

POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESCUELA: CONOCIMIENTOS Y SABERES DE INVESTIGACIÓN

**F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y
SILVIA CARRASCO PONS (EDITORES)**



Estudios

CREADE

POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESCUELA: CONOCIMIENTOS Y SABERES DE INVESTIGACIÓN

Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana

**F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y
SILVIA CARRASCO PONS (EDITORES)**

Colección Estudios Create N.º 8

Coordinación de la Colección:
Montserrat Grañeras (IFIIE)
Patricia Díaz-Caneja Sela (IFIIE)
Natalia Gil (IFIIE)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2011

NIPO: 820-11-511-1

ISBN: 978-84-369-5207-0

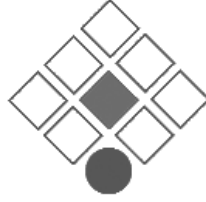
978-84-369-5235-3 (pdf)

978-84-369-5236-0 (e-pub)

Depósito Legal: M-49676-2011

Imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESCUELA:
CONOCIMIENTOS Y SABERES
DE INVESTIGACIÓN



Índice

Índice

PRESENTACIÓN 17

F. Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons

IN MEMÓRIAM 25

Mariano Fernández Enguita

AUTORES Y AUTORAS 27

PRIMERA PARTE

**Construyendo las relaciones entre
los fenómenos migratorios y la escuela**

ALUMNADO, ESCUELA, CULTURA 45

Xavier Besalú Costa

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y CIUDADANÍA MULTICULTURAL: EL REAPRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA 53

Eduardo Terrén Lalana

¿CÓMO "DEFENDERSE" DEL ALUMNADO EXTRANJERO? 81

Xavier Besalú Costa

RUTINA, DIVERSIDAD E INCERTIDUMBRE: LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ANTE ENTORNOS MULTICULTURALES 93

Eduardo Terrén Lalana

EDUCACIÓN SOCIAL E INMIGRACIÓN: ÁMBITOS Y PERSPECTIVAS 119

Carles Serra Salamé y Josep Miquel Paludàrias Martí

**POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESCUELA EN ESPAÑA:
UN BALANCE DE INVESTIGACIÓN..... 141**

F. Javier García Castaño, María Rubio Gómez y Ouafaa Bouachra

**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, INMIGRACIÓN Y DIVERSIDAD
CULTURAL: UNA APROXIMACIÓN PANORÁMICA..... 235**

Eduardo Terrén Lalana

SEGUNDA PARTE

**La presencia de escolares extranjeros en el sistema educativo: distribución,
concentración, segregación...**

**SEGREGACIÓN ESCOLAR E INMIGRACIÓN: REPENSANDO
PLANTEAMIENTOS Y ALTERNATIVAS..... 269**

Silvia Carrasco Pons

**LA SEGREGACIÓN ÉTNICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MADRID:
UN MAPA Y UNA LECTURA CRÍTICA 289**

*Adela Franzé Mudanó, David Poveda Bickmell,
María Isabel Jociles Rubio, Ana María Rivas Rivas,
Fernando Villaamil Pérez, Carlos Peláez Paz
y Paula Sánchez Meseguer*

**ESCOLARIZACIÓN, INMIGRACIÓN
Y TERRITORIO. ALGUNAS REFLEXIONES 317**

Antoni Tort Bardolet y Núria Simó Gil

**EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN. ¿UN BINOMIO
PROBLEMÁTICO?..... 339**

Miquel Àngel Alegre Canosa

TERCERA PARTE

La “Acogía” de escolares extranjeros en el sistema educativo

SEGREGACIÓN ESCOLAR E INMIGRACIÓN

EN CATALUÑA: APROXIMACIONES ETNOGRÁFICAS.....367

Silvia Carrasco Pons, Jordi Pámies Rovira, Maribel Ponferrada Arteaga, Beatriz Ballestín González y Marta Bertrán Tarrés

INMIGRACIÓN EXTRANJERA Y EDUCACIÓN

EN ESPAÑA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL “ALUMNADO DE NUEVA INCORPORACIÓN”403

F. Javier García Castaño, José Fernández Echeverría, María Rubio Gómez y M. Lourdes Soto Páez

INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN:

PRINCIPIOS PARA EVALUAR LA ACOGIDA

AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO493

Silvia Carrasco Pons

LA ACOGIDA DEL ALUMNADO

DE ORIGEN INMIGRANTE: UN ANÁLISIS

COMPARADO DESDE LA SITUACIÓN EN CATALUÑA503

Josep Miquel Palaudàrias Martí y Jordi Garreta Bochaca

POLÍTICAS DE “ACOGIDA ESCOLAR” EN CATALUÑA. UNA

APROXIMACIÓN CRÍTICA.....533

Miquel Àngel Alegre Canosa

CUARTA PARTE

La aparición y puesta en marcha de dispositivos específicos para la atención de escolares extranjeros en el sistema educativo

**ESTUDIO DEL SISTEMA Y FUNCIONAMIENTO
DE LAS AULAS DE ENLACE MADRILEÑAS551**

*José Antonio García Fernández, Isidro Moreno Herrero,
Primitivo Sánchez Delgado, Raúl García Medina,
Cristina Goenechea Permisán, Carmelo Cluse Chapa,
Irma Plancarte Martínez y Piterson González Rivas*

**¿REMANDAMOS CHICOS Y CHICAS?
CONCLUSIONES DE UN TRABAJO
ETNOGRÁFICO EN UN AULA DE ENLACE
DE LA COMUNIDAD DE MADRID.....585**

Margarita del Olmo Pintado

**LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA
(ATAL) EN LA PROVINCIA DE CÁDIZ. UN INFORME
DE INVESTIGACIÓN613**

*Rafael Jiménez Gámez, Manuel Cotrina García,
Mayka García García, Concepción García Romero,
Cristina Goenechea Permisán y Ramón Porras Vallejo*

**ENSEÑANZA DE LA LENGUA
EN CONTEXTOS ESCOLARES DE ACOGIDA.
EL CASO DE LAS AULAS TEMPORALES
DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL) DE ANDALUCÍA.....661**

Mónica Ortiz Cobo

**LAS AULAS DE ACOGIDA DE CATALUÑA:
SUS EFECTOS SOBRE EL CONOCIMIENTO
DEL CATALÁN Y LA ADAPTACIÓN ESCOLAR.....695**

*Ignasi Vila Mendiburu, Imma Canal Santos,
Pere Mayans Balcells, Santiago Perera Izquierdo,
Josep Maria Serra Bonet y Carina Siqués Jofré*

**ENTRE EL AULA DE ACOGIDA Y EL AULA
ORDINARIA: IMPLICACIONES EN LA
ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRADO 755**

Ricard Benito Pérez y Sheila González-Motos

**EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y CULTURA
DE ORIGEN (ELCO) MARROQUÍ..... 793**

Laura Mijares Molina

PRESENTACIÓN

En el mes de febrero de 2008 desde el Grupo EMIGRA (Universidad Autónoma de Barcelona) y el Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada) comenzamos a preparar un seminario de investigación para reunir investigadores e investigadoras que trabajaran en España sobre el fenómeno de la presencia de escolares de nacionalidad extranjera en el sistema educativo. No era la primera vez, pero esta vez queríamos imprimir al encuentro un marcado carácter investigador en el que pudiéramos establecer una agenda que nos indicara qué sabíamos hasta la fecha sobre dicho fenómeno y cuáles podrían ser los caminos en la investigación futura. El objetivo parecía claro: saber qué sabíamos... El tiempo se nos echó encima y no pudimos convocar el seminario hasta el mes de julio, retraso que provocaría finalmente una ausencia insustituible.

El 21 de julio de 2008 nos dirigimos por correo electrónico a un grupo de colegas que en los últimos años habían trabajado estos temas invitándoles a un seminario para los días 6 a 8 de octubre del mismo año en la ciudad de la Alhambra. Se trataba de dialogar sobre las investigaciones realizadas en torno a la escolarización del alumnado que suele ser denominado "inmigrante extranjero". En muy pocos días tuvimos una grata acogida a nuestra propuesta y, junto a ello, el desolador correo de nuestro buen amigo Jordi Garreta que, además de agradecer la invitación al seminario, nos decía: "Os respondo rápido para daros una desagradable noticia. Enterramos a Eduardo Terrén el lunes. Falleció en un accidente de montaña el sábado pasado. Tenedlo en cuenta en el programa". Fue un auténtico "jarro de agua fría" que nos dejó desolados y apesadumbrados por tan irreparable pérdida. Evidentemente Eduardo Terrén era uno de los invitados indiscutibles al seminario y ya le habíamos cursado la convocatoria que, desgraciadamente, ya no tuvo respuesta. A los pocos días, el periódico *El País* nos mostraba el entrañable obituario que Mariano Fernández Enguita le había escrito (25/07/2008, ver página 25). Nadie lo hubiera escrito mejor.

