartado anterior.

Artículo 25. Actuaciones en relación con este alumnado.

1. Los centros que escolaricen este alumnado incorporarán a su Plan de Compensación Educativa o, en su caso, al Plan Anual de Centro, los siguientes aspectos:

a) Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado perteneciente a la comunidad gitana, prestando especial atención a aquéllas que garanticen la igualdad de derechos en razón del género.

b) Programas de acogida y tránsito desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa de una misma zona.

c) En su caso, organización flexible de los servicios de transporte y comedor escolar.

d) Organización de actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa que incorporen elementos de la cultura gitana y se adapten a sus intereses o tradiciones.

2. La Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración con otras Administraciones, impulsará el desarrollo de programas de lucha contra el absentismo escolar dirigidos a este colectivo, de incorporación temprana al sistema educativo de los niños y niñas y de permanencia en el mismo una vez concluida la escolaridad obligatoria, así como programas que favorezcan el acercamiento de los padres y madres de estos alumnos y alumnas al centro educativo.

Sección Segunda
Alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural

Artículo 26. Actuaciones en relación con el alumnado inmigrante desfavorecido.

1. Los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural incorporarán a su Plan de Compensación Educativa o, en su caso, al Plan Anual de Centro, los siguientes elementos:

a) Programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa.

b) Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de este alumnado.

c) Acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.

d) Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.

2. La Consejería de Educación y Ciencia dotará a estos centros de los recursos humanos y materiales necesarios, en el marco de los programas de atención al alumnado inmigrante que se estén llevando a cabo.

Artículo 27. Elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales.

En las convocatorias de proyectos de innovación, se favorecerá la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a favorecer el conocimiento y la integración entre grupos culturales distintos.

CAPITULO V

Actuaciones en relación con el alumnado procedente de familias dedicadas a tareas laborales de temporada o trabajadores itinerantes

Artículo 28. Escolarización.

Conforme a lo establecido en el Capítulo VI del Título II de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, la Consejería de Educación y Ciencia garantizará la escolarización del alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a trabajos itinerantes en la etapa de educación obligatoria y adoptará las medidas de compensación que en el presente Decreto se recogen.

Artículo 29. Permanencia en las localidades de residencia habitual.

1. La Consejería de Educación y Ciencia potenciará, mediante campañas informativas, la permanencia de este alumnado durante la edad de escolaridad obligatoria en la localidad de residencia habitual, para que pueda continuar su proceso educativo en un único centro docente durante todo el curso escolar.

2. Para facilitar la permanencia en la localidad de residencia habitual la Consejería de Educación y Ciencia asegurará los servicios de comedor, transporte y, en su caso, Residencia Escolar o Escuela Hogar que se requieran, en colaboración con otras administraciones y entidades, si fuera preciso.

3. Asimismo, las Consejerías con competencias en la materia cooperarán en el desarrollo de actuaciones encaminadas a facilitar la permanencia del alumnado en la localidad de residencia habitual y su atención durante el horario no lectivo.

Artículo 30. Escolarización en las localidades de destino.

1. En aquellos casos en que el alumnado se desplace de su lugar de residencia habitual dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, éste se escolarizará en los centros docentes de la localidad donde se desarrolle la

actividad laboral de la familia. En la elección del centro docente se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

a) Proximidad de su nueva residencia al centro o disponibilidad del servicio de transporte escolar.
b) Proporción de alumnos por unidad escolar en los centros de la localidad de destino.
c) Disponibilidad de recursos en los centros de la localidad de destino.

2. Para garantizar la escolarización de todo el alumnado en las localidades de destino, la Consejería de Educación y Ciencia facilitará, en su caso, los servicios de transporte y comedor escolar.
3. La Consejería de Educación y Ciencia, en función del número de alumnos y alumnas, así como de las necesidades que éstos presentan, determinará los recursos que sean necesarios para garantizar la calidad de la educación que recibe este alumnado.

Artículo 31. Convenios con la Administración Local.
De acuerdo con lo establecido en el artículo 24 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, cuando la Consejería de Educación y Ciencia deba asegurar los servicios anteriormente citados y no sea posible hacerlo a través de los servicios complementarios de la enseñanza existentes en los centros, se podrán formalizar convenios de cooperación con las Administraciones Locales a fin de garantizar la plena escolarización de todo el alumnado.

Artículo 32. Apoyos al alumnado de familias con profesiones itinerantes.
1. La Consejería de Educación y Ciencia garantizará al alumnado perteneciente a familias con profesiones itinerantes plazas de Residencia Escolar o Escuela Hogar que le permita cursar la enseñanza obligatoria, a través de la convocatoria anual de plazas de residencia.
2. La Consejería de Educación y Ciencia, con el fin de facilitar el acceso a los estudios de Bachillerato y Formación Profesional Específica de este alumnado, realizará una oferta suficiente de puestos escolares a través de la modalidad de enseñanza semipresencial o a distancia.

CAPITULO VI

La atención educativa del alumnado que por razones judiciales o de enfermedad no puede asistir al centro escolar

Artículo 33. Alumnado que por razones judiciales no puede asistir al centro educativo.
1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 21.1 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, la Consejería de Educación y Ciencia garantizará la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que por decisiones judiciales no pueda asistir a centros docentes ordinarios.
2. El alumno o alumna ingresado en un Centro de Reforma será escolarizado en un centro docente de la zona educativa donde se encuentre dicho Centro de Reforma.
3. Cuando el régimen de internamiento del alumno o alumna no permita su asistencia a un centro docente del entorno del Centro de Reforma, se inscribirá en el Instituto Provincial de Formación de Adultos de la provincia donde se ubique el mismo, aun cuando no haya cumplido los dieciséis años, en la modalidad de educación a distancia, y será atendido en aulas específicas en el propio Centro de Reforma donde está internado.
4. El alumnado que curse enseñanzas postobligatorias, podrá matricularse en el Instituto Provincial de Formación de Adultos de la provincia donde se encuentre ubicado el Centro de Reforma, en la modalidad de educación a distancia.
5. Para atender al alumnado a que se refieren los apartados 3 y 4 anteriores, el Instituto Provincial de Formación de Adultos designará a un profesor o profesora que ejercerá las funciones de tutoría y seguimiento de este alumnado.
6. De acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 22 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, en la atención educativa y asistencial del alumnado a que se refiere el presente artículo se favorecerá la participación y colaboración social. A tales efectos, el personal de voluntariado o dependiente de otras administraciones realizará sus funciones en coordinación con el profesorado dependiente de la Administración educativa.
7. La evaluación de los aprendizajes del alumnado inscrito o matriculado en el Instituto Provincial de Formación de Adultos que corresponda se realizará de acuerdo con el procedimiento que establezca la Consejería de Educación y Ciencia. Dado el carácter global, continuo y formativo de la evaluación educativa se tendrán en cuenta los informes que al efecto elabore el profesorado de las aulas específicas.

Artículo 34. Atención educativa del alumnado que no puede asistir al centro docente por razón de enfermedad.
1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 21.1 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, la Consejería de Educación y Ciencia garantizará la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que esté hospitalizado o permanezca durante periodos prolongados en su domicilio por razón de enfermedad.
2. El alumnado de la enseñanza obligatoria que esté en la situación a que se refiere el apartado 1 anterior continuará, a todos los efectos administrativos y docentes, inscrito en el centro educativo donde esté escolarizado, aun cuando no asista al mismo, y se le asignará un grupo y un tutor.
3. No obstante lo señalado en el apartado anterior, el alumnado de educación secundaria obligatoria que, por razones de enfermedad, no pueda asistir al centro docente donde está inscrito durante periodos prolongados podrá optar por cursar esta etapa educativa en la modalidad de educación a distancia. En este supuesto, el alumno o alumna será escolarizado, aun cuando no tuviera los dieciséis años de edad, en el Instituto Provincial de Formación de Adultos que corresponda.
4. La Consejería de Educación y Ciencia desarrollará una oferta educativa en la modalidad de educación a distancia dirigida al alumnado de enseñanzas postobligatorias no universitarias que se encuentre en la situación a que se refiere el apartado 1 de este artículo, conforme a lo establecido en el apartado 4 del artículo 21 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre.
5. Para atender al alumnado a que se refieren los apartados 3 y 4 anteriores, el Instituto Provincial de Formación de Adultos designará a un profesor o profesora que ejercerá las funciones de tutoría y seguimiento de este alumnado.
6. De acuerdo con lo establecido en el apartado 2 del artículo 22 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, en la atención educativa y asistencial del alumnado a que se refiere el presente artículo se favorecerá la participación y colaboración social. A tales efectos, el personal de voluntariado o dependiente de otras administraciones realizará sus funciones en coordinación con el profesorado dependiente de la Administración educativa.
7. La evaluación de los aprendizajes de este alumnado corresponde al profesorado del centro docente en el que esté inscrito. Dado el carácter global, continuo y formativo de la evaluación educativa se tendrán en cuenta los informes que al efecto elabore el profesorado de las Aulas Hospitalarias o del programa de atención educativa domiciliaria.

Artículo 35. Aulas Hospitalarias.
1. De acuerdo con lo recogido en el artículo 21.2 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, el alumnado que cursa

las enseñanzas obligatorias y no puede asistir al centro docente en el que está inscrito por razones de hospitalización, será atendido en Aulas Hospitalarias durante el tiempo que dure la misma y siempre que sea posible en función de su enfermedad.

2. La Consejería de Educación y Ciencia creará y suprimirá, en su caso, las Aulas Hospitalarias que se precisen para la atención del alumnado a que se refiere el apartado anterior, teniendo en cuenta la permanencia en el hospital de un número suficiente de alumnos y alumnas en edad de escolaridad obligatoria.

3. Cada Aula Hospitalaria estará adscrita a un colegio público de educación primaria de la zona educativa donde se encuentre el centro sanitario donde está ubicada. En el Plan Anual de Centro se incluirá la programación de las actividades a desarrollar en el Aula Hospitalaria, así como todos aquellos aspectos organizativos necesarios para su adecuado funcionamiento, de acuerdo con lo que a estos efectos determine la Consejería de Educación y Ciencia.

Artículo 36. El profesorado de las Aulas Hospitalarias y de los Centros de Reforma.

1. Las plazas docentes de las Aulas Hospitalarias y de las aulas específicas de los Centros de Reforma se cubrirán mediante convocatoria pública, desempeñando el profesorado seleccionado su función en régimen de comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo, renovable cada año, previo informe favorable del Servicio Provincial de Inspección de Educación.

2. Las plazas docentes de estas aulas serán calificadas como puestos de difícil desempeño y dotadas con el complemento específico que corresponda, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

3. El profesorado de las Aulas Hospitalarias y de las aulas específicas de los Centros de Reforma trabajará de forma coordinada con el tutor que atiende al alumno o alumna en el centro donde está inscrito o matriculado.

4. La Consejería de Educación y Ciencia facilitará la formación permanente del profesorado que presta servicios en las Aulas Hospitalarias y en las aulas específicas de los Centros de Reforma.

Artículo 37. Plan intensivo de acción tutorial del alumnado en situación de permanencia prolongada en su domicilio por razón de enfermedad.

1. El tutor o tutora del alumno o alumna de enseñanza obligatoria que permanezca durante períodos prolongados en su domicilio por razón de enfermedad elaborará, de acuerdo con lo establecido en el artículo 22.3 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, un plan intensivo de acción tutorial.

2. El plan intensivo de acción tutorial a que se refiere el apartado anterior determinará, al menos, los aspectos básicos del currículo de las distintas áreas o materias y las actividades a realizar para facilitar el desarrollo personal del alumnado.

3. La Consejería de Educación y Ciencia podrá formalizar convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria dirigidos al alumnado a que se refiere el presente artículo.

Artículo 38. Incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la atención educativa de este alumnado.

1. El alumnado hospitalizado en los centros dependientes del sistema sanitario público de Andalucía dispondrá del equipamiento específico a que se refiere el apartado 3 del artículo 8 del Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía. Asimismo, el profesorado que preste atención educativa al alumnado de educación obligatoria que no pueda desplazarse de su domicilio por motivos de salud será provisto del material informático a que se refiere el apartado 2 de dicho artículo.

2. Las medidas a que se refiere el apartado anterior se llevarán a cabo, asimismo, para la atención educativa del alumnado ingresado en los Centros de Reforma, cuando su régimen de internamiento requiera su inscripción en el Instituto Provincial de Formación de Adultos, de acuerdo con lo recogido en el artículo 33.3 del presente Decreto.

TITULO III

LOS PROGRAMAS DE LUCHA CONTRA EL ABSENTISMO ESCOLAR

Artículo 39. Programas de seguimiento escolar de lucha contra el absentismo.

1. Los programas de seguimiento escolar de lucha contra el absentismo a que se refiere el artículo 4.2 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, se regirán por lo establecido en el presente Decreto.

2. A los efectos del presente Decreto se entenderá por absentismo escolar la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentra escolarizado, sin motivo que lo justifique.

Artículo 40. Distribución de competencias entre las administraciones.

En el diseño de los programas a que se refiere el artículo anterior, se tendrá en cuenta la siguiente distribución de competencias:

a) Corresponde a las entidades locales cooperar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, de acuerdo con lo establecido en el artículo 9 del Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa.

b) Corresponde a la Administración de la Junta de Andalucía adoptar las medidas que se requieran en el ámbito sociofamiliar de los menores absentistas y determinar las actuaciones que se deban realizar en el ámbito escolar dirigidas a la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

Artículo 41. Formalización de convenios para prevenir y erradicar el absentismo escolar.