Reaccionamos con cierta rapidez y nos pusimos a trabajar queriendo celebrar el seminario y hacerlo, si cabía, con más fuerzas en honor y homenaje a la memoria de nuestro compañero y de su obra. Los primeros días de octubre nos reunimos inicialmente en la Residencia de Invitados Carmen de la Victoria de la Universidad de Granada, un maravilloso carmen del Albaicín granadino con ventana permanente a la Alhambra. Junto a este lugar pasamos dos días

con reuniones en la sede de la Fundación Euroárabe de Altos Estudios y con el recuerdo de quien ya solo podía acompañarnos con sus ideas... Desde la organización propusimos dedicarle el seminario a Eduardo Terrén Lalana y, una vez juntos, también comprendimos la obligación de reunir un conjunto de textos de las personas participantes en el seminario que se mezclaran con algunos de los trabajos de Eduardo Terrén y de esta manera dar cuerpo al libro que el lector tiene en sus manos. El seminario terminó llamándose "Seminario de investigación: escolarización y acogida de alumnado de 'nueva incorporación'".

A decir de los asistentes el seminario fue un éxito. Los ingredientes fueron fáciles de conseguir: un lugar entrañable para reunirnos, una compañía inmejorable, aun a pesar de la ausencia, y unas temáticas con las que todos y todas teníamos y tenemos un alto grado de compromiso, además de ser nuestro ámbito de trabajo profesional. La mayoría habíamos empezado ese mismo año mostrando conjunta y públicamente nuestras observaciones críticas sobre algunas derivas de las políticas educativas en Cataluña¹ y como comunidad académica necesitábamos dotarnos de un espacio de reflexión y debate ante los retos científicos y sociales de nuestro campo de estudio.

La metodología de trabajo también fue un acierto. Como ya hemos indicado, se trataba de que investigadores e investigadoras discutiéramos sobre los conocimientos acumulados hasta la fecha y las medidas políticas que en los últimos tiempos se estaban poniendo en marcha en relación con la escolarización de población a la que se denominaba "inmigrante". Como nuestro objetivo era el debate sobre los conocimientos acumulados, el sistema de funcionamiento fue el de reunir un mes antes del seminario todos aquellos textos publicados o no que tratasen el asunto elegido (preferiblemente textos escritos por los participantes, aunque no esperábamos que fuesen textos escritos para la ocasión, sino ya publicados o en vía de publicación), y dedicar el encuentro al debate sobre estos sin presentación de comunicaciones o ponencias por parte de los asistentes. Ello permitió que se celebraran varias sesiones muy intensas y de ricos debates e intercambios de ideas que aún hoy recordamos con agrado. Todos y todas concluimos con la sensación de haber aprendido mucho y pensando en la necesidad de repetir la experiencia.

1 Ver Carta al Conseller Ernest Maragall, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 31 de enero de 2008, sobre la creación de los finalmente llamados EBE (Espacios de Bienvenida Educativa) en Vic y Reus.

Tuvimos, además, una invitada de lujo, la profesora Margaret Gibson (Universidad de California), que nos ayudó a contrastar aspectos centrales de los debates con la nutrida experiencia norteamericana en este campo.

Al despedirnos nos comprometimos a contribuir con algún texto a este libro homenaje que por fin puede ver la luz.

Una parte de los textos son nuevos y otros no tan nuevos, pero sin duda todos ellos son textos muy útiles para comprender un “nuevo” fenómeno en la escuela y, sobre todo, para comprender la escuela. Esta institución total que las sociedades occidentales han extendido en su versión actual por todo el mundo y que tan asociada se encuentra al modelo de Estado “ilustrado”, que sigue navegando con dificultades entre fuerzas emancipadoras y fuerzas reproductoras en todos los contextos locales.

No están incluidos, por supuesto, todos los temas de investigación que se pueden rotular bajo la expresión de “escolares extranjeros”. Faltan muchos temas, pero muestran suficientemente la amplitud temática, las preocupaciones teóricas y las vinculaciones sociopolíticas de los tipos de trabajo realizados en un periodo clave de la investigación. En el libro se encuentran algunos trabajos del propio Eduardo Terrén que describen cómo ha evolucionado este campo de estudios en el ámbito de la sociología y de Javier García, María Rubio y Ouafaa Bouachra que presentan una panorámica general de la diversidad temática abordada en los últimos veinte años en este terreno.

Todo empezó con los intentos por contabilizar el fenómeno y muy pronto se diversificó en estudios sobre las dificultades de integración de estos “escolares extranjeros” en el sistema educativo analizando el tratamiento que se hace de su inmersión en la lengua vehicular de la escuela o el sistema de “acogida” que se les ofrece, incluyendo en esto último la creación de dispositivos específicos, o “especiales”, para ser atendidos –en general, si no dominan la lengua de la escuela–. De aquí ya se ha pasado a investigaciones más concretas sobre la vida en las aulas de la diversidad cultural que abarcan desde la observación de los reconocimientos de dicha diversidad en los contenidos curriculares y libros de texto, hasta trabajos más detallados de los procesos de paso por el sistema educativo de estos “nuevos escolares” tratando de registrar sus éxitos y sus fracasos. No han faltado en los últimos tiempos dos asuntos de creciente interés, que tienen que ver con las relaciones entre estas familias extranjeras y la escuela y los procesos de segregación escolar.

Pero en buena medida, y este libro podrá ayudar a divulgar esta idea, muchos de los fenómenos que se examinan en la escuela para con estos llamados “escolares extranjeros” no son tan nuevos para esas escuelas. Como se podrá ver y leer en los trabajos de este libro, existe una sobredimensión de relación entre escuela y fenómeno migratorio, dado que lo que se está investigando relacionando el fenómeno (migraciones) y la institución (escuela), o bien ya se estudiaba antes o bien se seguirá estudiando al margen de la presencia de dicho fenómeno migratorio. Es decir, los llamados problemas de la “inmigración en la escuela” son, no pocas veces, los problemas de la escuela... sin necesidad de ser atribuidos a factores extraescolares, y menos aún atribuibles a colectivos y sectores sociales concretos.

Será fácil que el lector o lectora llegue a este tipo de conclusiones si se detiene en la lectura de los textos de la primera parte de este libro. Además de los dos ya citados y que suponen revisiones de las investigaciones realizadas, en el libro se recogen algunas consideraciones sobre lo que supone la presencia de escolares de nacionalidades extranjeras lo cual que permitirá hacerse una idea de la manera tan esencialista con la que se observa el fenómeno (Xavier Besalu), de la multiplicidad de elementos que intervienen en las cuestiones planteadas alrededor de la inmigración y la escuela (Carles Serra y Josep Miquel Palaudarias) o de la importante dimensión política que se encuentra detrás de estos asuntos que algunos quieren ver solo en clave escolar (los trabajos de Eduardo Terrén en esta primera parte nos terminan por esclarecer este panorama).

De cualquier manera y siguiendo con las temáticas de la inmigración y la escuela, comprendimos algunas limitaciones necesarias a la hora de hacer la selección de textos que debería contener este homenaje, que resulta a la vez una apuesta por dar a conocer algunas de las cuestiones más relevantes en la investigación de estos fenómenos. En la medida en que no podíamos abarcar la totalidad de temáticas potenciales ante el desarrollo alcanzado ya por la investigación, nos decantamos finalmente por “empezar por el principio” y redujimos los asuntos a tratar en el seminario y en el libro a dos posibles: la sobrerrepresentación de escolares extranjeros en determinados centros del sistema educativo y la acogida de estos escolares. El primer tema surge directamente de la preocupación por contabilizar el fenómeno, a lo que ya hemos hecho referencia, para pasar a analizar dinámicas de concentración y segregación a varios niveles; y el segundo asunto está especialmente vinculado a la creación de dispositivos de atención de estos nuevos escolares

para enseñarles la lengua de la escuela. De esta manera dejábamos para otro momento el resto de los temas.