1. Los programas de lucha contra el absentismo escolar incluirán actuaciones en el ámbito escolar y en el sociofamiliar y se articularán, de conformidad con lo establecido en el artículo 24 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, mediante la firma de los correspondientes convenios de colaboración entre la Administración de la Junta de Andalucía y las Corporaciones Locales de los municipios donde se detecte esta problemática.

2. Cada convenio contendrá un programa marco de prevención y control del absentismo escolar, definido conjuntamente por las instituciones firmantes, que incluirá los objetivos y líneas de actuación prioritarios, los cuales se concretarán para cada curso escolar en un plan anual de actuación.

3. En función del alumnado destinatario de las actuaciones que se acuerden se distinguirán dos tipos de convenios:

a) Convenios dirigidos a prevenir y controlar el absentismo escolar debido a razones familiares y socioculturales.

b) Convenios dirigidos a prevenir y controlar el absentismo escolar vinculado a la pertenencia del alumnado a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a profesiones itinerantes.

4. Asimismo, la Consejería de Educación y Ciencia promoverá la participación de entidades sin ánimo de lucro en

los planes y programas de lucha contra el absentismo escolar, mediante la formalización de convenios de colaboración.

Disposición adicional única. Centros concertados.

Los centros concertados que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa según lo establecido en el artículo 3 del presente Decreto, y desarrollen un Plan de Compensación Educativa, serán financiados mediante la concertación de unidades de apoyo a la integración.

Disposición transitoria primera. Centros de actuación educativa preferente.

Los centros que, de acuerdo con la normativa vigente, están declarados como Centros de Actuación Educativa Preferente mantendrán dicha consideración a todos los efectos hasta que se regule el procedimiento para la aprobación, por la Consejería de Educación y Ciencia, de los Planes de Compensación Educativa a que se refiere el artículo 9 del presente Decreto.

Disposición transitoria segunda. Plan de apoyo a centros docentes.

Los centros incluidos en el Plan de Apoyo a Centros Docentes, aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia y puesto en marcha desde el curso escolar 1998/99, seguirán siendo beneficiarios de las medidas previstas en el citado Plan hasta tanto se disponga el procedimiento para la aprobación por la citada Consejería de los Planes de Compensación Educativa a que se refiere el artículo 9 del presente Decreto.

Disposición transitoria tercera. Actuaciones para el curso 2003/04.

Los centros que a la entrada en vigor del presente Decreto deban realizar las actuaciones a que se refieren los artículos 25.1, 26.1, 33 y 34 las realizarán en los plazos establecidos con carácter general en la normativa que sea de aplicación para el curso escolar 2003/04.

Disposición derogatoria única. Derogación normativa.

Quedan derogados los Decretos 168/1984, de 12 de junio, de Educación Compensatoria en zonas urbanas, 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales y 99/1988, de 10 de marzo, por el que se determinan las zonas de actuación educativa preferente en la comunidad autónoma de Andalucía; así como todas aquellas normas de igual o inferior rango que se opongan a lo establecido en este Decreto.

Disposición final primera. Desarrollo y aplicación.

Se faculta al titular de la Consejería de Educación y Ciencia para que dicte cuantas disposiciones sean precisas para el desarrollo y ejecución de lo previsto en el presente Decreto.

Disposición final segunda. Entrada en vigor.

El presente Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Sevilla, 17 de junio de 2003

MANUEL CHAVES GONZALEZ
Presidente de la Junta de Andalucía

CANDIDA MARTINEZ LOPEZ
Consejera de Educación y Ciencia

Anexo V:

PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Este documento es el resultado de un proceso de elaboración en el que se ha consultado, entre otros, al Profesorado y los Agentes Educativos y Sociales que vienen trabajando con inmigrantes, a expertos Universitarios y a Centros de Investigación de carácter Nacional e Internacional. Ahora queremos conocer vuestra opinión, para lo que os invitamos a que nos hagáis llegar vuestras sugerencias y recomendaciones.

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Educación y Ciencia

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 3

1. INTRODUCCIÓN 5

1.1. Los fenómenos migratorios 5

1.2. La inmigración en la Comunidad Autónoma andaluza 6

2. EL MARCO TEÓRICO 7

2.1. De qué hablamos cuando hablamos de cultura 7

2.2. Los enfoques multiculturales 8

2.3. La interculturalidad 8

2.4. El Centro Educativo, lugar privilegiado para una educación intercultural 9

3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DELALUMNADO INMIGRANTE 9

3.1. Necesidades que presenta el alumnado inmigrante 10

3.2. Fundamentos legales 11

4. OBJETIVOS DEL PLAN PARA ELALUMNADO INMIGRANTE . 11

5. MEDIDAS Y ACTUACIONES 12

6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN 22

PRESENTACIÓN

El presente Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, que se justifica por razones legales, sociales y educativas, responde a la necesidad de tener en cuenta en la acción educativa el fenómeno creciente de la inmigración.

En primer lugar, el Plan debe entenderse como una iniciativa derivada de la Ley de Solidaridad en la Educación. Esta Ley, aprobada por el Parlamento Andalucía en diciembre de 1999, recoge entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto de la diversidad cultural, lo que debe traducirse en la elaboración por parte de los centros educativos de Proyectos de Centro basados en el respeto a la diversidad cultural y al intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro.

El Plan deriva también de una exigencia de carácter social. La sociedad andaluza es cada vez más una sociedad multicultural. El incremento de la población inmigrante en nuestros pueblos y ciudades es algo que observamos cotidianamente y, en consecuencia, el número de alumnos y alumnas pertenecientes a familias inmigrantes escolarizados en nuestros colegios e institutos también viene aumentando de forma paulatina desde hace varios cursos escolares. Ante este hecho la institución escolar no puede quedar indiferente. Es necesario incluir en la acción educativa la Educación Intercultural como una respuesta del sistema educativo ante las nuevas características y demandas sociales y como un propuesta derivada del reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos. Hay que recordar que en el artículo 26 de la Declaración Universal de 1948 se dice que *La educación... favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos...*

El Plan consta de una primera parte, de carácter teórico, en la que se realiza una reflexión sobre los movimientos migratorios y se aportan algunos datos cuantitativos sobre el alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía. Se resalta la necesidad de superar la perspectiva asimilacionista que pretende la mera acomodación a la cultura dominante por un enfoque multicultural, que respete la diversidad cultural y tenga en cuenta la igualdad de derechos y deberes entre todos los miembros de las diferentes culturas.

En la segunda parte del Plan se señalan los siete grandes objetivos a conseguir y se describen las medidas previstas para lograrlos. El Plan se propone facilitar la escolarización de todos los niños y niñas, favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales, facilitar el aprendizaje de la lengua española junto con el mantenimiento de la lengua y cultura maternas, favorecer un clima social de convivencia, res-

peto y tolerancia en los centros educativos, potenciar la formación de las personas inmigrantes adultas e impulsar su integración social.

Son objetivos ambiciosos, que se concretan en medidas de diferente tipo y calado, pero que en su conjunto contribuirán, sin duda, a que el sistema educativo andaluz cumpla su papel en la construcción de una sociedad cada vez más abierta, solidaria y tolerante.

Por todo eso es muy importante que se produzca y se generalice un debate abierto a todos quienes participan de algún modo en la atención a inmigrados y que con todas las aportaciones y sugerencias podamos mejorar aún este plan que se pone en marcha.

Cándida Martínez López
Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más plural, con una nueva dimensión internacional de la que surge la necesidad de educar para la solidaridad entre los pueblos.

La educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes de racismo y xenofobia que con cierta frecuencia se están presentado en las sociedades del llamado primer mundo como una reacción frente al fenómeno de la inmigración.

El reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales. Los centros educativos tienen el deber de asegurar las bases para la igualdad real y efectiva en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de género, etnia y cultura.

La educación tiene sin duda una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar muros fraguados por la ignorancia, la incomprensión, la inseguridad y la falta de comunicación y solidaridad.

Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor es preciso partir de un reconocimiento entre iguales, respetar la diversidad y promover el intercambio. Sólo así conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo. Este es el reto.

1.1. Los fenómenos migratorios

Los movimientos migratorios internacionales surgidos en los últimos tiempos se caracterizan porque afectan a la mitad de los estados existentes en el mundo, siendo cada vez menos las zonas que quedan al margen de las corrientes migratorias. Pero además, los colectivos de migrantes no cesan de crecer en los últimos veinte años y por otra parte no responden a un modelo o patrón único: hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes....y coexisten personas asentadas y con estabilidad jurídica con personas sin este tipo de seguridad.

Un elemento clave de la nueva situación migratoria es la feminización. Aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios desplazándose solas en algunos casos y acompañando o para reunirse con su pareja masculina en otros, últimamente cada vez son más las mujeres que emigran solas, sea de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria a la que se incorporarán más tarde los hombres.

En España la inmigración se caracteriza por la diversidad. Sólo una parte proviene de los llamados países del "Tercer Mundo", el resto es originario del "Primer Mundo". De esta población el mayor segmento corresponde a los inmigrantes procedentes de la Unión Europea, seguido por la población procedente del Magreb, América del Sur, Asia, América Central y Caribe, África subsahariana, Europa del Este y Ámérica del Norte. De esta población los originarios del "Tercer Mundo" se concentran preferentemente en Madrid y Cataluña, mientras que los del "Primer Mundo" están establecidos en Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias o Baleares.

En cuanto a la feminización de la inmigración es también un fenómeno en España. La procedencia de las inmigrantes muestra un claro predominio de las mujeres europeas, el segundo grupo lo constituyen las mujeres americanas, seguidas de las africanas y asiáticas. En los últimos ocho años el número total de mujeres inmigrantes se incrementó más que el de los hombres. Cabe resaltar que, a pesar de que las mujeres inmigrantes europeas representan el 47´8 %, este colectivo se ha caracterizado por su invisibilidad social.

1.2. La inmigración en la Comunidad Autónoma Andaluza

Desde hace algún tiempo, Andalucía se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes. Se ha pasado de ser exportadores de mano de obra, emigrantes con destino fundamentalmente a tierras del norte de España y países europeos en general, a ser receptores de trabajadores, muchos de ellos procedentes del Magreb y de diversos puntos de África.

Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de familias inmigrantes, así como acciones formativas a las personas adultas, teniendo en cuenta que en algunos de los movimientos migratorios subyace una fuerte deprivación socioeconómica, por lo que ha de hacerse mediante un gran esfuerzo de compensación y de atención especial.

En la Comunidad Autónoma Andaluza se encuentran escolarizados, en el curso 2001/2002, 18.656 alumnos y alumnas distribuídos como se presenta en la siguiente tabla:

Provincias	INFANTIL Y PRIMARIA				SECUNDARIA				CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		Nº
	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL
ALMERÍA	2.753	97,18	80	2,82	1.226	96,76	41	3,24	3.979	97,05	121	2,95	4.100
CÁDIZ	1.032	83,77	200	16,23	441	90,74	45	9,26	1.473	85,74	245	14,26	1.718
CÓRDOBA	480	89,55	56	10,45	178	84,76	32	15,24	658	88,20	88	11,80	746
GRANADA	973	84,10	184	15,90	385	76,69	117	23,31	1.358	81,86	301	18,14	1.659
HUELVA	494	92,68	39	7,32	265	96,72	9	3,28	759	94,05	48	5,95	807
JAÉN	313	83,24	63	16,76	153	92,17	13	7,83	466	85,98	76	14,02	542
MÁLAGA	4.220	85,51	715	14,49	1.976	86,06	320	13,94	6.196	85,69	1.035	14,31	7.231
SEVILLA	1.005	84,52	184	15,48	590	88,86	74	11,14	1.595	86,08	258	13,92	1.853
ANDALUCÍA	**11.270**	**88,11**	**1.521**	**11,89**	**5.214**	**88,90**	**651**	**11,10**	**16.484**	**88,36**	**2.172**	**11,64**	**18.656**

Como se aprecia en el cuadro, la mayor parte del alumnado, el 88,36%, se encuentra escolarizado en los Colegios y en los Institutos de Educación Secundaria Públicos. En los Centros privados está escolarizado el 11,64% del alumnado.

En la tabla que se expone a continuación se observa la procedencia del alumnado inmigrante. Un dato relevante de esta tabla es que procedente de la Unión Europa hay un total de 3.316 alumnos (17,77%) y que el grupo más numeroso de este alumnado, 1.911 alumnos, se encuentra escolarizado en los centros de la provincia de Málaga. Otro

dato significativo, es el porcentaje de alumnado procedente del continente africano, en total 5.099 alumnos, que representa el 27,33% del total. El grupo más importante de este alumnado africano se encuentra escolarizado en los centros de Almería (1.764 alumnos) y Málaga (1.018 alumnos).

Procedente de América Latina se encuentran en Andalucía 4.845 alumnos y alumnas (el 25,97%), escolarizados en los centros de las diferentes provincias, sobre todo en Málaga (1.629 alumnos), Almería (912 alumnos), Sevilla (710 alumnos) y Granada (532 alumnos). De los Países europeos no pertenecientes a la Unión Europea, especialmente de los países del Este, hay un total de 4.013 niñas y niños (21,51%), que se encuentran fundamentalmente en Málaga (2.163 alumnos) y Almería (959 alumnos). A continuación, y en mucha menor cuantía, se encuentra el alumnado asiático (948 alumnos, el 5,08%) , cuyo número más significativo está en Málaga (385 alumnos) y Sevilla (156 alumnos). El alumnado procedente de EE.UU y Canadá es todavía menor (403 alumnos, el 2,16%), esencialmente en Cádiz (166 alumnos) y Málaga (112 alumnos), y por último, en número muy poco significativo, el alumnado de Oceanía (0,17%).