Como decimos, contar es lo primero que a muchos se nos ocurrió. Y contando cuántos hijos de inmigrantes había en la escuela o cuántos extranjeros –que aunque mucha gente no lo crea, no es lo mismo–, descubrimos que su distribución por los centros escolares era muy irregular. Surgió aquí un asunto que nos homologaba y homologa con los estudios de este ámbito en los países occidentales. Una supuesta segregación étnica o etnificada aparecía con claridad ante “los ojos de la investigación” que se constata año tras año en los discursos mediáticos y políticos pero que ya forma parte de la ecología de la escuela. La segunda parte de este libro trata con detalle estas cuestiones y aunque pudieran incluirse algunas más, las que aquí se proponen son de una enorme importancia. Desde la denominación de las cosas por su nombre: “procesos de segregación” (Silvia Carrasco o David Poveda *et al.*), hasta la necesaria territorialización del fenómeno para su entendimiento (Tort y Simó), pasando por su innegable dimensión política (Alegre).

Una vez contados, o a la vez, el siguiente paso es “acoger” a estos “nuevos” escolares en el sistema educativo. Esta es la cuestión central de la tercera parte de este libro. Saber si se trata de algún tipo de alumnado especial, necesitado por ello de algún mecanismo especial para su “primera atención”. No es asunto pequeño para su tratamiento y ello es lo que hacen en sus trabajos, mayoritariamente etnográficos, el grupo de investigación que coordina Silvia Carrasco. Pero para tener un panorama claro sobre lo que se entiende por acogida y qué se hace bajo tal rótulo, contamos con un texto que de nuevo repasa algunas de las políticas más importantes desplegadas en alguna comunidades autónomas (García *et al.*), aunque disponemos de análisis detallados de algunos de esos lugares (Palauvàrias y Garreta) y, de nuevo, con la dimensión política de tales prácticas de acogida (Alegre).

Pero la acogida de estos “nuevos escolares” ha desembocado en una acción clara y precisa en los centros escolares. Desde finales de la década de los noventa del pasado siglo se ha visto cómo han empezado a aparecer dispositivos de primera atención o de atención lingüística para que los escolares de nacionalidades extranjeras y/o denominados “inmigrantes” que no dominaban la lengua vehicular de la escuela pudieran hacer un “aterriaje más suave” en los centros escolares. Ello ha supuesto la generación de dispositivos “especiales” para desarrollar esa primera atención.

Para responder a estas cuestiones el libro cuenta con muy detalladas descripciones de cómo se han puesto en marcha estos dispositivos en Madrid (García *et al.*), Cataluña (Vila *et al.* y Benito y González) y Andalucía (Jiménez *et al.* y Ortiz). A estas descripciones se añade la no menos interesante experiencia de tratar de mantener a los escolares extranjeros vinculados a sus lenguas y culturas de origen. En este asunto los programas ELCO (Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen) han jugado un papel central y contamos finalmente con un trabajo que los analiza (Mijares). Con todo, la cuestión de estas aulas “especiales” simboliza, sin ninguna duda, una de las expresiones que mejor muestra la representación que la escuela tiene de la presencia de la diversidad cultural en las aulas y por ello su análisis resulta de máxima importancia.

Además, es este asunto el que nos enseña una de las más interesantes paradojas en el análisis del fenómeno. Cuanto más se han extendido estos dispositivos especiales más aceptación han generado en una buena parte del profesorado y más críticas han tenido por parte de la investigación. La paradoja está en que críticas y alabanzas pueden convivir sin temor a ninguna ruptura. Las críticas tachan a los dispositivos de segregadores e ineficaces, resumiendo mucho los resultados de las investigaciones, y las alabanzas de lo que hablan es de la “liberación” que sienten los profesionales a los que se pide que se “enfrenten” a un fenómeno para el que carecen de preparación y que no hace sino sumarse a la larga lista de retos que tienen a diario cuando acuden a las aulas escolares a trabajar. El trato con estos “nuevos escolares” es vivido, percibido y representado como una dificultad y en un lugar como la escuela, lugar de orden y control, donde no es muy apetecible añadir dificultades al trabajo cotidiano.

En fin, el libro es restringido en las temáticas que trata, pero aquellas en las que profundiza muestra con claridad una diversidad de opiniones y enfoques. Bien podrá notarse ello en que los propios autores y autoras se refieren al fenómeno que analizan con términos diferentes y quizá no siempre compatibles. Unos hablan de “inmigrantes extranjeros”, otros de “escolares inmigrantes” o “escolares extranjeros”, y aún no nos hemos puesto de acuerdo sobre si tales “nuevos escolares” representan una categoría válida como para construir alrededor de ellos y ellas todo un ámbito de investigación. Es tiempo de que empecemos a pensar cuántos de los estudios que hacemos sobre estos colectivos no deberían hacerse con el conjunto de los escolares y, más aún,

cuantos de ellos se justifican sobre la base de la condición o coyuntura de ser “extranjero” o de ser “inmigrante”. Parece razonable estudiar cómo suceden los procesos de integración, acomodación o acogida de un escolar que llega al aula sin conocer la lengua vehicular de esta, pero hacerlo construyendo todo un nuevo ámbito de estudio sobre la base de la condición de extranjero o inmigrante que obtiene, la mayoría de las veces, por ser precisamente la condición de su padre y/o su madre, exige una mayor reflexión y crítica. No se trata, como puede imaginarse, de la negación de la importancia de estos estudios sobre etnificación y construcción de la diferencias en contextos escolares, de lo que se trata es de situar los procesos estudiados desde un abordaje crítico que permita contextualizar las respuestas de la institución escolar ante la diversidad y la desigualdad desde una perspectiva más amplia, desde sus propias problemáticas y no desde unos supuestos problemas no previstos y llegados con la inmigración internacional.

Con todo, el lector o lectora tiene en sus manos un libro completo, aunque no completado. Todo lo que se incluye es de un importante valor, pero aún quedan cosas por contar y, sobre todo, la mayoría de cosas por saber. Investigar estas cosas por saber deberíamos hacerlo tal como nos lo enseñó Eduardo Terren cuando se esforzaba por “comprender cómo una organización tan burocratizada como la escuela puede adaptarse a la incertidumbre que supone la incorporación a su vida cotidiana de un público cuya heterogeneidad demanda un tipo de atención que cuestiona las rutinas establecidas de la organización”. Bien puede servir de máxima para seguir en estas líneas de trabajo y como forma de concluir este homenaje que lejos de terminarse no hace sino recordarnos que sus ideas, y también sus ideales, estarán siempre con los que aquí se quedan. Gracias a él por haberlas donado tan generosamente...

F. Javier García Castaño
Silvia Carrasco Pons

IN MEMÓRIAM

EDUARDO TERRÉN LALANA, SOCIÓLOGO

(publicado en *El País*, viernes, 25 de julio de 2008, pág. 33)

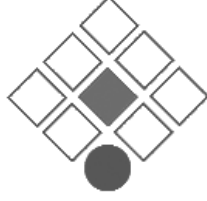
Mariano Fernández Enguita

Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid

Nacido en Jaca hace 46 años, Eduardo Terrén perdió la vida al caer por un barranco mientras ascendía con su esposa el Garmo Negro, en Panticosa. Tras titularse en Filosofía, se vio atraído por la Sociología, con una segunda licenciatura y su tesis doctoral por la Universidad Complutense. Pronto se convirtió en profesor titular de la Universidad de A Coruña y luego en Salamanca. Su primer trabajo (*Educación y modernidad: de la utopía a la burocracia*) fue sobre la evolución de los sistemas escolares en la posmodernidad, pero luego se interesó prioritariamente por la escolarización de los inmigrantes y la organización de la educación (mencionaré solo *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión* y *El contacto intercultural en la escuela*, dos libros recientes). Yo tuve el orgullo de acompañar parte de su carrera académica, desde la dirección de su tesis en la primera mitad de la década de 1990 (aunque ya entonces sabía volar solo), pasando por su incorporación a Salamanca y por media docena de trabajos de investigación compartidos, hasta una reciente compilación conjunta sobre organización escolar y otra sobre educación de los inmigrantes, y puedo decir sin resquicio de duda que se ha perdido un magnífico sociólogo, riguroso en su trabajo, exigente consigo mismo, de gran potencia intelectual y compromiso ético, a quien no podremos sustituir. Pero Eduardo fue también alguien de gran calidad humana, dentro y fuera del trabajo. En esa fase vital en que los profesionales *junior* se sobresaltan cuando ven llegar al *senior*, los jóvenes investigadores del grupo me dicen que con él era distinto, por su proximidad y su empatía. Los mensajes y comentarios ante su muerte recuerdan siempre su energía, su afectividad, sus ganas de trabajar y de vivir. Y fue también un inmejorable hermano, marido, padre y amigo. Huérfano desde los 12 años, sus cuatro hermanas lo recuerdan como el hermano mayor que siempre las arropó. Con su mujer, Elia, compartió no solo una vida intensa hasta el último día, sino un gran interés común por la cultura árabe y la inmigración magrebí. Para sus