CONTINENTE	ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	TOTAL	%
UNION EUROPEA	371	351	45	316	98	32	1.911	192	**3.316**	**17,77**
RESTO DE EUROPA	959	212	85	328	80	34	2.163	152	**4.013**	**21,51**
ASIA	75	78	60	86	28	80	385	156	**948**	**5,08**
ÁFRICA	1.764	589	220	360	373	194	1.018	581	**5.099**	**27,33**
EE.UU Y CANADA	19	166	9	29	7	3	112	58	**403**	**2,16**
RESTO DE AMERICA	912	318	326	532	221	197	1.629	710	**4.845**	**25,97**
OCEANÍA	0	4	1	8	0	2	13	4	**32**	**0,17**
TOTAL	**4.100**	**1.718**	**746**	**1.659**	**807**	**542**	**7.231**	**1.853**	**18.656**	**100,00**

Se puede concluir, a la vista de ambas tablas, que el alumnado inmigrante se encuentra escolarizado fundamentalmente en los centros públicos (88,36%). Que de este alumnado, la parte más importante procede de Africa (27,33%), de Latinoamérica (25,97%), de los países europes no pertenecientes a la Unión Europea (21,51) y de la Unión Europa (17,77%). Yque la concentración mayor de este alumnado se da en las provincias de Málaga (7.231 alumnos, el 38,76%) y Almería (4.100 alumnos, el 21,98%), seguidas de Sevilla (1.853 alumnos, el 9,95%), Cádiz (1.718 alumnos, el 9,21%) y Granada (1.659 alumnos, el 8,89%)

2. EL MARCO TEÓRICO

2.1. De qué hablamos cuando hablamos de cultura

El concepto que se tenga de cultura va a marcar las relaciones entre las distintas culturas. Por tanto, es necesario delimitar qué se entiende por cultura ya que de ello va a depender el enfoque y el carácter de las intervenciones tanto en el ámbito social como educativo.

Son muchas las definiciones de cultura, así en el uso corriente del término se entiende por cultura el conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente. Esta definición de cultura la dota de un sentido estático y de posesión, de tal forma, que se entiende desde esta perspectiva que una persona culta es aquella que ha accedido a un cuerpo de conocimientos, a unos saberes y habilidades que son los productos culturales.

La cultura también se puede entender de una forma menos restringida, más amplia. En este sentido, cuando se habla de cultura se está haciendo referencia a la manera de ser de una comunidad, al modo en cómo interpreta el mundo y se sitúa en él. Desde esta perspectiva la cultura tiene que ver con los valores, criterios de conducta, roles sociales... es decir, con elementos cambiantes, dinámicos, adaptables que nos remiten a conceptualizar la cultura como un sistema de explicación e interacción con la realidad.

Desde este enfoque no tiene ningún sentido hablar de personas sin cultura. Todos los grupos humanos han elaborado su cultura, ya que en definitiva es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

Cada individuo, en tanto y en cuanto que pertenece a un grupo, es portador, productor y reproductor de su cultura, la cual es distinta y específica y constituye la manifestación de su identidad como grupo social cultural humano .

2.2. Los enfoques multiculturales

El concepto de cultura está en estrecha conexión con las diferentes formas de abordar el contacto entre ellas. En un primer momento la multiculturalidad se abordó desde las políticas sociales y educativas como la necesidad de adaptar al otro a las costumbres, valores, y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior. Esta perspectiva, claramente fundamentada en una ideología asimilacionista, estuvo ligada a los fenómenos migratorios y se apoya en la creencia de que diferentes culturas no pueden convivir en un mismo contexto social. En este sentido, el grupo mayoritario absorbe al minoritario de manera que este último se confunde con el anterior perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios, incluso su religión.

De este enfoque se ha pasado a entender la multiculturalidad como la valoración del pluralismo cultural. Se tiende por tanto al reconocimiento formal de la diversidad, se acepta y es tolerado el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios.

2.3. La interculturalidad

La perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Esto sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica.

La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

2.4. El Centro Educativo, lugar privilegiado para una educación intercultural

La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos.

En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

La educación intercultural consiste también en facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas. En este sentido la educación intercultural tiene aspectos compensadores y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presenta necesidades educativas especiales, entendidas éstas en sentido amplio, pero enmarcadas desde un nuevo modelo de escuela: la escuela intercultural.

Por ello, sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DELALUMNADO INMIGRANTE

El Plan se justifica porque el colectivo de hijos de inmigrantes presenta necesidades educativas a las que hay que dar respuesta específica y se sustenta en la normativa que recoge el derecho y las finalidades de la educación así como en la que recoge el desarrollo de acciones de carácter compensador dirigida a los colectivos más desfavorecidos. De especial referencia para este Plan es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad

en la Educación, que viene a consolidar y reforzar las medidas de compensación educativa iniciadas desde hace más de una década en la Comunidad Autónoma Andaluza.

3.1. Necesidades que presenta el alumnado inmigrante

El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo.

Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, el alumnado hijo de inmigrantes se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo. El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, si éste no se resuelve bien, se verá conducido al fracaso escolar. Pero se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el Centro Educativo.

Una mala resolución de las necesidades de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela, puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficits y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en definitiva, con todo el entorno escolar y social.

A la hora de analizar cuáles son las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, hay que tener en cuenta que no se integra igual en el plano lingüístico, un niño o niña de Educación Infantil, que el que se incorpora tardíamente en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria. En el primer caso, la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado. En el segundo caso, son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible, además de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación.

Por otro lado, los alumnos y las alumnas de familias inmigradas, insertados en el sistema educativo, disponen de distintos referentes culturales, unos procedentes de su entorno familiar y otros procedentes de su entorno escolar. En tales casos es importante que no se produzca una fuerte disgregación de esos referentes. Para ello deben percibir que a su lengua y a su cultura de origen se le da la importancia que merece, y, además, les conviene tener un buen aprendizaje de la misma para acceder a una mejor comprensión de las pautas culturales de su entorno familiar.

El alumnado inmigrante debe acceder al proceso formativo de tal forma que la variedad de referentes culturales no le produzca distorsión en su educación y pueda desarrollar en libertad sus propias pautas culturales. En ese sentido, es necesario que los centros docentes que escolaricen alumnado perteneciente a minorías étnicas establezcan en sus proyectos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos.

3.2. Fundamentos legales

La Constitución Española en su artículo 27.2 recoge que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Por otra parte, el art. 2.1. de la LODE, especifica los fines de la actividad educativa: formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; preparación para participar activamente en la vida social y cultural; formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos. En los mismos términos se establece en la LOGSE en su artículo 1 las finalidades de la educación.

Igualmente, en su artículo 63 especifica que «con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello»

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, cuyo primer artículo recoge: «Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad».

La Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

La misma Ley, en su artículo 17, dice que «los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluyan en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social».

4. OBJETIVOS DEL PLAN PARA ELALUMNADO INMIGRANTE

La Consejería de Educación y Ciencia con el Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante pretende su integración desde la perspectiva de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad y desde la convicción de que el Centro Educativo es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

En este sentido, educar conjuntamente a personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad

sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente. Sin embargo, aceptar la riqueza de otras sociedades, no implica que no haya unos límites. Cuando en los aspectos culturales se encuentre la negación de los derechos básicos universales de mujeres y de hombres, de niñas y de niños, habrá que desarrollar una dimensión crítica que posibilite el derecho y la libertad a discrepar y abandonar parte de la propia cultura.

Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.
2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.
5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica. .
7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

5. MEDIDAS Y ACTUACIONES

Las medidas y actuaciones del Plan van encaminadas a garantizar la atención educativa del alumnado hijo de inmigrante en las mismas condiciones de calidad que la atención educativa a las niñas y niños andaluces, así como a favorecer en la comunidad educativa el desarrollo de actitudes de respeto a la diversidad étnica y cultural, así como el aprecio a los diferentes valores y costumbres de otras culturas, desde el análisis crítico tanto de éstas como de la autóctona mayoritaria.

PRIMER OBJETIVO

Facilitar la escolarización todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.

La Consejería de Educación y Ciencia velará para que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en los mismos términos y en las mismas condiciones de igualdad que la escolarización del alumnado español. Para ello, se dictarán ins-

trucciones expresas para evitar cualquier actuación que discrimine o limite la escolarización del alumnado extranjero.

Medidas

1.1. Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio.

Es necesario que la población inmigrante esté informada de la organización del Sistema Educativo y de cómo se realiza el proceso de escolarización: documentación necesaria, plazos de inscripción y matriculación. Para ello, la Consejería de Educación y Ciencia publicará folletos divulgativos, en español y en los diferentes idiomas de las personas inmigradas, de forma que puedan acceder fácilmente a la información. En esta medida, podrán colaborar las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos, los servicios de orientación e información de la administración educativa y de los ayuntamientos y las Asociaciones sin ánimo de lucro, entre otros.

1.2. Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.

Dada la importancia de la atención educativa en los primeros años, se realizarán campañas de sensibilización entre las familias inmigrantes para que soliciten la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil, sobre todo del alumnado perteneciente a familias desfavorecidas, haciendo especial hincapié en la escolarización de las niñas, con objeto de compensar determinadas carencias para que este alumnado pueda acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza obligatoria.

1.3. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.

El alumnado inmigrante, sobre todo el de incorporación tardía al sistema escolar (hecho que se ha incrementado bastante en los últimos años por el desarrollo de la reagrupación familiar), suele tener dificultades para seguir con normalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación puede tener incidencias educativas cuando hay en el aula o en el ciclo un número significativo de alumnos

y alumnas. Por ello, se dotará a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante que requiera medidas de compensación educativa para su integración en el sistema educativo, de profesorado de apoyo para que este alumnado pueda superar las dificultades de partida y acceder a la educación en las mismas condiciones que sus compañeros. Igualmente, estos centros se considerarán prioritarios para la implantación de las medidas relativas a la mejora de las plantillas de los centros, contenidas en el "Acuerdo por la Educación" (Cupo 13-23-33).

1.4. Acceso a los servicios complementarios.

Para favorecer el acceso a la escolarización obligatoria del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales proveniente de núcleos de población aislados y cuyas familias se encuentren en situación económica desfavorecida, la Consejería de

Educación y Ciencia facilitará los servicios complementarios de comedor, transporte y, en su caso, residencia, conforme a las condiciones que en las convocatorias anuales de ayudas para estos servicios se establezcan.

El comedor escolar puede ser un espacio privilegiado para conocer los aspectos culturales relacionados con las distintas formas de selección y preparación de los alimentos, así como para analizar los esquemas previos de niños y niñas sobre la división de los roles e intentar la no reproducción de la división de funciones según modelos estereotipados. A través de las tareas que implica el acto de la comida, el alumnado puede adquirir habilidades para satisfacer de forma autónoma las necesidades personales y las necesidades de las personas con las que se convive y entender que es una responsabilidad tanto de las alumnas como de los alumnos.

1.5. Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.

Es deseable que el alumnado inmigrante continúe sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional, después de acabar la enseñanza obligatoria, para que esté capacitado para acceder al mundo laboral cualificado. Por ello, se le facilitará, en el caso de que sea necesario, plazas en las Residencias Escolares de la Consejería de Educación y Ciencia, en las mismas condiciones que las establecidas con carácter general para todo el alumnado en la correspondiente convocatoria pública.

Dado que, en la cultura de la mayor parte de las familias inmigrantes, no se potencia que las adolescentes accedan a estudios postobligatorios, la Consejería de Educación y Ciencia considera necesario ofertar, de manera específica para las alumnas, plazas en estas residencias.

1.6. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.

Es necesario que el alumnado inmigrante participe en las actividades extraescolares culturales y deportivas que organicen los centros docentes para que puedan tener la oportunidad de realizarse personalmente y de participar en distintos ámbitos de la vida social. En este sentido, se apoyarán los proyectos e iniciativas de los centros que expresamente incluyan la participación del alumnado inmigrante, presentadas al amparo de las convocatorias para la realización de actividades extraescolares que las Delegaciones Provinciales harán públicas para cada curso escolar.

1.7. *Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.*

La Consejería de Educación y Ciencia, *en colaboración con la Consejería de Asuntos Sociales,* formalizará convenios de colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales, para desarrollar actividades de compensación educativa con el alumnado y las familias, contando con la colaboración de un mediador o mediadora intercultural, cuando se considere necesario, que favorezca el acercamiento del alumnado y su familia a la institución escolar y a los servicios y ayudas de que dispone el Sistema Educativo.

SEGUNDO OBJETIVO

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

Facilitar la educación intercultural implica, por parte de los centros, una revisión del Proyecto Educativo que se está llevando a cabo, ya que la educación intercultural afecta a toda la comunidad educativa. Se trata de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en un sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) cuanto en una perspectiva cualitativa (percepción, valoración, tipo de relaciones que se producen).

La educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del Proyecto de Centro reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural. Un Proyecto de Centro tiene que estar asentado en el principio de la diferencia como enriquecimiento para todos y en la consideración de la interculturalidad como un proceso de comunicación e intercambio.