hijos, Alberto y Eduardo, que hoy quedan huérfanos a la misma edad que él, fue un padre muy cariñoso y de una gran dedicación. Un magnífico ejemplo, por cierto, de conciliación de vida familiar y laboral, que lo mismo se presentaba a una reunión de trabajo con los niños en bicicleta que los involucraba en llevar un cuaderno de campo de su experiencia escolar, siempre en una relación de complicidad. Quienes disfrutamos de su amistad recordaremos siempre su nobleza, su buen carácter y su generosidad. Se antoja inverosímil lo sucedido. En la distancia larga, por ver truncada la vida de un hombre en su mejor momento vital y profesional y quebradas las de su mujer y sus hijos. En la corta, porque se trataba de un montañero experto, prudente y meticuloso en un ascenso fácil para él, que simplemente estaba disfrutando. Queda el consuelo de que no solo llevó una vida buena, íntegra, sino también una buena vida, feliz, hasta breves instantes antes de expirar en brazos de Elia.

Autores y autoras



AUTORES y AUTORAS

Miquel Àngel Alegre Canosa. Doctor en Sociología de la Educación (2004), en la actualidad es investigador Ramón y Cajal en el Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, institución a la que pertenece desde 2004. Sus líneas de investigación son: políticas educativas, desigualdades educativas, sistemas educativos comparados, procesos escolares, educación e inmigración. Es coordinador del grupo de investigación Grup de Recerca en Educació i Equitat (GREDEQ).

Correo electrónico de contacto: miguelangel.alegre@uab.cat

Página Web: <http://igop.uab.cat>

Beatriz Ballestín González (Barcelona, 1975). Doctora en Antropología (2008), en la actualidad es profesora asociada de Antropología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona, institución a la cual pertenece desde 2006. Sus líneas de investigación son: migraciones, educación, infancia e identidades; políticas educativas e inmigración; etnografía y comparación internacional. Es miembro del grupo de investigación EMIGRA (Departament d'Antropologia Social i Cultural i Centre d'Estudis i Recerca en Migracions).

Correo electrónico de contacto: beatriz.ballestin@uab.es

Página Web: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra>

Ricard Benito Pérez (Barcelona, 1978). Licenciado en Sociología, es investigador del Grup de Recerca en Educació i Equitat (GREDEQ) y doctorando del programa de doctorado del Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), institución a la que pertenece desde 2004. Sus líneas de investigación prioritarias son: desigualdades educativas, políticas educativas y educación e inmigración. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en estos ámbitos de investigación.

Correo electrónico de contacto: ricard.benito@uab.cat

Marta Bertrán Tarrés (Barcelona, 1969). Doctora en Antropología (2009), en la actualidad es profesora lectora del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, institución a

la que pertenece desde 1998. Sus líneas de investigación son: educación y pequeña infancia; políticas públicas y servicios de atención a la infancia y la familia; etnografía, género y comparación transcultural. Es miembro del grupo de investigación EMIGRA y del Centre d'Estudis i Recerca en Migracions. Ha sido miembro del equipo español de la Red Wellchi (The Wellbeing of Children) en el VI Programa Marco.

Correo electrónico de contacto: marta.bertran@uab.es

Página Web: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra>

Xavier Besalú Costa (Girona, 1953). Doctor en Pedagogía (2005), en la actualidad es titular de la Escuela Universitaria de Didáctica y de Organización Escolar, Universidad de Girona, institución en la que inicia la docencia en 1988. Sus líneas de investigación son: educación intercultural, formación del profesorado, innovación educativa. Es miembro del grupo de investigación Recerca en la Diversitat.

Correo electrónico de contacto: xavier.besalu@udg.edu

Ouafaa Bouachra Outmani (Alhucemas, Marruecos, 1982). Se encuentra realizando su doctorado en estudios migratorios, desarrollo e intervención social. Sus líneas de investigación son: migraciones y escuela. Es miembro del grupo de investigación Laboratorio de Estudios Interculturales y pertenece al Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada.

Correo electrónico de contacto: ouafabouachra@gmail.com o ouafa@ugr.es

Immaculada Canal Santos. Doctora en Filología Catalana (1986) y en Psicopedagogía (1989). Técnica del Servei d'Immersiò i Ús de la Llengua de la Generalitat de Catalunya.

Correo electrónico de contacto: icanal2@xtec.cat

Silvia Carrasco Pons (Barcelona, 1959). Doctora en Antropología (1991), en la actualidad es profesora titular de Antropología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, institución en la cual trabaja desde 1986. Sus líneas de investigación son: educación e infancia; políticas educativas e inmigración; etnografía y comparación internacional. Es responsable del grupo de

investigación EMIGRA (Departament d'Antropologia Social i Cultural i Centre d'Estudis i Recerca en Migracions); ha sido investigadora principal y *partner* de proyectos nacionales e internacionales, *visiting scholar* en universidades europeas y americanas, y directora del Área de Inmigración del CIIMU desde su creación en 1999 hasta 2007.

Correo electrónico de contacto: silvia.carrasco@uab.es

Página Web: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra>

Carmelo Cluse Chapa (Rebola, Guinea Ecuatorial, 1966). Maestro de educación primaria y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, en la actualidad es doctorando investigador en educación intercultural. Sus líneas de investigación son: formación del profesorado en educación intercultural. Es miembro del grupo de investigación INDICE (Investigación en Diversidad Cultural y Educación).

Correo electrónico de contacto: clusecha@hotmail.com

Manuel Cotrina García (Cádiz, 1962). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. En la actualidad es profesor colaborador de Didáctica y Organización Escolar y Vicedecano de Prácticas en la Universidad de Cádiz, institución en la que inicia la docencia en 2002. Sus líneas de investigación son: atención a la diversidad y escuela inclusiva. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa "Eduardo Benot".

Correo electrónico de contacto: manuel.cotrina@uca.es

Página Web: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230>

José Fernández Echeverría (Almería, 1954). Licenciado en Filología Hispánica (1979) y Románica (1989). En la actualidad trabaja como investigador en la Universidad de Granada, institución a la cual pertenece desde 2003. Sus líneas de investigación son: políticas educativas e inmigración. Es miembro del grupo de investigación Laboratorio de Estudios Interculturales y pertenece al Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada.

Correo electrónico de contacto: josefe@ugr.es

Adela Franzé Mudanó. Doctora en Antropología Social (2001), en la actualidad es profesora contratada doctora de Antropología Social en la Universidad Complutense de Madrid. Inicia la docencia en la Universidad de Buenos

Aires en 1987 y en 2000 en la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación son: educación, interculturalismo, infancia y juventud; diversidades, diferencias y desigualdades “étnicas”; metodología de la investigación cualitativa, antropología urbana, antropología del trabajo. Es miembro del grupo de investigación APSYC (Antropología de las Políticas Sociales y Culturales). Ha sido miembro del consejo de redacción de la *Revista de Antropología Social*.

Correo electrónico de contacto: adelafranze@cps.ucm.es

Página Web: <http://www.ucm.es/info/apsyc/adela.html>

Francisco Javier García Castaño (Bilbao, 1960). Doctor en Filosofía y Letras (1989), en la actualidad es catedrático de Antropología Social en la Universidad de Granada, institución en la que trabaja desde 1984. Sus líneas de investigación son: construcción de la diferencia y escuela en contextos migratorios. Es investigador principal del Laboratorio de Estudios Interculturales y director del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada desde su creación en 2009.

Correo electrónico de contacto: fjgarcia@ugr.es

Página Web: <http://ldei.ugr.es/javiergarcia>

José Antonio García Fernández (Madrid, 1943). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1993). En la actualidad es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la cual pertenece desde el 1977. Sus líneas de investigación son: educación intercultural, educación inclusiva y formación del profesorado. Es director del Grupo de Investigación INDICE (Investigación en Diversidad Cultural y Educación).

Correo electrónico de contacto: joseaga@edu.ucm.es

Página Web: www.ucm.es/info/indice

Mayka García García (Cádiz, 1975). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora colaboradora de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz. Sus líneas de investigación son: atención a la diversidad y escuela inclusiva. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa “Eduardo Benot”.

Correo electrónico de contacto: mayka.garcia@uca.es

Página Web: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230>

Raúl García Medina (Madrid, 1966). Doctor en Didáctica y Organización Escolar (2005), en la actualidad profesor asociado en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la cual pertenece desde 2005. Sus líneas de investigación son: educación intercultural, aprendizaje del español como segunda lengua, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, discapacidad cognitiva y tutoría en la universidad. Es miembro del grupo de investigación INDICE (Investigación en Diversidad Cultural y Educación).

Correo electrónico de contacto: rgmedina@edu.ucm.es

Página Web: www.ucm.es/info/indice

Concepción García Romero (Cádiz, 1961). Doctora en Psicología (2009), en la actualidad es profesora de Educación Secundaria (Orientadora). Las líneas de investigación en que trabaja son: inclusión, interculturalidad y dificultades de aprendizaje. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa "Eduardo Benot".

Correo electrónico de contacto: inmagromero@hotmail.com

Página Web: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230>

Jordi Garreta Bochaca (Lleida, 1966). Doctor en Sociología (1997), en la actualidad es profesor titular de Sociología en la Universidad de Lleida, institución a la que pertenece desde 1993. Sus líneas de investigación son: sociología de las migraciones, relación familia y escuela y políticas educativas respecto a la diversidad cultural. Es miembro del grupo de investigación Territorio y Sociedad.

Correo electrónico de contacto: jgarreta@geosoc.udl.cat

Página Web: www.geosoc.udl.es/recerca/grid.htm

Cristina Goenechea Permisán. Doctora en Ciencias de la Educación (2004). En la actualidad es profesora contratada doctora en Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz. Empieza la docencia en la Universidad Complutense en 2004. Sus líneas de investigación son: ATAL, buenas prácticas en educación intercultural, formación del profesorado en educación intercultural. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa

“Eduardo Benot” de la Universidad de Cádiz y del ESOMU de la Universidad Complutense de Madrid.

Correo electrónico de contacto: cristina.goenechea@uca.es

Sheila González-Motos (Barcelona, 1980). Investigadora del Grup de Recerca en Educació i Equitat (IGOP, UAB) y profesora asociada del Departamento de Ciencia Política de la UAB. Licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la UAB y doctoranda en Ciencias Políticas en la misma universidad. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en sus ámbitos de investigación: la educación, la inmigración y las desigualdades educativas.

Correo electrónico de contacto: sheila.gonzalez@uab.cat

Piterson González Rivas (Montecristi, República Dominicana). Licenciado en Comunicación (Periodismo) en 2001. Doctorando en formación del profesorado y educación intercultural en la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación son: educación y comunicación intercultural. Es miembro del grupo de investigación INDICE (Investigación en Diversidad Cultural y Educación).

Correo electrónico de contacto: pitergr2@hotmail.com

Página Web: www.ucm.es/info/indice

Rafael Jiménez Gámez (Ceuta, 1953). Doctor en Ciencias de la Educación (1991), en la actualidad es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz, institución a la que pertenece desde 1983. Sus líneas de investigación son: inmigración y educación; educación para la ciudadanía intercultural. Es director del Grupo de Investigación Educativa “Eduardo Benot”.

Correo electrónico de contacto: rafaelangel.jimenez@uca.es

Página Web: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230/>

María Isabel Jociles Rubio. Doctora en Sociología (1986), en la actualidad es profesora titular de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, institución a la que pertenece desde 1991. Sus líneas de investigación son: metodología de la investigación etnográfica, educación,

identidades étnicas, nuevos modelos familiares, construcción de subjetividades. Es miembro del grupo de investigación APSYC (Antropología de las Políticas Sociales y Culturales). Ha sido coordinadora del programa de doctorado "Diversidad Cultural y Ciudadanía".

Pere Mayans Balcells. Doctor en Filología Catalana (1987). Cap del Servei d'Immersion i Ús de la Llengua de la Generalitat de Catalunya.

Correo electrónico de contacto: pere.mayans@gencat.cat

Laura Mijares Molina (Madrid). Doctora en Filosofía y Letras (2004), en la actualidad es profesora titular en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la cual pertenece desde 2006. Sus líneas de investigación son: escuela, inmigración y diversidad lingüística, políticas de mantenimiento lingüístico, ideologías lingüísticas, estatuto de la lengua árabe, escuela e islam en España. Es miembro del grupo de investigación MIRCo (Multilingüismo, Identidades sociales, Relaciones interculturales y Comunicación).

Correo electrónico de contacto: laura.mijares@filol.ucm.es

Isidro Moreno Herrero (Ciudad Real, 1953). Doctor en Ciencias de la Educación (1998), en la actualidad profesor contratado doctor en Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la cual pertenece desde 1994. Sus líneas de investigación son: la expresión creativa, la utilización de las TIC como recurso para la expresión y la comunicación en el aula y en el ámbito de la educación intercultural, nuevas pantallas y sociedad del conocimiento. Es co-director del grupo de investigación INDICE (Investigación en Diversidad Cultural y Educación) y director del Departamento Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.

Correo electrónico de contacto: imorenoh@edu.ucm.es

Página Web: www.ucm.es/info/doe/profe/isidro; www.ucm.es/info/indice

Margarita del Olmo Pintado (Madrid, 1959). Doctora en Antropología Americana (1989), en la actualidad es científica titular de Antropología Social, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, institución a la cual

pertenece desde 1986. Sus líneas de investigación son: racismo y xenofobia, integración, inmigración, educación. Es miembro del grupo de investigación Grupo INTER.

Correo electrónico de contacto: margarita.delolmo@cchs.csic.es

Página Web: <http://www.proyectos.cchs.csic/integracion>

Mónica Ortiz Cobo (Granada, 1975). Doctora en Antropología Social (2005), en la actualidad es profesora ayudante doctora de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Almería, institución a la cual pertenece desde 2008. Sus líneas de investigación son: escuela e inmigración. Es miembro del grupo de investigación Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

Correo electrónico de contacto: monicaoc@ual.es

Josep Miquel Palaudàrias Martí. Doctor en Educación y Psicología de la Universidad de Girona, en la actualidad es profesor titular de Teoría y Historia de la Educación en la Universidad de Girona, institución a la cual pertenece desde 1994. Sus líneas de investigación son: educación e inmigración, itinerarios académicos del alumnado de origen inmigrado. Es miembro del grupo de investigación Grup de Recerca en Politiques i Serveis Educatius i Socioculturals. Es director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona.

Correo electrónico de contacto: josep.palaudarias@udg.edu

Jordi Pàmies Rovira (Barcelona, 1961). Doctor en Antropología (2006), actualmente profesor lector (contratado doctor) del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, institución en la que trabaja desde 2007. Sus líneas de investigación son: educación e infancia; políticas educativas e inmigración; etnografía y comparación internacional. Es miembro del grupo de investigación EMIGRA del Centre d'Estudis i Recerca en Migracions. Ha sido *Nuffield Fellow* de la Nuffield Foundation del Reino Unido y *visiting scholar* en la University of California, Santa Cruz.

Correo electrónico de contacto: jordi.pamies@uab.es

Página Web: <http://grupderecerca.uab.cat/emigra>

Carlos Peláez Paz (Madrid, 1966). Licenciado en Antropología Social y Cultural (2005), en la actualidad es profesor asociado e investigador y consultor autónomo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la que pertenece desde 2007. Sus líneas de investigación son: segregación étnica, educación no formal, inmigración y ciudadanía. Es miembro del grupo de investigación AIESO.

Correo electrónico de contacto: cpelaez@edu.ucm.es

Santiago Perera Izquierdo. Doctor en Psicología (1995), en la actualidad profesor titular de Psicología Social en la Universidad de Girona, institución a la que pertenece desde 1988. Sus líneas de investigación son: escolarización de infancia extranjera, identidad y ciudadanía. Es miembro del grupo de investigación Cultura y Educación

Correo electrónico de contacto: santiago.perera@udg.edu

Irma Lourdes Plancarte Martínez (México, 1965). Diploma de Estudios Avanzados (2007), en la actualidad asesora de la asignatura de Artes de escuelas secundarias (Secretaría de Educación Pública de Baja California Sur). Sus líneas de investigación son: educación intercultural y educación artística. Es miembro del grupo de investigación ESOMU.