El Proyecto Curricular de Centro debe reflejar un currículo integrador, que recoja la experiencia y las necesidades no sólo de los alumnos de las diferentes culturas sino, también, y en la misma medida la experiencia y necesidades de las alumnas y que incluya la contribución histórica de las mujeres, tanto de la cultura mayoritaria, como de las minoritarias, al desarrollo económico, social y cultural de la humanidad. Desde el proyecto curricular se pretende desarrollar una competencia en los alumnos y alumnas que posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre las culturas

Dentro del Proyecto Curricular tiene especial relevancia el Plan de Orientación y Acción Tutorial ya que es el instrumento que va a permitir a los equipos docentes incluir los programas de acogida y las actuaciones específicas para favorecer el proceso de integración del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como las medidas que contribuyan a evitar las actitudes de rechazo, intolerancia o discriminación. Los tutores y tutoras son las personas indicadas para prestar especial atención al control del absentismo escolar, sobre todo en las niñas, ya que las familias tienden más a enviar al centro educativo a los niños que a las niñas. Es importante, dada la cultura de origen de la mayoría de las familias inmigrantes, potenciar de manera especial que las alumnas participen de forma activa, tanto en las actividades del aula, como en las actividades generales del centro, desde la toma de conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades respecto a los alumnos.

Uno de los objetivos de la acción tutorial es proporcionar al alumnado y a sus familias una información y orientación escolar sin las limitaciones que imponen las expectativas de sexo/género y presentar las profesiones y carreras rompiendo los estereotipos con la colaboración de hombres y mujeres que no siguen los modelos tradicionales.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento es el instrumento que recoge medidas concretas para la consecución del clima idóneo de convivencia que garantice el respeto y la tolerancia a las minorías, evitando, además, mensajes que puedan inducir a

las alumnas y alumnos a adaptarse a los estereotipos de género. También se deben incorporar en él medidas para que en las publicaciones escolares y material didáctico, en los tablones de anuncios y en los carteles estén reflejados de manera equilibrada, tanto en los textos como en las imágenes, las diferentes etnias, sexos, religiones, sin estereotipos de género y sin prejuicios ni discriminación hacia las diferentes culturas.

Un Proyecto de Centro Intercultural se concreta en el marco del aula, en primer lugar creando un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que aportan las alumnas y los alumnos. Sólo así se puede evitar que el alumnado genere una yuxtaposición de términos y de códigos, aquellos que se utilizan para afrontar los problemas de la vida cotidiana y los que se utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, estimulando que los distintos referentes culturales confluyan e interactúen. Es necesario un marco de relaciones donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente, donde se ponderen los valores ideológicos que influyen en la percepción de las culturas, donde en definitiva sea posible construir la propia identidad cultural de manera enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que se tienen alrededor.

Medidas

2.1. Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.

El profesorado de los centros que atiende alumnado perteneciente a minorías étnicas debe recibir una formación específica que le facilite la elaboración proyectos de Centro interculturales y el conocimiento y comprensión de las pautas y referentes culturales tanto de las alumnas como de los alumnos que reciben.

Para ello se incluirán en el Programa bianual 2000-01 de formación del profesorado todas las acciones formativas necesarias para atender a dicho colectivo de profesores y profesoras. Así mismo, se considera oportuno que los centros aludidos desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades. Para ello, los Centros de Profesorado pondrán a su disposición los recursos necesarios.

2.2. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profe - sorado.

La Consejería de Educación y Ciencia elaborará y publicará materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento al profesorado que atiende educativamente a alumnado perteneciente a minorías étnicas.

TERCER OBJETIVO

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Una de las prioridades de este colectivo es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con objeto de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar.

En la adquisición de la lengua de acogida hay que tener presente que aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes, y con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así a construir una representación del mundo socialmente compartido y comunicable en el entorno sociocultural.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta algunos aspectos concretos, como el papel de la ideología sexo/género en la construcción y uso de la lengua y sus implicaciones sociales; el lenguaje no sexista como instrumento para el cambio de actitudes, valores y normas; el sexismo en los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Estos aspectos potenciarán el uso no discriminatorio del lenguaje.

Medidas

3.1. Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.

Una de las dificultades iniciales del alumnado inmigrante para su integración en el sistema educativo es el desconocimiento del idioma y de las pautas de comportamiento e interrelación existentes en los centros escolares, bastante alejados en sus formas de organización y funcionamiento de los referentes culturales propios de este alumnado. Por este motivo, parece aconsejable, en determinados casos, un periodo de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje del español y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Para ello se crearán aulas temporales de adaptación lingüística con objeto de facilitar la incorporación al sistema educativo en los momentos iniciales, incrementando el número de estas aulas ya existente.

0Estas aulas deben tener unas características básicas que no conviene perder de vista. En primer lugar, el paso del alumnado inmigrante por ellas será **transitorio**, limitándose al tiempo estrictamente necesario para un desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios de centros como comedor escolar, actividades extraescolares, etc. Otro aspecto básico de esta experiencia consiste en la **coordinación** con el colegio en el que el alumno o alumna ya esté matriculado antes de pasar temporalmente a esta aula. Dicha coordinación es necesaria a la llegada al aula, durante y después para orientar al que va a ser su tutor o tutora y Equipo Docente. También se distinguen estas aulas por la **heterogeneidad** del alumnado en edades, sexo, país de procedencia, etc. y por la **individualización** de la enseñanza que en ellas se imparte, basada en las características de cada alumna y alumno. Una última característica consiste en la estrecha **colaboración** con la familia que en todo momento se trata de asegurar.

3.2. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

Es deseable que en el apoyo del aprendizaje de la lengua intervenga personal cualificado que provenga del colectivo de inmigrantes o que conozca la lengua propia del alumnado para que pueda haber un reconocimiento de aquello que el escolar lleva a la escuela. Pero además esta figura garantiza el contacto social y comunicativo entre el profesorado y el alumnado. Esta persona, como el resto del profesorado, siempre utilizará la lengua castellana, pero podrá entender al alumnado cuando éste utilice su propia lengua.

En este sentido, la Consejería de Educación y Ciencia como complemento a la medida señalada en el punto anterior, o en aquellos centros donde el número de alumnado inmigrante sea reducido, formalizará convenios con aquellas entidades y asociaciones sin ánimo de lucro que puedan facilitar personas bilingües que ayuden al alumnado inmigrante en el proceso de integración y aprendizaje de la lengua española.

CUARTO OBJETIVO

Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

La Consejería de Educación y Ciencia es consciente de la necesidad de impulsar acciones encaminadas a favorecer al aprendizaje de la lengua materna del alumnado inmigrante, con objeto de que pueda adquirir una mayor conciencia lingüística y acceder a una mejor comprensión de las pautas de su extracción sociocultural de origen. Por otra parte entre el dominio de la lengua propia y el aprendizaje de una segunda lengua existe una unidad, de forma que un buen aprendizaje de la lengua propia y su valoración por el otro conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua.

Por eso es importante, que en el caso del alumnado inmigrante, el profesorado se esfuerce en transcribir aprender y utilizar adecuadamente sus nombres, formas de saludar etc. Es decir, que cada alumno y alumna se sienta apreciado y valorado en aquello que es suyo y aporta a la comunidad.

Medidas

4.1. Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

Se realizarán convenios con entidades que ofrezcan estos aprendizajes y que puedan desarrollarlos dentro del marco escolar, aunque fuera del horario lectivo.

4.2. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.

Los materiales didácticos son un recurso importante para que el profesorado pueda llevar a cabo su quehacer educativo. En este sentido, es necesario elaborar materiales

específicos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado y hacerlos llegar a los centros para facilitar este proceso de enseñanza .

4.3. Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.

El respeto y la valoración y la enseñanza de la propia lengua son elementos decisivos para que la inmigración se incorpore a la lengua de la escuela. Cuando esta enseñanza se realiza por profesorado del país de origen se introduce un elemento de calidad. Por ello la Consejería de Educación y Ciencia, en el marco de los convenios de cooperación con las autoridades de los países de origen que puedan formalizarse, favorecerá la presencia en los centros docentes de profesorado facilitado por las autoridades correspondientes.

QUINTO OBJETIVO

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar tiene que basarse en el derecho de todos a vivir en una sociedad que no fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse en los universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.

Medidas

5.1. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.

Los centros educativos son un lugar idóneo para analizar de forma objetiva y responsable los fenómenos migratorios y para potenciar la empatía social y cultural hacia los otros desde la creencia de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

5.2. Impulso de la participación de Madres y Padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.

La Consejería de Educación y Ciencia potenciará que los centros educativos, situados en zonas donde la presencia de esta población es significativa, fomenten la participación de las madres y padres perteneciente a estas minorías en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y en la vida del centro, organizando campañas informati-

vas, jornadas interculturales y actividades culturales diversas. En este sentido, la Consejería *convocará* ayudas para financiar actividades de federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos, con el objetivo de promover su participación, apoyar su formación, propiciar un mejor conocimiento del sistema educativo y potenciar su implicación para favorecer la convivencia en los centros.

5.3. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.

Para facilitar el proceso de integración en el centro, es importante potenciar que el alumnado inmigrante participe en las organizaciones estudiantiles, de tal forma, que se sienta informado y asesorado y pueda participar en la vida del centro en un plano de igualdad. La Consejería de Educación y Ciencia convocará anualmente ayudas para financiar actividades de las organizaciones estudiantiles andaluzas. En dichas convocatorias se apoyarán los proyectos que expresamente contemplen la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnos y alumnas.

SEXTO OBJETIVO

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

Medidas

6.1. Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.

La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la inscripción en los centros de Educación de las Personas Adultas de la población inmigrante para que tenga acceso a los niveles de formación básica de adultos. En particular, se realizarán campañas informativas para que las mujeres inmigrantes se interesen en acceder a esta formación, dada su importancia para una efectiva integración social y laboral.

6.2. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.

La Consejería de Educación y Ciencia considera necesario favorecer el desarrollo de programas educativos destinados al intercambio cultural y planes de animación sociocultural que faciliten un mejor conocimiento de las diversas culturas. En este sentido, se desarrollarán planes educativos al amparo del artículo 4º de la Ley 3/1990, para la Educación de Adultos en Andalucía, dirigidos a mejorar la convivencia, el conocimiento y el respeto de la diversidad cultural.

6.3. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.

La necesidad de conocer los valores de las otras culturas y desarrollar una actitud favorable en este sentido, es básico para trabajar con personas inmigrantes adultas. El

valor, el momento, el lugar, la amplitud de lo que hay que guardar en secreto, los temas que pueden ser motivo de conversación y los que no, son aspectos vivenciales muy específicos de cada cultura.

El valor y la importancia del espacio, de su ordenamiento, de su funcionalidad son diferentes en cada cultura. Incluso la distancia óptima para establecer un diálogo interpersonal. También el concepto del tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad, o su aprovechamiento son diferentes.

Si cada cultura organiza su tiempo en función de sus necesidades, de sus ritos, su religión, es importante que el profesorado conozca estos datos y actúe en consecuencia. En este sentido, se pueden hacer adaptaciones específicas del horario escolar para que el alumnado musulmán que lo desee pueda practicar el ayuno durante el mes del Ramadán

El profesorado necesita tener el máximo de información respecto a la cultura de su alumnado, tanto en los aspectos que concierne a los hombres, como en los que concierne a las mujeres, ya que éstas se encuentran en situación de desigualdad y, en muchos casos, en situación de negación de los derechos básicos, para poder desarrollar y facilitar al máximo su capacidad para escoger, a la vista de las posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, formativo, laboral y social.

Para ello se incluirán en los Programas de Formación del Profesorado acciones formativas que atiendan las necesidades de formación en este ámbito. Así mismo, se favorecerá que estos centros, con el apoyo del Centro de Profesorado que corresponda, desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades.

6.4. Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.

El trabajo conjunto entre la Consejería de Educación y las asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan con la población inmigrante va a suponer favorecer el intercambio de experiencias, así como el intercambio de materiales que favorezcan una mejor formación, tanto en el aprendizaje de la lengua, como de las vías de participación social. Este trabajo conjunto permitirá poner a disposición del alumnado inmigrante las herramientas básicas que le permitan comprender y analizar el conjunto de situaciones y procesos en que está implicado en su nuevo entorno cultural.

6.5. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales etc.

Es necesario que la población inmigrante, como ciudadanos y ciudadanas, se sienta miembro de los colectivos sociales para facilitarle una mayor integración. La educación de las personas inmigrantes adultas ha de ser una educación comprometida con los proyectos de la comunidad y por ello se le debe facilitar los recursos necesarios para el análisis y participación de las diversas formas de organización y participación social. Con esta finalidad, desde los Centros de Educación de Adultos se divulgará entre la población inmigrante la existencia y características de las asociaciones de diferente tipo que operen en el entorno y fomentarán la participación de la población inmigrante en las mismas.

6.6. Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

La Consejería de Educación seguirá potenciando acuerdos con los Ayuntamientos para desarrollar programas comunitarios de integración social de las personas inmigrantes adultas.

SÉPTIMO OBJETIVO

Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

La propuesta de una sociedad intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos, todavía, a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está atravesada por otros ejes como la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, ciudadanía y pluralismo cultural, así como las actitudes y comportamientos de la población autóctona y las estrategias de los propios colectivos de inmigrantes en cuanto actores sociales. La propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales y para todas las administraciones públicas. Por tanto, la labor del centro educativo tiene que verse reforzada por actuaciones en el ámbito sociocomunitario de otras instituciones y administraciones.

6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA ALALUMNADO INMIGRANTE

Se establecerá una comisión de seguimiento integrada por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y Ciencia y cuya presidencia ostentará el Director General de Orientación Educativa y Solidaridad o persona en quien delegue.