Correo electrónico de contacto: irmaplancarte@gmail.com

María Isabel Ponferrada Arteaga (Barcelona, 1967). Doctora en Antropología (2008), en la actualidad investigadora Juan de la Cierva en Antropología Social, en la Universidad de Barcelona, institución a la que pertenece desde 2008. Sus líneas de investigación son: educación y juventud, género y educación, etnografía y comparación internacional. Es miembro del grupo de investigación EMIGRA, como colaboradora externa del Centre d'Estudis i Recerca en Migracions de la UAB. Ha sido *Nuffield Fellow* de la Nuffield Foundation del Reino Unido y *visiting scholar* en la University of California, Santa Cruz.

Correo electrónico de contacto: maribel.ponferrada@uab.es

Página Web: <http://grupderecerca.uab.cat/emigra>

Ramón Porras Vallejo (Granada, 1945). Doctor en Psicología (2000), en la actualidad es profesor titular de Escuela Universitaria, jubilado. Sus líneas

de investigación son inclusión e interculturalidad. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa “Eduardo Benot”.

Correo electrónico de contacto: ramon.porras@uca.es

Página Web: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230>

David Poveda Bicknell (Madrid). Doctor en Psicología (2001), en la actualidad es profesor contratado doctor en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, institución a la que pertenece desde 2003. Sus líneas de investigación son: socialización infantil en diferentes contextos de desarrollo, diversidad cultural en el sistema educativo y prácticas lingüísticas infantiles. Es miembro de los grupos de investigación AIESO y SOCLITERARIA.

Correo electrónico de contacto: david.poveda@uam.es

Ana María Rivas Rivas. Doctora en Sociología, especialidades en Estudios Iberoamericanos y Antropología Social (1985). En la actualidad es profesora titular de Antropología en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la cual pertenece desde 1988. Sus líneas de investigación son: antropología del parentesco y la familia; nuevas formas de parentesco y familia; mercado laboral, familia y políticas sociales; antropología del trabajo. Es miembro del grupo de investigación Empleo, Género y Regímenes de Cohesión Social (EGECO).

Correo electrónico de contacto: rivasant@cps.ucm.es

María Rubio Gómez (Córdoba, 1982). En la actualidad es becaria predoctoral en Antropología Social en la Universidad de Granada (Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía). Empieza la docencia en la misma Universidad en 2008; sus líneas de investigación son: antropología de la educación, alumnado extranjero en las escuelas andaluzas de secundaria obligatoria, procesos migratorios, éxito/fracaso escolar, trayectorias sociales y escolares de alumnado extranjero inmigrante. Es miembro del grupo de investigación Laboratorio de Estudios Interculturales y pertenece al Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada.

Correo electrónico de contacto: mariarubio@ugr.es

Primitivo Sánchez Delgado (Zamora, 1953). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1993), en la actualidad es profesor titular de Didáctica y

Organización Escolar en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la que pertenece desde 1993. Sus líneas de investigación son: formación del profesorado, educación intercultural; convivencia y conflictos en la escuela, evaluación, formación universitaria de mayores. Es miembro del grupo de investigación INDICE (Investigación en Diversidad Cultural y Educación) y ha sido subdirector de Formación Permanente del Profesorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Correo electrónico de contacto: primi@edu.ucm.es

Página Web: www.ucm.es/info/indice

Paula Sánchez Meseguer (Madrid, 1980). Licenciada en Sociología (2008), en la actualidad es consultora especializada en estudios de mercado *online*.

Josep María Serra Bonet. Doctor en Psicología (1996), en la actualidad profesor titular Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Girona, institución a la que pertenece desde 1988. Sus líneas de investigación son: bilingüismo, adquisición del lenguaje, escolarización de infancia extranjera. Es miembro del grupo de investigación Cultura y Educación.

Correo electrónico de contacto: josepm.serra@udg.edu

Carles Serra Salamé. Doctor en Societat, Educació i Cultura (2001), en la actualidad profesor agregado de Antropología Social en Universidad de Girona, institución a la cual pertenece desde 1994. Sus líneas de investigación son: relaciones interétnicas en el ámbito de la educación; itinerarios académicos del alumnado de origen inmigrado. Es miembro del Grup de Recerca en Politiques i Serveis Educatius i Socioculturals y coordinador de los Estudios de Pedagogía de la Universidad de Girona.

Correo electrónico de contacto: carles.serra@udg.edu

Nuria Simó Gil (Barcelona, 1965). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (1996), en la actualidad es profesora titular de Pedagogía en la Universidad de Vic, institución a la cual pertenece desde el 1996. Sus líneas de investigación son: ciudadanía, emigración y educación; educación y territorio. Es miembro del grupo de investigación GREUV (Grupo de Recerca

Educativa de la Universidad de Vic). Coordinadora de los estudios de Educación Social en la Facultad de Educación.

Correo electrónico de contacto: nuria.simo@uvic.cat

Carina Siqués Jofré. Doctora en Didáctica de la Lengua (2008), en la actualidad profesora titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Girona, institución a la cual pertenece desde 1985. Sus líneas de investigación son: bilingüismo, escolarización de infancia extranjera, educación lingüística. Es miembro del grupo de investigación Cultura y Educación.

Correo electrónico de contacto: carina.siques@udg.edu

María Lourdes Soto Páez (Jaén, 1963). Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Granada, en la actualidad es catedrática de Instituto y coordinadora de bilingüismo en el IES Alba Longa de Armilla (Granada).

Correo electrónico de contacto: lourdessotopaez@gmail.com

Eduardo Terrén Lalana (Jaca, 1963-Panticosa, 2008). Doctor en Sociología (1996) por la Universidad Complutense de Madrid, profesor titular de Sociología en la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación fueron la sociología de la educación, multiculturalidad, identidad, juventud inmigrante. Fue director adjunto del Grupo de Análisis Sociológico, reconocido como Grupo de Investigación de Excelencia por la Junta de Castilla y León.

Antoni Tort Bardolet (Barcelona, 1958). Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (1995), en la actualidad es profesor titular de Pedagogía en la Universidad de Vic, institución a la que pertenece desde 1984. Las líneas de investigación en que trabaja son: ciudadanía, emigración y educación; educación y territorio. Es miembro del grupo de investigación GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universidad de Vic) y director del Departamento de Pedagogía.

Correo electrónico de contacto: antoni.tort@uvic.cat

Ignasi Vila Mendiburu. Doctor en Psicología (1984), en la actualidad es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Girona, institución a la que pertenece desde 1993. Sus líneas de investigación

son: bilingüismo, adquisición del lenguaje, escolarización de infancia extranjera. Es miembro del grupo de investigación Cultura y Educación.

Correo electrónico de contacto: ignasi.vila@udg.edu

Fernando Villaamil Pérez (Las Palmas, 1967). Doctor en Antropología Social (2001), en la actualidad es profesor contratado de Antropología Social y Cultural en la Universidad Complutense de Madrid, institución a la cual pertenece desde 1998. Sus líneas de investigación son antropología médica y antropología de las políticas públicas.

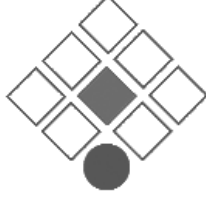
Correo electrónico de contacto: villaamil@cps.ucm.es

1.ª Parte

Construyendo las
relaciones entre los
fenómenos migratorios
y la escuela



Alumnado, escuela,
cultura



ALUMNADO, ESCUELA, CULTURA¹

Xavier BESALÚ COSTA

Universidad de Girona

1. ¿Qué es esa cosa llamada cultura?

La escuela es un edificio, fácilmente reconocible a pesar de su diversidad. La cultura, no: ni siquiera es un objeto, que podamos poseer o no, ni un club del que se es socio o no, ni un listado sagrado e incontrovertible, ancestral y consensuado, de costumbres, tradiciones y gustos. Como ha escrito Pulido, las culturas no se pueden contar como si fueran manzanas, a pesar de que así usen el concepto de cultura la mayor parte de científicos e investigadores, políticos y periodistas, profesores y ciudadanos en general: participamos en los Juegos Olímpicos y en los Mundiales como miembros de un estado-nación, combatimos la discriminación como miembros de una etnia determinada, y debatimos cuestiones morales como miembros de una comunidad religiosa, antirreligiosa o laica. Se trata, pues, de una concepción poderosa y enraizada, desde luego errónea, porque no hay fronteras perfectamente delimitadas entre los diversos universos culturales, salvo las creadas a propósito en el ámbito del discurso. Pero esto no debería impedir que podamos proclamar con rotundidad que la cultura “es conocimiento, capacidad y actitud de que dispone toda persona humana para desenvolverse en su vida”. Por eso, nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas, que la pueden usar y recrear de la manera que estimen oportuno a lo largo de sus vidas, y es precisamente esa utilización la que les va a hacer semejantes a otras personas y la que va a establecer diferencias con otras.