Asimismo se establecerá una Comisión Técnica compuesta por la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad y por el Coordinador o Coordinadora Provincial del Area de Compensación Educativa y por el Inspector o Inspectora del Area de Atención a la Diversidad de cada una de las Delegaciones Provinciales.

La Consejería de Educación y Ciencia establecerá un procedimiento para la evaluación de las medidas y actuaciones del Plan. Esta evaluación se realizará en colaboración con los centros implicados.

Anexo VI:

CUADRO COMPARATIVO ENTRE LAS DOS VERSIONES DEL “PLAN ANDALUZ DE ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRATE” (en su 1ª versión y en su 2ª versión como “Plan para la Educación Intercultural)

CUADRO 31: COMPARACIÓNEN DE LAS DOS VERSIONES DEL PLAN PROPUESTO POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN [186]

PLAN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE (2001)	PLAN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (Documento técnico de seguimiento 2002)
Objetivo 1: Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz. **Medida 1.1.** Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio. **Medida 1.2.** Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil. **Medida 1.3.** Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante **Medidas 1.4.** Acceso a los servicios complementarios. **Medida 1.5.** Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumno inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias. **Medida 1.6.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro **Medida 1.7.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.	**Objetivo 1: Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.** **Medida 1.1.** Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio. **Medida 1.2.** Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil. **Medida 1.3.** Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante ***Medidas 1.4.*** *Autorización por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la disminución de la ratio establecida con carácter general en los Centros que escolaricen alumnado inmigrante, en función del número de alumnos/as, características del Centro y plantillas, de acuerdo con el articulo 14.2 de la Ley 9/1999, de Solidaridad.* ***Medida 1.5.*** *Acceso a los servicios complementarios de comedor, transporte escolar, así como de Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.* **Medida 1.6.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro **Medida 1.7.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural. ***Medida 1.8****. Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social tanto en Institutos de Educación Secundaría como a través de Convenios con Ayuntamientos y Asociaciones con objetivo de favorecer la integración social y laboral del alumnado inmigrante*.
Objetivo 2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas. **Medida 2.1.** Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes. **Medida 2.2.** Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.	**Objetivo 2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.** **Medida 2.1.** Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes. **Medida 2.2.** Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.
Objetivo 3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española. **Medidas 3.1.** Creación de las aulas temporales de adaptación lingüística. **Medida 3.2.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.	***Objetivo 3. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.*** **Medida 3.1.** Implantación progresiva de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante con su equipamiento y profesorado correspondiente. **Medida 3.2.** Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal que conozca la lengua del alumnado.

[186] Aquello remarcado en letra cursiva indica un cambio que puede ser de dos tipos: a) una variación en la formulación o estilo del objetivo o medida, b) la inclusión de un nuevo objetivo o medida.

Objetivo 4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen. **Medidas 4.1.** Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas. **Medidas 4.3.** Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado y hacerlo para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.	***Objetivo 4. Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado.*** **Medida 4.1.** Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna.
Objetivo 5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio. **Medidas 5.1.** Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro. **Medida 5.2.** Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes. **Medida 5.3.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumno y Alumnas.	**Objetivo 5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.** **Medidas 5.1.** Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio, pueblo o zona en la que se encuentre el centro. **Medida 5.2.** Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes. **Medida 5.3.** Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumno y Alumnas. ***Medida 5.4.*** *Fomento de la participación de las madres y los padres del alumnado inmigrante en las Escuelas de Madres y Padres para garantizar la integración y prevenir el fracaso y el absentismo escolar.*

Fuente:Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante (2001) y Documento Técnico de seguimiento 2002

Anexo VII:

INSTRUCCIONES QUE REGULAN EL FUNCIONAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DE LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÑ ISTICA

INSTRUCCIONES DE 16 DE OCTUBRE DE 2000 DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN POR LAS QUE SE REGULAN LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL PROFESORADO ADSCRITO AL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

En los últimos cursos han venido produciéndose cambios significativos en el número de alumnos y alumna de otros países en los centros de la provincia, en su ubicación geográfica y en las distintas etapas educativas. Esto es especialmente relevante en los Centros de Educacación Secundaria. La llegada de nuevos alumnos/as, finalización de la E. Primaria por parte de otros que ya llevaban algunos cursos en estos centros y el traslado paulatino del primer ciclo de la ESO a los nuevos IESs ha determinado que, para este curso, un número importante de alumnos/as inmigrantes de nuestra provicia estén matriculados en un IES.

Por otra parte existe en nuestra provincia una trayectoria en cuanto a elaboración y selección de materiales de Educación Intercultural así como de profesorado con experiencia en prestar apoyos en este marco.

Es preciso apuntar que, de la experiencia acumulada hasta ahora en cuanto a atención educativa a la diversidad cultural, la atención a la lengua de la sociedad de acogida (el castellano) es sólo uno de los puntos. Hay otros objetivos que sólo se pueden abordar reorganizando el currículo y desde dentro del aula ordinaria (nos referimos a aquellos relativos a la Educación en Valores en general y Educación para la Convivencia y E. Intercultural en particular).

Asi mismo, es de rigor aludir al conjunto de normas que, sobre este tema, tienen unmarco más amplio. Así, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 63 expresa la necesidad de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del drecho a la educación desarrollando las acciones de carácter compensatorio con las personas y grupos en desventaja, ya se deba esta a razones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole.

La Ley andaluza de Solidaridad en la Educación tien entre sus objetivos más básicos (art. 29) los de “Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo las riqueza del conocimiento y respeto por la cultura en el hecho educativo la riqueza del conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios” y “Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de susu capacidades personales y de su situación social o cultural. Así mismo, el capítulo V describe las actuaciones a desarrollar con población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.
La Ley Organica 9/95, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE del 21/11) (su disposición adicional segunda) matiza:

“En el marco de lo establecido en el art. 4 de la Ley Orgánica 8/85, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, las Administraciones educativas garantizarán la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se dearrolle su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrllo eficazmente la idea integradora. A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales, aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas espec´ficas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

Así, cuando hablamos de alumnos y alumnas inmigrantes, sin conocimiento de la lengua castellana y gran parte de ellos con condiciones socioeconómicas familiares muy desfavorecidas, estamos hablando sin duda del alumnado mencionado en el último renglón de la Disposición Adicional citada.

Finalmente, tanto la Declaración Internacional de los Derechos del niño como la Ley de derechos y deberes de los extranjeros en España reconocen el derecho universal a la educación de los niños por encima de cualquier consideración sobre la situación administrativa de sus progenitores en el país.

El objeto de estas instrucciones es regular la organización el funcionamiento del Progrma de Educación Intercultural, de las ATAL y de los profesores!as adscritos, en aquellos centros donde presten sus servicios hasta finalizar el presente curso. Todo ello sin menoscabo del resto de normas de la Consejería de Educación y Ciencia.

1. El profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) estará adscrito al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubiquen la mayor parte de los centros que atienda a lo largo de la semana (con la excepción de las ATAL cuyo profesorado no itinera, que forma parte del claustro donde se ubica).

2. Su dedicación horaria será de 25 horas de atención directa al alumnado de E. primaria y de 21 horas en E. Secundaria. El resto de horas, hasta las treinta, se dedicarám a la elaboración de material y coordinación con los centros atendidos y con el EOE. En todo caso es de aplicación al art. 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997 (BOJA del mismo día) sobre organización y funcionamiento de las Escuelas de Infantil y Primaria y el art. 27 de la Orden del mismo día y BOJA, sobre organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

3. En los centros de Educación Secundaria será el Coordinador del Departamento de Orientación el responsable de la coordinación de la actuación, junto con el Jefe/a de Estudios y el profesorado/a adscrito al programa. En Educación Primaria de Referencia del EOE. La coordinación del Programa a nivel zonal la ejercerá el profesional del EOE adscrito al área de compensación educativa.

4. El trabajo con el alumnado se organizar´´a en torno a los siguientes objetivos prioritarios:

a. Atendera aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para desenvolverse en el centro.

b. Concretar un Programa de Acogida Inicial para alumnado de otras culturas así cómo programar actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y en general, los Objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normatizado. Dicho programa tendrá reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

5. la intervención con este alumnado es de todo el claustro. Cada ciclo (o departamento), deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias pertenecientes al mismo. Dicha intervención podría organizarse según la siguiente secuencia:

-Análisis de la situación de partida.

- Determinación de medidas organizativas: Apoyo dentro del aula, Agrupacientos flexibles, Programación propia, Aprobación de la programación por el Departamento de Orientación, Evaluación del programa.

La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organicen grupos de apoyo para llevar a cabo la atención fuera de aquella, será el orientador/a el responsable de la Evaluación psicopedagógica y/o curricular que indique (o no) la pertinencia de la asistencia de cada alumno/a a dichos grupos de apoyo. La asistencia a estos grupos será por un periodo máximo de un trimestre (ATAL “fijas”) o un curso escolar (ATAL itinerante). En todo caso, los resultados de la evaluación continua del programa podrán determinar la finalización anterior de este apoyo.

6. La asitencia a dichos grupos por parte de los alumnos/as se organizarán de forma que estén o vuelvan a su aula ordinaria cuando en ella se impartan asignaturas como Ed. Física, Música, Ed. Plástica Visual… o en general todas

aquellas en las que no es tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno/a al currículo ordinario.

7. Podrán asistir a los grupos de apoyo el alumnado escolarizado a partir de Segundo Ciclo de E. Primaria y hasta el final de la Educación Obligatoria. Tendrán prioridad los alumnos/as procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular (Africa, Asia, Europa Oriental…) y de familias socioeconómicas desparecidas.

8. Tanto la intervención del profesorado adscrito al programa como todas las acciones relativas a la Educación Intercultural en el currículo ordinario se integrarán expresamente en el Proyecto de Centro. Así mismo el centro priozará la E. Intercultural entre sus necesidades de formación y las expondrá al CEP de su zona.

9. El profesorado de la ATAL no odrá realizar sustituciones del profesor desarrolle su labor, serán las siguientes:

10. Las funciones del Mediador Intercultural, en aquellos centros y zonas donde desarrolle su labor su labor, serán las siguientes:
- Colaborar con el profesor/a del ATAL (y con el profesorado de los centros de la zona) en la traducción de aquellas expresiones de la lengua de origen del alumno/a imprescindibles para realizar el apoyo o mejorar la integración del alumno/a en el grupo.
- Favorecer el contacto del profesorado con las familias de los alumnos/as de otros países.
- Si el alumnado inmigrante es transportado, acompañarlo los primaros días en el autobús a efectos de interpretarle la nueva situación.
- Colaborar con los centros en la programación de actividades de carácter intercultural.
- Colaborar con el profesor y con los servicios de orientación en la resolución de conflictos derivados de choques culturales.

11. La Delegación de Educación podrá variar el número y los centros concretos atendidos en función de la desaparición/aparición de nuevas necesidades.

El Servicio de inspección velará por el cumplimiento de las presentes instrucciones.

Almería, 16 de octubre de 2000
El Delegado provincial

INSTRUCCIONES DE 26 DE SEPTIEMBRE DE 2002 DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN POR LAS QUE SE REGULAN LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL PROFESORADO ADSCRITO AL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

En los últimos cursos han venido produciéndose cambios significativos en el número de alumnos y alumna de otros países en los centros de la provincia, en su ubicación geográfica y en las distintas etapas educativas. Esto es especialmente relevante en los Centros de Educación Secundaria. La llegada de nuevos alumnos/as, finalización de la E. Primaria por parte de otros que ya llevaban algunos cursos en estos centros y el traslado paulatino del primer ciclo de la ESO a los nuevos IESs ha determinado que, para este curso, un número importante de alumnos/as inmigrantes de nuestra propicia estén matriculados en un IES.

Por otra parte existe en nuestra provincia una trayectoria en cuanto a elaboración y selección de materiales de Educación Intercultural así como de profesorado con experiencia en prestar apoyos en este marco.

Es preciso apuntar que, de la experiencia acumulada hasta ahora en cuanto a atención educativa a la diversidad cultural, la atención a la lengua de la sociedad de acogida (el castellano) es sólo uno de los puntos. Hay otros objetivos que sólo se pueden abordar reorganizando el currículo y desde dentro del aula ordinaria. Nos referimos a aquellos relativos a la Educación en Valores en general y Educación para la Convivencia y E. Intercultural en particular.

Asi mismo, es de rigor aludir al conjunto de normas que, sobre este tema, tienen un marco más amplio.

La Constitución española en su artículo 27 establece el derecho de todos y todas a la Educación, presenta los principios que deben orientar los fines, la estructura y la organización del Sistema Educativo, y en su artículo 9.2., encomienda a los Poderes públicos a que promuevan las condiciones y

remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad para todos los ciudadanos.

La Ley de Ordenación 1/1990 de 30 de diciembre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 63 expresa la necesidad de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación desarrollando las acciones de carácter compensatorio con las personas y grupos en desventaja, ya se deba esta a razones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole.

La Ley Orgánica 9/95, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE del 21/11) (su disposición adicional segunda) matiza:

“En el marco de lo establecido en el art. 4 de la Ley Orgánica 8/85, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, las Administraciones educativas garantizarán la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora. A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales, aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

La Ley andaluza de Solidaridad en la Educación tiene entre sus objetivos más básicos (art. 29) los de “Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo las riqueza del conocimiento y respeto por la cultura en el hecho educativo la riqueza del conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios” y “Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de

sus capacidades personales y de su situación social o cultural. Así mismo, el capítulo V describe las actuaciones a desarrollar con población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.