2. ¿Una escuela para cada cultura?

La correspondencia que se establece entre una cultura y una nación, una cultura y un pueblo/etnia, y una cultura y una religión, es sencillamente falsa e inapropiada, a pesar de que en la vida social y política funcione interesadamente este supuesto. No hay más que repasar las encuestas para saber

¹ Texto publicado originalmente en Besalú Costa (2008).

que hay, por ejemplo, gallegos y vascos que compatibilizan una pertenencia nacional bien definida, gallega o vasca, con una adscripción jurídica a la nación/estado española (unos de buen grado y otros no), igual que muchos africanos compatibilizan con respeto y sin problemas su adscripción a la nación/etnia *peul* y al estado/nación senegalés. Hoy día pocos cuestionan que un ciudadano pueda ser gitano y español, descendiente de guineanos y español, a pesar de tener la piel más oscura, un léxico algo distinto o unas preferencias musicales determinadas. Y, desde luego, nadie debería extrañarse de que muchos españoles acudan regularmente a los salones del reino, donde se reúnen los testigos de Jehová, aunque, violentando las declaraciones universales de derechos y la legislación de este país, algunos miren de reojo y con hostilidad a los creyentes y practicantes de la religión islámica o sikh.

En coherencia con lo anterior, tampoco tiene por qué haber una correspondencia biunívoca entre nación y escuela, etnia y escuela, religión y escuela, como algunos pretenden. Ni entre clase social y escuela, sexo y escuela, "raza" y escuela, orientación sexual y escuela. Aunque históricamente la escuela haya servido para todo eso (para crear o fortalecer la conciencia nacional, para preservar y reproducir la identidad lingüística y cultural, para transmitir y contagiar una determinada vivencia religiosa, para mantener un estatus social diferenciado, para cultivar y reforzar las identidades de género o las diferencias raciales/culturales, o para proteger y preservar las identidades sexuales), la escuela es un instrumento que la sociedad pone al servicio de las personas (para ayudarlas a crecer, para estimular su desarrollo, para incorporarlas paulatinamente a la sociedad establecida) y de sí misma, para garantizar su propia supervivencia, para preservar un patrimonio común, fruto de múltiples herencias, para compartir un proyecto de futuro en el que todas las personas se sientan libres e iguales, para poder vivir y convivir con los máximos márgenes de libertad individual y colectiva posibles sin romper por ello la mínima cohesión necesaria.

¿Qué sentido puede tener una escuela catalana en Madrid? ¿Cómo sería vista una escuela andaluza en Asturias? ¿Deberíamos regresar a las escuelas-puente (que, como es sabido, pocas veces llevaron a sus transeúntes de una orilla a la otra) solo para gitanos? ¿Vamos a implantar escuelas solo para inmigrantes (determinados inmigrantes, digámoslo claro) recién llegados, a la espera de una adaptación artificiosa e improbable? ¿Son defen-

dibles en la España de hoy las escuelas religiosas de nombre y de hecho, es decir, con la misión de convertir a los infieles y catequizar a los ya creyentes, cuando la mayoría de las escuelas católicas concertadas, sin renunciar a su ideario, ni hacen cuestión de la adscripción religiosa de su alumnado, ni pretenden medir los resultados de su éxito en este ámbito?

3. ¿Cultura de los padres = cultura de los hijos?

Los niños, los adolescentes y los jóvenes son ciudadanos de pleno derecho. Desde luego no son esclavos del estado, pero tampoco rehenes de sus padres o tutores. No tenemos más que acudir a nuestra propia memoria para certificar que los hijos no son un calco de los padres, ni son siquiera equivalentes entre hermanos. Las prácticas culturales de las generaciones jóvenes, más tras los impresionantes cambios tecnológicos vividos estos últimos tiempos, en un contexto de intensa mundialización y en el seno de sociedades abiertas, plurales y complejas, son sustancialmente distintas a las de las generaciones que les han precedido. La distancia cultural, de prácticas culturales, real, hoy día en España, entre padres e hijos, entre profesores y alumnos, tiende a ser mucho más amplia que la que pueda darse entre adultos de una misma generación y nivel académico, pero de orígenes nacionales distintos.

Desde luego que los padres tienen una gran responsabilidad para con sus hijos; no hay duda de que su influencia puede dejar una marca indeleble en ellos. La dependencia inicial de los hijos en su largo camino hacia la autonomía hace que su capacidad de impregnación y absorción cultural sea impresionante y decisiva. Pero la misión de los padres es justamente acompañar y velar por este tránsito de la dependencia total a la independencia, y ello obliga, por supuesto, a mostrar con claridad modelos de vida y de comportamiento deseables, y también a favorecer y estimular la capacidad de elegir y de tomar decisiones y a responsabilizarse de las consecuencias que se deriven de ellas. Este es el objetivo de la educación.

La construcción de una identidad personal y adulta no es tarea fácil para los jóvenes de hoy día que sí, por una parte, tienen la suerte de vivir en sociedades que cuidan extraordinariamente la libertad individual, viven también sometidos a los ejemplos, demandas y requerimientos de miles de posi-

bilidades, muchas de ellas apetecibles, a menudo contradictorias, pero todas ellas presentes en su entorno social y cultural.

Si esto es así para los hijos de las familias españolas, también lo es para los hijos de las familias de origen extranjero. Tampoco ellos van a ser como sus padres, ni siquiera van a vivir escindidos entre *dos culturas*, la de su familia y la del país de residencia, porque la vida de sus padres no puede ser una reproducción de la que supuestamente llevarían en el país de procedencia, y porque ellos mismos se verán sometidos a la multiplicidad de posibilidades que se ofrecen a sus compañeros de generación, y su identidad será también el fruto de sus sucesivas elecciones. El horizonte de los hijos de las familias de origen extranjero no es ni el país, ni la *cultura* de sus padres, sino el país donde viven y donde van a poner en práctica sus proyectos y las prácticas culturales posibles, y que prefieran, en un entorno amplio de alternativas.

En este proceso de hacerse mayor, de construir la propia identidad, los centros escolares tienen también un papel relevante. En primer lugar ofrecen, deberían ofrecer, un marco mucho más parecido a la sociedad real que el que pueda ofrecer la familia y el barrio más próximo, lo que posibilita, debería posibilitar, un aprendizaje funcional y relevante de la convivencia, de las relaciones con personas distintas desde muchos puntos de vista, de la comprensión y el respeto por las formas de ser y de actuar diferentes: en definitiva, aprender a vivir juntos. Y, en segunda instancia, los centros escolares ofrecen, deberían ofrecer, modelos de excelencia, muchas veces distintos y contrapuestos a los que se ofrecen a niños y jóvenes a través de los medios electrónicos o de los que les puedan ofrecer su grupo de iguales o sus propias familias. Si la escuela debe imponer pocas cosas, no debe renunciar en absoluto a proponer modelos alternativos de relación, de superación y de producción. Por sexista y patriarcal que sea la sociedad, la escuela debe practicar un modelo radicalmente antisexista, de igualdad entre los hombres y las mujeres; por racista, clasista u homófobo que sea el entorno social, la escuela debe militar activamente en la igualdad y el respeto profundo por todas las personas. Y si ninguna alumna debiera cubrirse la cabeza contra su voluntad, ningún alumno debería tampoco ser privado de la amistad de un compañero por razones inconfesables.

4. ¿Es el currículum escolar la mejor selección cultural posible?

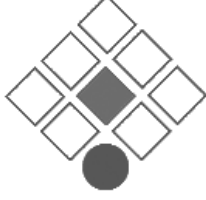
Nadie pone ya en duda que el currículum escolar es una selección de la cultura posible, aquella que se considera necesaria e imprescindible para llegar a ser un hombre o una mujer de provecho en un país determinado, aquella que puede ser significativa en función de la edad y de los conocimientos previos del alumnado. Ni cabe toda, ni toda tiene el mismo valor. Pero toda selección se hace siguiendo unos criterios y la hacen unas pocas personas o grupos, aquellos que tienen poder suficiente para hacer oír su voz o, por los canales más variopintos, imponer sus puntos de vista. En las sociedades democráticas los intereses y los grupos con voz se han ido ensanchando e incorporando progresivamente, aunque todavía los hay con la voz silenciada o con una audiencia extremadamente débil; en las sociedades no democráticas, la exclusión viene ya de oficio.