Desde el marco más amplio, tanto la Declaración Internacional de los Derechos del niño como la Ley de derechos y deberes de los extranjeros en España reconocen el derecho universal a la educación de los niños por encima de cualquier consideración sobre la situación administrativa de sus progenitores en el país.

El objeto de estas instrucciones es regular la organización el funcionamiento del Programa de Educación Intercultural, de las ATAL y de los profesores/as adscritos, en aquellos centros donde presten sus servicios hasta finalizar el presente curso. Todo ello sin menoscabo del resto de normas de la Consejería de Educación y Ciencia.

1. Existen dos modalidades de ATAL: las ATAL itinerantes y las fijas. El profesorado de ATAL itinerante se desplaza para atender varios centros de una misma zona, el profesorado de ATAL fija se ubica en un centro, a tiempo completo. Los centros en los que ubique una ATAL fija serán aquellos con un número más alto de alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua castellana.

El profesorado de ATAL itinerante estará adscrito al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubiquen los centros que atienda. El profesorado de ATAL fijas formará parte del claustro de profesorado del centro.

Los centros en los que se ubiquen las ATAL fijas o itinerantes serán determinados, cada curso, por la Delegación provincial de Educación y Ciencia, que contará con la información de los centros y con el estudio de la zona por parte de los Equipos de Orientación Educativa.

Debido a que la situación del alumnado inmigrante es muy cambiante, el que un año se ubique una ATAL en un determinado centro no quiere decir que esta situación sea definitiva en absoluto, sino que será revisable cada curso.

2. La dedicación horaria del profesorado de ATAL será de 25 horas de atención directa al alumnado de E. primaria y de 21 horas en E. Secundaria. El resto de horas, hasta las treinta, se dedicarán a la elaboración de material y coordinación con tutores, orientadores, y con el EOE, así como a desplazamientos. (En todo caso es de aplicación el art. 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997 de organización y funcionamiento de las Escuelas de Infantil y Primaria y el art. 27 de la Orden del mismo día y BOJA, sobre organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria).

Puesto que el profesorado de ATAL fija pertenece al claustro, su dedicación horaria igual que la de cualquier otro profesor o profesora del claustro.

3. En los centros de Educación Secundaria será el Jefe/a del Departamento de Orientación el responsable de la coordinación de la actuación, junto con el Jefe/a de Estudios y el profesor/a adscrito al programa. En Educación Primaria la coordinación recaerá sobre el Jefe de Estudios junto con el Profesional de Referencia del EOE. La coordinación del Programa a nivel zonal la ejercerá el/la Coordinar/a del EOE de zona.

4. El trabajo con el alumnado se organizará en torno a los siguientes objetivos prioritarios:
a. Atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para desenvolverse en el centro.
b. Colaborar con el centro o centros que atiende en la acogida inicial para alumnado de otras culturas y en la programación de actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y en general, los Objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado. Dicho programa tendrá reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

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

5. la intervención con este alumnado es de todo el claustro. Cada ciclo (o departamento), deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias pertenecientes al mismo. Dicha intervención podría organizarse según la siguiente secuencia:
- Análisis de la situación de partida.
- Determinación de medidas organizativas: Apoyo dentro del aula, Agrupamientos flexibles, Programación propia, Aprobación de la programación por el Departamento de Orientación, Evaluación del programa.

A principio de curso, el Director o Directora del centro presentará al Claustro de Profesores implicados en la atención educativa al alumnado inmigrante (En su caso, profesorado ATAL y/o mediador intercultural) e informará sobre sus funciones y las líneas de trabajo.

La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organicen grupos de apoyo para llevar a cabo la atención fuera de aquella, será el orientador/a el responsable de la Evaluación psicopedagógica y/o curricular que indique (o no) la pertinencia de la asistencia de cada alumno/a a dichos grupos de apoyo. La asistencia a estos grupos será por un periodo máximo de un trimestre (ATAL “fijas”) o un curso escolar (ATAL itinerante). En todo caso, los resultados de la evaluación continua del programa podrán determinar la finalización anterior de este apoyo. El profesor o profesora de ATAL realizará una evaluación inicial de sus alumnos y alumnas para conocer la situación de partida de éstos. En función de los resultados de esta evaluación, el profesor o profesora elaborará una programación de aula, de la que tendrá conocimiento el orientador/a de referencia y el jefe o jefa de estudios del Centro, y se incluirá en el proyecto Curricular de la Etapa.

Deberá existir coordinación entre el profesional de ATAL, los tutores, orientador y EOE al que se adscriba el profesorado de ATAL. En este sentido, el coordinador del EOE, y los jefes de estudios de los centros lo tendrán en cuenta a la hora de elaborar horarios, reservando espacios y tiempos para dicha coordinación.

Para facilitar el intercambio de información sobre el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten al ATAL, cada trimestre el profesor o profesora de ATAL elaborará un Informe Individualizado de Evaluación de cada alumno.

El profesor o profesora de ATAL ITINERANTE podrá asistir como invitado a las reuniones que se estime conveniente, en caso necesario, especialmente a las reuniones de ciclo (en Primaria), de tutores/as (en Secundaria), a sesiones de evaluación, reuniones de ETCP, etc.

6. La asistencia de los alumnos a los grupos de apoyos (ATAL) será por un periodo máximo de un trimestre (ATAL “fijas” en colegios de Primaria) o un curso escolar (ATAL itinerantes tanto de Primaria como de Secundaria y ATAL fijas en Secundaria). En todo caso, los resultados de la evaluación continua del programa podrán determinar la finalización anterior de este apoyo.

Se podrá decidir, con carácter excepcional, que un alumno o alumna permanezca un trimestre más en ATAL (en caso de ATAL fija de Primaria) o un año más (en el caso de las ATAL itinerantes, y en las ATAL fijas de Secundaria) en los siguientes casos:
- Enfermedad del alumno o alumna que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen).
- Escolarización escasa previa en su país de origen.
- Dificultades de aprendizaje.
- Otras (debidamente estudiadas).

En todo caso, estas circunstancias serán valoradas por el orientador u orientadora de referencia, y la decisión de que permanezca más tiempo en el ATAL quedará reflejada en Informe razonado elaborado por este profesional.

De estos informes (realizados por los/as orientadores(as tanto de Primaria como de Secundaria) tendrá una copia el coordinador del EOE de la zona.

En ningún caso, un alumno o alumna permanecerá en el ATAL más de dos años (en caso de ATAL itinerante tanto de Primaria como de Secundaria, y de ATAL fija en Secundaria).

7. La asistencia a dichos grupos por parte de los alumnos/as se organizarán de forma que estén o vuelvan a su aula ordinaria cuando en ella se impartan asignaturas como Ed. Física, Música, Ed. Plástica Visual… o en general todas aquellas en las que no es tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno/a al currículo ordinario.

Además de la atención especializada que los alumnos inmigrantes reciben en el ATAL, se organizará que en el centro reciba refuerzo educativo en las distintas áreas, en caso de necesitarlo.

Cuando deje de asistir el alumno o alumna al ATAL se hará especial hincapié en esta organización de apoyos.

8. Podrán asistir a los grupos de ATAL el alumnado escolarizado a partir de Segundo Ciclo de E. Primaria y hasta el final de la Educación Obligatoria. El número de alumnos a atender sea superior a doce se podrán organizar grupos que se pueden establecer en función de sus niveles de conocimiento del castellano o escolarización previa. El orientador u orientadora junto con el jefe o jefa de estudios serán los responsables de esta organización de grupos, contando con la opinión del profesorado de ATAL.

9. Tanto la intervención del profesorado adscrito al programa como todas las acciones relativas a la Educación Intercultural en el currículo ordinario se

integrarán expresamente en el Proyecto de Centro. Así mismo el centro priorizará la E. Intercultural entre sus necesidades de formación y las expondrá al CEP de su zona.

10. El profesorado de la ATAL no podrá realizar sustituciones del profesor desarrolle su labor, serán las siguientes:

11. La labor de los profesores/as de ATAL podrá beneficiarse de las actuaciones de otros profesionales (mediadores interculturales), instituciones y colectivos en las condiciones que se establezcan en los correspondientes convenios de colaboración.

12. La Delegación de Educación podrá variar el número y los centros concretos atendidos en función de la desaparición/aparición de nuevas necesidades.

El Servicio de inspección velará por el cumplimiento de las presentes instrucciones.

Almería, 26 de Septiembre de 2002
El Delegado Provincial

INSTRUCCIONES DE 1 DE SEPTIEMBRE DE 2003 DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN POR LAS QUE SE REGULAN LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL PROFESORADO ADSCRITO AL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

El proceso de escoalrización de alumnado inmigrante en centros educativos de Almería, iniciado hace mñas de una década, se ha consolidado como un hecho estructural y creciente, con un carácter más permanente, tanteen Educación Infantil y primaria como en Educación Secundaria Obligatoria y Educación de Adultos.

Como respuesta a esta situación la Consejería de Educación ha ido dando una serie de respuestas entre las que se encuentran la elaboración de materiales por parte del profesorado, actividades de formación, nombramiento de profesorado para las ATAL, convenios con otras instituciones, recursos económicos, etc. Todo ello ha dado lugar a una trayectoria de trabajo en el marco de la Educación Intercultural que en el año 2000 se materializó en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes.

Es preciso apuntar que, de la experiencia acumulada hasta ahora en cuanto a atención educativa a la diversidad cultural, la atención a la lengua de la sociedad de acogida (el castellano) es sólo uno de los puntos. Hay otros objetivos que sólo se pueden abordar reorganizando el currículo y desde dentro del aula ordinaria. Nos referimos a aquellos relativos a la Educación en Valores en general y Educación para la Convivencia y E. Intercultural en particular.

Asi mismo, es de rigor aludir al conjunto de normas que, sobre este tema, tienen un marco más amplio.

La Constitución española, en su artículo 27, establece el derecho de todos y todas a la Educación, presenta los principios que deben orientar los fines, la estructura y la organización del Sistema Educativo, y en su artículo 9.2., encomienda a los Poderes públicos a que promuevan las condiciones y

remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad para todos los ciudadanos.

También es necesario mencionar la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad en la Educación (BOE del 24), especialmente en lo que se refiere a sus apartados: Art. 1 (Principios a, b, c, d y g), Art. 2 y Art. 42.

La Ley 9/1999 de 18 de noviembre , de Solidaridad en la Educación señala en su artículo 2 entre sus objetivos: "Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo las riqueza del conocimiento y respeto por la cultura en el hecho educativo la riqueza del conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios" y "Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural. Así mismo, el capítulo V describe las actuaciones a desarrollar con población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.

El Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (CECJA 2000) viene a desarrollar el conjunto de acciones que dan respuesta a la diversidad cultural en los centros de la Comunidad Autónoma.

Recientemente, el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, (BOJA del 23) recoge la figura de las ATAL –ya descritas en el Plan arriba mencionado- y todas las acciones provistas en el marco de un Programa de Educación Intercultural:

"Art. 26. Actuaciones en relación con el alumnado desfavorecido.
1. Los centros que escoalricen un número significativo de alumnado inmigrante en esituación de desventaja sociocultural incorporarán a su Plan de Compensación Educativa o, en su caso al Plan Anuel de Centro , lo siguientes elementos:
a) Programas de acogida y de enseñanza del español como lengua vehicular…"

Desde un marco más amplio, tanto la Declaración Internacional de los Derechos del niño como la Ley de derechos y deberes de los extranjeros en

España reconocen el derecho universal a la educación de los niños por encima de cualquier consideración sobre la situación administrativa de sus progenitores en el país.

El objeto de estas instrucciones es regular la organización el funcionamiento del Programa de Educación Intercultural, de las ATAL y de los profesores/as adscritos, en aquellos centros donde presten sus servicios hasta finalizar el presente curso. Todo ello sin menoscabo del resto de normas de la Consejería de Educación y Ciencia.

1. Existen dos modalidades de ATAL: las ATAL itinerantes y las fijas. El profesorado de ATAL itinerante se desplaza para atender varios centros de una misma zona. Una varinte seria aquella que atiende a dos o tres centros en una sola localidad. El profesorado de ATAL fija se ubica en un centro, a tiempo completo. Los centros en los que ubique una ATAL fija serán aquellos con un número más alto de alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua castellana.

El profesorado de ATAL itinerante estará adscrito al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubiquen los centros que atienda. En la variante de localidad, formará parte del claustro del centro atendido con mayor horario semanal de dedicación. El profesorado de ATAL fijas formará parte del claustro de profesorado del centro.

Los centros en los que se ubiquen las ATAL fijas o itinerantes serán determinados, cada curso, por la Delegación provincial de Educación y Ciencia, que contará con la información de los centros y con el estudio de la zona por parte de losServicios de Orientación Educativa y el Servicio de Inspección.

Debido a que la situación del alumnado inmigrante es muy cambiante, el que un año se ubique una ATAL en un determinado centro no quiere decir que esta situación sea definitiva en absoluto, sino que será revisable cada curso.

2. La dedicación horaria del profesorado de ATAL será de 25 horas de atención directa al alumnado de E. primaria y de 21 horas en E. Secundaria. El resto de horas, hasta las treinta, se dedicarán a la elaboración de material y coordinación con tutores, orientadores, y con el EOE, así como a desplazamientos. (En todo caso es de aplicación el art. 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997 de organización y funcionamiento de las Escuelas de Infantil y Primaria y el art. 27 de la Orden del mismo día y BOJA, sobre organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria). El horario de atención al alumnado conincidirá con el del centro atendido ese día. Se evitarña el repartir la jornada de mañana o de tarde entre dos o más centros.

3. En los centros de Educación Secundaria será el Jefe/a del Departamento de Orientación el responsable de la coordinación de la actuación, junto con el Jefe/a de Estudios y el profesor/a adscrito al programa. En Educación Primaria la coordinación recaerá sobre el Jefe de Estudios junto con el Profesional de Referencia del EOE. La coordinación del Programa a nivel zonal la ejercerá el/la Coordinar/a del EOE de zona.

4. El trabajo con el alumnado se organizará en torno a los siguientes objetivos prioritarios:

a. Atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para desenvolverse en el centro.

b. Colaborar con el centro o centros que atiende en la acogida inicial para alumnado de otras culturas y en la programación de actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y en general, los Objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado. Dicho programa tendrá reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

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

5. La intervención con este alumnado es de todo el claustro, según lo previsto en el artículo 26.1 del Decreto 167/2003, de 17 de junio, ya mencionado. Cada ciclo (o departamento), deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias pertenecientes al mismo. Dicha intervención podría organizarse según la siguiente secuencia:
- Análisis de la situación de partida.
- Determinación de medidas organizativas: Apoyo dentro del aula, Agrupamientos flexibles, Programación propia, Aprobación de la programación por el Departamento de Orientación, Evaluación del programa.

A principio de curso, el Director o Directora del centro presentará al Claustro de Profesores implicados en la atención educativa al alumnado inmigrante (En su caso, profesorado ATAL y/o mediador intercultural) e informará sobre sus funciones y las líneas de trabajo.

La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organicen grupos de apoyo para llevar a cabo la atención fuera de aquella, será el orientador/a el responsable de coordinar la labor de detección, acogida y evaluación psicopedagógica y/o curricular y junto con los profesores de áreas, tutores/a y ATAL indicar la pertinencia de la asistencia de cada alumno/a a dichos grupos de apoyo. El profesor o profesora de ATAL realizará una evaluación inicial de sus alumnos y alumnas para conocer la situación de partida de éstos. En función de los resultados de esta evaluación, el profesor o profesora elaborará una programación de aula, de la que tendrá conocimiento el orientador/a de referencia y el jefe o jefa de estudios del Centro, y se incluirá en el Proyecto Curricular de la Etapa.

Deberá existir coordinación entre el profesional de ATAL, los tutores, orientador y EOE al que se adscriba el profesorado de ATAL. En este sentido, el coordinador del EOE, y Departamento de Orientación y/o los Jefes de estudios de los centros lo tendrán en cuenta a la hora de elaborar horarios, reservando espacios y tiempos para dicha coordinación.

Para facilitar el intercambio de información sobre el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten al ATAL, a finales de cada trimestre el profesor o profesora de ATAL elaborará un Informe Individualizado de Evaluación de cada alumno/a que entregará al tutor.

El profesor o profesora de ATAL itinerante podrá asistir como invitado a las reuniones que se estime conveniente, en caso necesario, especialmente a las reuniones de ciclo (en Primaria), de tutores/as (en Secundaria), a sesiones de evaluación, reuniones de ETCP, etc.

6. La asistencia de los alumnos a los grupos de apoyos (ATAL) será por un periodo máximo de un trimestre (ATAL "fijas" en colegios de Primaria) o un curso escolar (ATAL itinerantes tanto de Primaria como de Secundaria y ATAL fijas en Secundaria). En todo caso, los resultados de la evaluación continua del programa podrán determinar la finalización anterior de este apoyo.

Se podrá decidir, con carácter excepcional, que un alumno o alumna permanezca un trimestre más en ATAL (en caso de ATAL fija de Primaria) o un año más (en el caso de las ATAL itinerantes, y en las ATAL fijas de Secundaria) en los siguientes casos:
- Enfermedad del alumno o alumna que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen).
- Escolarización escasa previa en su país de origen.
- Dificultades de aprendizaje.
- Otras (debidamente estudiadas).

En todo caso, estas circunstancias serán valoradas por el orientador u orientadora de referencia, y la decisión de que permanezca más tiempo en el ATAL quedará reflejada en Informe razonado elaborado por este profesional.

De estos informes (realizados por los/as orientadores(as tanto de Primaria como de Secundaria) tendrá una copia el coordinador del EOE de la zona.

En ningún caso, un alumno o alumna permanecerá en el ATAL más de dos años (en caso de ATAL itinerante tanto de Primaria como de Secundaria, y de ATAL fija en Secundaria).

7. La asistencia a dichos grupos por parte de los alumnos/as se organizarán de forma que estén o vuelvan a su aula ordinaria cuando en ella se impartan asignaturas como Ed. Física, Música, Ed. Plástica Visual… o en general todas aquellas en las que no es tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno/a al currículo ordinario. En ningún caso se autorizarán agrupamientos estables de alumnos/as a causa del desconocimeitno de la lengua, desfase curriuclar u otros motivos o características ligadas al alumnado inmigrante.

Además de la atención especializada que los alumnos inmigrantes reciben en el ATAL, se organizará que en el centro reciba refuerzo educativo en las distintas áreas, en caso de necesitarlo.

Cuando deje de asistir el alumno o alumna al ATAL se hará especial hincapié en esta organización de apoyos.

8. Podrán asistir a los grupos de ATAL el alumnado escolarizado a partir de Segundo Ciclo de E. Primaria y hasta el final de la Educación Obligatoria. El número de alumnos/as por frupo no excederá de doce ni será menor de cinco. Sól cuando el número de alumnos a atender sea superior a doce se podrán organizar grupos que se pueden establecer en función de sus niveles de conocimiento del castellano o escolarización previa. El orientador u orientadora junto con el jefe o jefa de estudios serán los responsables de esta organización de grupos, contando con la opinión del profesorado de ATAL. En todo caso, la Delegación Provincial estudiará las soluciones de atención que no respondan a lo aquí regulado.

9. Tanto la intervención del profesorado adscrito al programa como todas las acciones relativas a la Educación Intercultural en el currículo ordinario se integrarán expresamente en el Proyecto de Centro. Así mismo cada centro tomará las medidas oportunas para que el ATAL disponga de los recursos necesarios para su funcionamiento ordinario teniendo en cuenta que este AULA atiende alumnado del centro. Por otra parte priorizará la Educación Intercultural entre sus necesidades de formación y las expondrá al CEP de su zona.

10. El profesorado de la ATAL no podrá realizar sustituciones del profesor desarrolle de los centros donde desarrolle su trabajo ni otras funciones distintas de las del origen de su destino.

11. La labor de los profesores/as de ATAL podrá beneficiarse de las actuaciones de otros profesionales (mediadores interculturales), instituciones y colectivos en las condiciones que se establezcan en los correspondientes convenios de colaboración.

12. La Delegación de Educación podrá variar el número y los centros concretos atendidos en función de la desaparición/aparición de nuevas necesidades.

El Servicio de inspección velará por el cumplimiento de las presentes instrucciones.

Almería, 26 de Septiembre de 2002

El Delegado Provincial

Anexo VIII:

FOTOGRAFÍAS DE ALGUNAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA

FOTO 9: ATAL FIJA DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

COMENTARIO DE LA FOTO 9: ATAL del Centro de Educación Primaria "Kant" ubicado en el Municipio de Roquetas de Mar. La foto fue realizada durante el tercer trimestre del curso 2001-02.

FOTO 10: ATAL ITINERANTE DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

COMENTARIO DE LA FOTO 10: Aula Temporal de Adquisición Lingüística ubicada en un Centro de Educación Primaria de la localidad de Aguadulce. La profesora de este ATAL atiende a dos centros más, dedicando nueve horas semanales al centro donce se ubica el ATAL de la fotografía, nueve horas y tres horas y cincuenta minutos a los otros dos centros respectivamente (según el horario del primer trimestre). La foto esta realizada en el segundo trimestre del curso 2002-03.

FOTO 11: ATAL ITINERANTE DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

COMENTARIO DE LA FOTO 12: Aula Temporal de Adquisición Lingüística ubicada en un Centro de Educación Secundaria del Municipio de Roquetas de Mar. La profesora de este ATAL atiende a otro centro más, sin embargo al centro donde se ubica la ATAL de la fotografía le dedica veintiséis horas semanales y al otro centro nueve horas semanales (según el horario del primer trimestre). La foto esta realizada durante el segundo trimestre del 2002-03.

FOTO 13: DECORACIÓN DE LAS ATAL ANTERIORES

COMENTARIO A LA FOTO 13: Por lo que hemos podido comprobar en el casi la totalidad de centro que disponen de un Aula Temporal de Adquisición Lingüística la decoración que hace alusión a “elementos culturales” de los alumnos inmigrante extranjeros se limita a estar presentes en esas aulas. El profesor de ATAL sostiene que el decorar sus aulas es una forma de motivar al alumno y de que se encuentre a gusto en el aula. Sin embargo, nos llama la atención que ningún tutor o director de centro mencione esta posibilidad (a excepción de un solo centro). Estas tres fotos están realizadas una en cada uno de las tres anteriores ATAL.

Anexo IX:

DIVERSIDAD DE LAS ATAL (HORARIOS Y AGRUPACIONES)

ATAL TIPO 1[187]:

EJEMPLO 1: Profesor de ATAL FIJA de EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMER TRIMESTRE (OCTUBRE 2002):

CUADRO 32: ORGANIZACIÓN DEL ATAL DEL CENTRO "Kant"

CENTROS QUE ATIENDE	GRUPOS DE ATENCIÓN	HORAS DE ATENCIÓN	ALUMNOS POR GRUPO
C.1	G.1	Todas excepto en las asignaturas de Música (1h semanal) y Educación Física (2h semanales)	20 alumnos (de los cuales dos proceden de un Centro cercano)

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

Nota 1: La salida de los alumnos que ya pasaron por el ATAL durante el primer trimestre hace que descienda considerablemente el número de alumnos durante el segundo trimestre, por lo que se incorpora como sujetos de intervención alumnos que según la normativa no son objeto de atención de estas aulas. Así pues, durante ese segundo trimestre del curso 2002-03 en dicha ATAL pudimos encontrar a:

a) Alumnos de nueva matriculación que permanecerían en ciha aula tres meses de ofrma intensica intensivos (concretamente 6 alumnos, de los cuales 3 son de otro centro de la zona, y además dos de ellos de 1º y 2º de ESO, cuando el centro donde se ubica este ATAL no incorpora esos dos curso es su oferta académica).
b) Alumnos de cursos que se supone no atiende el ATAL según las instrucciones (concretamente 3 alumnos de 2º de Primaria y 8 de 1º de Primaria). Además de otros alumnos que en su día ya pasaron por el ATAL (cespecificamente 6 alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria). Para estos casos la profesora especifica el horario de apoyo lingüístico: 3 de estos alumnos reciben 6 horas semanales (alumnos de 2º de Primaria), 14 alumnos 3 horas semanales (alumnos

[187] Los datos recogidos en este Anexo han sido extraídos de datos internos del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional (Curso 2002-03), el cual solicita a los profesores de ATAL información sobre las agrupaciones del alumnado extranjero y los horarios de atención previstos para cada uno de los tres trimestres.

de 1º, 2º,3º,4º, 5º, 6º) y 1 solo recibe 4 horas semanales (alumno de 2º de Primaria).

ATAL TIPO 2:

A) EJEMPLO 2: Profesor de ATAL FIJA de EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMER TRIMESTRE (OCTUBRE 2002):

CUADRO 33: ORGANIZACIÓN DE UNA ATAL

CENTROS QUE ATIENDE	GRUPOS DE ATENCIÓN	HORAS DE ATENCIÓN SEMANAL	ALUMNOS POR GRUPO
C.1	G.1	10h	6
	G.2	6h 30'	6
	G.3	6h	2

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

HORARIO:

CUADRO 34: HORARIO DE UN ATAL

	SESIÓN	CENTRO	GRUPO	Nº ALUMNOS	NIVEL CURSO	TIEMPO
LUNES	8:45 a 10:45	C.1	G.1	6	4º, 6º y 2º	2h
	11:15 a 12:30	C.1	G.2	6	3º, 4º y 2º	1h 15'
	14:45 a 16:45	C.1	G.3	2	6º	2h
MARTES	8:45 a 10:45	C.1	G.1	6	4º, 6º y 2º	2h
	11:15 a 12:30	C.1	G.2	6	3º, 4º y 2º	1h 15'
	14:45 a 16:45	C.1	G.3	2	6º	2h
MIERCOLES	8:45 a 10:45	C.1	G.1	6	4º, 6º y 2º	2h
	11:15 a 12:30	C.1	G.2	6	3º, 4º y 2º	1h 15'
	14:45 a 16:45	C.1	G.3	2	6º	2h
JUEVES	8:45 a 10:45	C.1	G.1	6	4º, 6º y 2º	2h
	11:15 a 12:30	C.1	G.2	6	3º, 4º y 2º	1h 15'
VIERNES	8:45 a 10:45	C.1	G.1	6	4º, 6º y 2º	2h
	11:15 a 12.45	C.1	G.2	6	3º, 4º y 2º	1h 30'

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

Nota 2: El profesor de este ATAL especifica que el G.1 esta formado por alumnos del Nivel 1 de español, el G.2 de alumnos del Nivel 2 y G.3 de alumnos del Nivel 3. La organización de los grupos de atención en función del

nivel de español que presentan es un criterio utilizados por la mayoría de los profesores de ATAL entrevistadso.

Nota 3: Parte del horario no reflejado se dedica a coordinación con tutores y orientadores y a la preparación de material.

B) EJEMPLO 3: Profesor de ATAL FIJA de Educación Secundaria

PRIMER TRIMESTRE:

CUADRO 35: ORGANIZACIÓN DE UN ATAL

CENTROS QUE ATIENDE	GRUPOS DE ATENCIÓN	HORAS DE ATENCIÓN SEMANAL	ALUMNOS POR GRUPO
C.1	G.1	5h 50’	8
	G.2	5h 50’	9
	G.3	4h 55’	12

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

HORARIO:

CUADRO 36: HORARIO DE UN ATAL

	SESIÓN	CENTRO	GRUPO	Nº ALUMNOS	NIVEL CURSO	TIEMPO
LUNES	9:30 a 10:30	C.1	G.1	8	1º, 2º Y 3º ESO	1h
	10:30 a 11:30	C.1	G.1	8	´´	1h
	12 a 12:55	C.1	G.2	9	´´	55’
	12:55’ a 13:50	C.1	G.3	12	´´	55’
MARTES	8.30 a 9:30	C.1	G.3	12	´´	1h
	9:30 10:30	C.1	G.2	9	´´	1h
	10:30 a 11:30	C.1	G.2	9	´´	1h
	12 a 12:55	C.1	G.1	8	´´	55’
MIERCOLES	8:30 a 9:30	C.1	G.3	12	´´	1h
	10:30 a 11:30	C.1	G.1	8	´´	1h
	12 a 12:55	C.1	G.1	8	´´	55’
JUEVES	8.30 a 9:30	C.1	G.3	12	´´	1h
	9:30 a 10:30	C.1	G.1	8	´´	1h
	10:30 a 11:30	C.1	G.2	9	´´	1h
	12 a 12:55	C.1	G.2	9	´´	55’
VIERNES	8:30 a 9:30	C.1	G.3	12	´´	1h
	9.30 a 10:30	C.1	G.2	9	´´	1h
	10:30 a 11:30	C.1	G.2	9	´´	1h
	12 a 12:55	C.1	G.1	8	´´	55’

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

ATAL TIPO 3:

EJEMPLO 4: Profesor de ATAL ITINERANTE de PRIMARIA

PRIMER TRIMESTRE:

CUADRO 37 ORGANIZACIÓN DEL ATAL

CENTROS QUE ATIENDE	GRUPOS DE ATENCIÓN	HORAS DE ATENCIÓN SEMANAL	ALUMNOS POR GRUPO
C.1	G.1	2h	5
	G.2	1h	6
	G.3	1h	7
	G.4	2h	5
	G.5	1h	7
C.2	G.6	1h 10’	4
C.3	G.7	2h	4
	G.8	1h	3
C.4	G.9	2h	3
	G.10	2h 45’	3
C.5	G.11	2h	8
C.6	G.12	1h 30’	2
C.7	G.13	1h 30’	6

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

HORARIO:

CUADRO 38: HORARIOS DE UN ATAL

	SESIÓN	CENTRO	GRUPO	Nº ALUMNOS	NIVEL CURSO	TIEMPO
LUNES	9:30 a 10:30	C.1	G.1	5	2º,3º,5º y 6º	1h
	10:30 a 11:30	C.1	G.2	6	1º y 3º	1h
	12 a 13	C.1	G.3	5	1º, 3º y 6º	1h
	14:00 a 15:30	C.1	G.4	5	3º, 5º y 6º	1h 30’
MARTES	9 a 10:10	C.2	G.6	2	3º y 5º	1h 10’
	10:30 a11:30	C.1	G.1	5	2º,3º,5º y 6º	1h
	12 a 13	C.1	G.5	5	4º y 6º	1h
	14:30 a 15:30’	C.1	G.4	5	3º, 5º y 6º	1h
MIERCOLES	9 a 11	C.3	G.7	3	4º y 5º	1h
	11:30 a 12:30	C.3	G.8	3	4º y 6º	1h
	12:45 a 14	C.4	G.9 y 10	6	1º, 2º, 5º y 6º	1h 15’
JUEVES	9 a 11	C.5	G.11	7	2º, 3º, 4º, 5º y 6º	2h
	11:15 a 12	C.4	G.9	3	1º y 2º	1h 15’
	12:30 a 14	C.4	G.10	4	5º y 6º	1h 30’
VIERNES	9:30 a 10:30	C.6	G.12	2	2º y 3º	1h
	11.30 a 1	C.7	G.13	6	2º, 3º, 4º, 5º y 6º	1h 30’

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

Nota 4: En este caso el profesor especifica que en el G.1 esta compuesto por alumnos del nivel 1; el G.2, G.4, G.6, G.7 del nivel 0 y 1; el G.3 del nivel 0; G. 9 y G.12 del nivel 0; G.8 del nivel 2; G.10 del nivel 0 y 2; G. 5, G. 11 y G.13 del nivel 0, 1 y 2. En este caso, al contrario de lo que hemos presentado en el ejemplo 2, el nivel de español no es el criterio utilizado para formar los grupos de atención lingüística.

Nota 5: De forma similar se organizan las ATAL ITINERANTES en la Etapa Secundaria, aunque también presentan particularidades (con grupos de atención con más o menos alumnado, más o menos horas según grupo o centro, etc.).

Nota 6: Nos llama la atención el elevado número de centros que tienen algunos de los profesionales de las ATAL. Recogemos como ejemplo el caso de un profesor de una ATAL Itinerante de Secundaria que atiende a siete centros:

CUADRO 39: ORGANIZACIÓN DE UNA ATAL (Educación Secundaria)

CENTROS QUE ATIENDE	GRUPOS DE ATENCIÓN	HORAS DE ATENCIÓN SEMANAL	ALUMNOS POR GRUPO
C.1	G.1	4h	6 alumnos
C.2	G.2	4h	2 alumnos
C.3	G.3	4h	2 alumnos
C.4	G.4	4h	2 alumnos
C.5	G.5	2h	1 alumno
C.6	G.6	2h	2 alumnos
C.7	G.7	2h	2 alumnos

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

Nota 7: En nuestro análisis de los horarios de estos profesionales para el curso 2002-03 (1er y 2º Trimestre) encontramos bastantes casos en los que el docente se desplaza a un centro para atender a uno o dos alumnos. Este hecho queda reflejado en el siguiente cuadro:

CUADRO 40: ATENCIÓN A UNO O DOS ALUMNOS POR CENTRO

	Profesores de ATAL	TOTAL DE CENTROS ATENTIDO	DESPLAZAMIENTO A UN CENTRO PARA ATENDER A UNO O DOS ALUMNOS (sobre el total de centros)
ATAL ITINERANTE PRIMARIA	Profesor 1	9	1 alumno de 1 Centro 1 alumno de 1 Centro 2 alumnos de un Centro
	Profesor 2	8	2 alumnos de 1 Centro
	Profesor 3	6	1 alumno de 1 Centro
ATAL ITINERANTE SECUNDARIA	Profesor 4	6	2 alumnos de 1 Centro
	Profesor 5	3	2 alumnos de 1 Centro
	Profesor 6	4	1 alumno de 1 Centro 2 alumnos de 1 Centro
	Profesor 7	7	1 alumno de 1 Centro 2 alumnos de 1 Centro
	Profesor 8	6	1 alumno de 1 Centro 2 alumnos de 1 Centro 2 alumnos de 1 Centro

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo

Como consecuencia de esta situación las Instrucciones de 2003-04 limitan los grupos de atención a un mínimo de 5 alumnos.

Anexo X:

ACTIVIDADES FORMATIVAS EN “INTERCULTURALIDAD” Y “ATENCIÓN AL ALUMANDO INMIGRNATE” PARA EL PROFESORADO

CUADRO 41: ACTIVIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO ORGANIZADAS POR LOS CEP DE LA PROVICIA DE ALMERÍA (2000-2003)

TÍTULO	CURSO ESCOLAR	CEP QUE LO ORGANIZA	TIPO DE ACTIVIDAD
La educación intercultural, un proceso de crecimiento	2000-01	CEP de El Ejido	Curso con seguimiento
Jornadas sobre interculturalidad	2000-01	CEP de El Ejido	Jornadas
Educación Intercultural	2000-01	CEP de El Ejido	Grupo de Trabajo
Análisis de métodos de enseñanza del español para inmigrantes	2000-01	CEP de El Ejido	Grupo de Trabajo
Enseñanza del español como lengua extranjera para inmigrantes	2000-01	CEP de El Ejido	Curso
Enseñanza del español como lengua extranjera para inmigrantes (adultos)	2000-01	CEP de El Ejido	Curso
Lengua española en el aula intercultural	2001-02	CEP de El Ejido	Curso
Los cuentos en el aula, diferentes técnicas y aplicaciones pedagógicas como recursos a la interculturalidad	2001-02	CEP de El Ejido	Grupo de Trabajo
Iniciación a las cultura árabe y africana	2001-02	CEP de El Ejido	Curso
Introducción a la didáctica del español como segunda lengua en la educación de personas adultas desde una perspectiva intercultural	2001-02	CEP de El Ejido	Curso con seguimiento
Introducción a la didáctica del español como segunda lengua desde la perspectiva intercultural	2001-02	CEP de El Ejido	Curso
Introducción a la educación de personas adultas en contextos interculturales	2001-02	CEP de El Ejido	Curso
La educación multicultural en el currículo de adultos	2000-01	CEP de Cuevas	Grupo de Trabajo
Interculturalidad en los centros educativos	2000-01	CEP de Cuevas	Grupo de Trabajo
Educación Intercultural	200-01	CEP de Almería	Grupo de Trabajo
Diseño de actividades socio-lingüísticas con alumnos inmigrantes en educación de personas adultas	2000-01	CEP de Almería	Curso
Didáctica del español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural	2000-01	CEP de Almería	Curso con seguimiento
La multiculturalidad en la educación	2001-02	CEP de El Ejido	Curso con seguimiento
I Congreso Nacional sobre educación intercultural	2001-02	CEP de El Ejido, CEP de Almería y CEP de Cuevas	Congreso
Elaboración de recursos didácticos para la educación intercultural	2001-02	CEP de Cuevas	Grupo de Trabajo
Multiculturalidad y educación	2001-02	CEP de Almería	Curso con seguimiento
Jornadas de Educación infantil; Educación intercultural y escuela	2001-02	CEP de Almería	Jornadas
Introducción a la didáctica del español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural	2001-02	CEP de Almería	Curso con seguimiento
III Jornadas provinciales sobre interculturalidad	2001-02	CEP de Almería CEP de El Ejido	Jornadas
Introducción a la didáctica del español como segunda lengua en la educación de personas adultas, una perspectiva intercultural	2001-02	CEP de Almería	Curso con seguimiento
Educación Intercultural	2001-02	CEP de Almería	Grupo de Trabajo
Profundización en el conocimiento de las lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante	2001-02	CEP de Almería	Curso con seguimiento
Aproximación a la Educación Intercultural	2001-02	CEP de Almería	Curso con seguimiento
Introducción a la didáctica del español como segunda lengua en la educación de personas adultas desde una perspectiva intercultural	2001-02	CEP de Almería	Curso con seguimiento
Propuesta Metodológica para la atención lingüística y educativa del alumnado inmigrante	2002-03	CEP de El Ejido	Curso
Atención Lingüística y educativa del alumnado inmigrante en el ámbito de la educación de personas adultas	2002-03	CEP de El Ejido	Curso
Introducción a la educación de personas adultas en contextos interculturales	2002-03	CEP de El Ejido	Curso
Español para inmigrantes, Nivel 0	2002-03	CEP de El Ejido	Grupo de Trabajo
Español para inmigrante, Nivel 1	2002-03	CEP de El Ejido	Grupo de Trabajo

Relación de materiales de apoyo al desarrollo lingüístico castellano para alumnos extranjeros y alumnos con dificultades de aprendizaje	2002-03	CEP de Cuevas	Grupo de Trabajo
Educación en valores: la interculturalidad como elemento enriquecedor del aula	2002-03	CEP de Cuevas	Proyecto de innovación
Interculturalidad	2002-03	CEP de Cuevas	Curso con seguimiento
Integración del alumnado inmigrante a través de la educación de adultos	2002-03	CEP de Cuevas	Proyecto de innovación
Educación para la convivencia y la Paz: Interculturalismo	2002-03	CEP de Cuevas	Grupo de Trabajo
Iniciación a la lengua y cultura árabe para profesorado con alumnos y alumnas inmigrantes	2002-03	CEP de Almería	Curso
Introducción a la enseñanza del español en las ATAL	2002-03	CEP de Almería	Curso
Atención al alumnado inmigrante y con desventajas socioeconómicas. Evitación del absentismo	2002-03	CEP de Almería	Plan de autoevaluación y mejora
Danzas del Mundo	2002-03	CEP de Almería	Curso con seguimiento
Educación para la paz, convivencia e interculturalidad	2002-03	CEP de Almería	Grupo de Trabajo
Estrategias para trabajar con alumnado inmigrante en educación de personas adultas	2002-03	CEP de Almería	Curso con seguimiento
Educación Intercultural	2002-03	CEP de Almería	Grupo de Trabajo
Enseñanza del español como segunda lengua. Elaboración de unidades didácticas para segundo y tercer ciclo de Primaria.	2002-03	CEP de Almería	Grupo de Trabajo
Propuestas metodológicas en las enseñanzas del español como segunda lengua	2002-03	CEP de Almería	Curso con seguimiento

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo a través la búsqueda de documentación en los archivos de los CEP (CEP de Almería Capital, CEP de Cuevas y CEP de El Ejido)