Aun así, sabemos bien que la cultura académica es deudora de una tradición elitista y abstracta, sumamente alejada de la vida y las prácticas de la mayoría de la población, y muy poco funcional para comprender y resolver los problemas que plantea la vida cotidiana. Sabemos también que la *cultura* que se aprende y transmite a través de los medios de comunicación, del arte, de la literatura, de los libros de texto y de los buscadores de Internet es una *cultura* profundamente etnocéntrica y sesgada. El itinerario formativo acaba sedimentando un imaginario que da por supuesto que la filosofía, la literatura y la ciencia son filosofía, literatura y ciencia occidentales (al menos hasta finales del siglo xx); que la historia es la historia europea y todo lo demás se reduciría, como escribió un historiador inglés, a “giros insignificantes de tribus bárbaras en pintorescos pero insignificantes rincones de la Tierra” (Shohat y Stam, 2002). Tan imbricado está este eurocentrismo, que casi no se percibe: forma parte de la llamada cultura general y del lenguaje cotidiano y está en la base del sentimiento de supremacía de Occidente en relación a todo lo demás; no es sino la prolongación de la mentalidad colonial, de la desigualdad intrínseca de los pueblos. Por todo ello, no cabe otra cosa que repensar y revisar el currículum escolar desde parámetros más científicos y equitativos, utilizar unos criterios más universales, funcionales y justos, escuchar y dar carta de naturaleza a la voz y a los intereses de todos los grupos humanos.

Bibliografía

- BAUMAN, G., 2001. *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- BESALU COSTA X., 2008. *Alumnado, escuela, cultura*. Suplemento de Aula Intercultural, n. 1, pp. 3-5.
- BESALÚ, X. e I. VILA, 2007. *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ESSOMBA, M. A., 2006. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ, A., 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PULIDO MOYANO, R., 2005. *Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad*.
- FERNÁNDEZ, T., y MOLINA, J. G., (coords.). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza, pp. 19-35.
- RUIZ DE LOBERA, M., 2004. *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- SHOHAT, E. y R. STAM, 2002. *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Educación
democrática
y ciudadanía
multicultural: el
reaprendizaje de la
convivencia



EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y CIUDADANÍA MULTICULTURAL: EL REAPRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA¹

Eduardo TERRÉN LALANA

La escuela como fábrica de ciudadanos es una metáfora clásica de la sociología, al menos desde que Durkheim analizó la función social del sistema educativo como aparato de socialización política. Su modelo funcionalista de análisis de la función integradora de la educación moderna se correspondía con el modelo tradicional de la ciudadanía nacional y con las exigencias normativas del modelo clásico de ajuste entre cultura, sociedad y territorio desempeñado por el aparato socializador del estado nacional en la construcción de una solidaridad civil basada en la homogeneidad cultural.

En la transición del siglo al xx al xxi, sin embargo, una serie de fenómenos ligados tanto a la globalización económica y los movimientos de población (Sassen, 2001) como a las exigencias identitarias de muy diversos grupos (Castells, 1998) están abriendo un nuevo horizonte de ciudadanía postnacional (Tambini, 2001), para el que la socialización política escolar no había sido pensada. De entre estos fenómenos, la creciente multiculturalidad de las poblaciones residentes en un mismo territorio nacional es quizá uno de los elementos que más claramente obliga a reflexionar sobre la necesidad de forjar una nueva concepción de la ciudadanía capaz de suministrar un nuevo proyecto de derechos, participación y pertenencia. Dicha reflexión incluye igualmente la reconsideración de ese aparato clásico de socialización política que es la escuela moderna. Afrontar el reto que la multiculturalidad supone para la contribución de la escuela a la formación de una ciudadanía activa y de carácter más complejo es, pues, parte fundamental de una de las tareas más importantes que nos reserva el siglo xxi: la renovación del aprendizaje de la convivencia ciudadana.

Para llevar adelante con éxito esta tarea conviene huir tanto de las actitudes de cerrazón que se alimentan de la idea de la incompatibilidad de

¹ Texto publicado originalmente en Terrén, 2003.

las culturas como de las euforias precipitadas que se alimentan de la idea de que la diferencia es buena en sí misma y siempre enriquecedora. Partimos, así, del convencimiento de que, más allá de cualquier metafísica de la diferencia, la multiculturalidad debe considerarse desde una perspectiva realista independiente de cualquier valoración previa y considerarse como una simple cuestión. De hecho una cuestión, además, problemática, porque, dado el entramado monocultural y eurocéntrico que ha caracterizado el desarrollo institucional de la modernidad, la convivencia de individuos con visiones del mundo diferentes dificulta la convivencia al hacer coexistir diferentes concepciones de lo que se considera una buena vida y, por extensión, de lo que debe enseñarse y cómo en las escuelas.

No obstante, es esta una dificultad que convenientemente tratada y gestionada puede suministrar una importante fuente de renovación del aprendizaje cívico. Considerar la multiculturalidad como una dificultad no equivale, pues, a verla como una amenaza o una gangrena, sino, más bien, como un reto, es decir, como una situación que ofrece la posibilidad de repensar los vínculos que nos unen en esa forma de solidaridad civil que debe mantenerse viva en una sociedad fuertemente democrática.

La multiculturalidad ofrece, por tanto, una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje. Pero sacar provecho de esta oportunidad implica enfrentarse, al menos, con dos dificultades fundamentales derivadas de la crisis de legitimidad que atraviesan tanto las instituciones de lo político como de lo educativo al no satisfacer las expectativas sobre las que se levantaron. Así, la primera de las dificultades radica en que el reto se nos ofrece justamente en un momento en que la globalización de la democracia parece ir de la mano de una crisis de lo político (Castells, 2002), un tipo de crisis que bien puede relacionarse con lo que Laporta (2000) ha descrito como "el cansancio de la democracia". La deslegitimación y desafección que parece acusar la democracia parece, así, guardar una relación inversamente proporcional a la necesidad de diálogo y refuerzo de la participación que exige la gestión del pluralismo cultural en un contexto cada vez más global e incierto. No está quizá de más reflexionar en este punto sobre el hecho de que en diversos estudios recientes se muestre a casi un tercio de los jóvenes como contrario a la inmigración y que su valoración de la democracia como sistema

sea especialmente baja². La segunda dificultad tiene que ver precisamente con el escenario escolar en que transcurre buena parte de la vida social de estos jóvenes. Y es que, como consecuencia de la sucesión de reformas, de la creciente heterogeneidad de su público y la pérdida de autoridad de las figuras y los mecanismos de socialización tradicionales (algo que, dicho sea de paso, afecta tanto al control de la disciplina por parte del profesorado como a las familias que se sienten desorientadas ante unos cambios que apenas pueden digerir y ante unas fuentes de información que les superan y, en ocasiones, les contradicen), muchas escuelas viven hoy en un clima de desánimo cuajado de sensaciones de impotencia y falta de orientación.

La asociación de la desafección política y el cansancio de la democracia con esta sensación de desánimo y desorientación que atraviesa la escuela supone ciertamente un horizonte cuando menos difícil a la hora de poder confiar en que la multiculturalidad pueda ser aprovechada como una oportunidad de regeneración democrática de la educación. Pero es precisamente en este horizonte en el que se descubre la verdadera dimensión del reto que este trabajo se propone explorar basándose en dos ideas principales: 1) que la tarea de reaprendizaje de la convivencia pasa por un reforzamiento de la ciudadanía activa en contextos multiculturales, y 2) que este reforzamiento plantea una exigencia de renovación democrática de la educación escolar, porque solo una educación verdaderamente democrática puede forjar una ciudadanía que haga de los contextos multiculturales espacios pacíficos de participación y deliberación.

Pero, ¿qué debe entenderse por una educación democrática? ¿De qué forma su producto contribuye al reforzamiento de la sociedad civil y la ciudadanía? ¿Por qué en su profundización radica la clave de una auténtica educación intercultural? ¿Qué tareas debe acometer una educación democrática para forjar una ciudadanía en un contexto multicultural?

Comenzaré por señalar que al hablar de ciudadanía multicultural no nos estamos refiriendo aquí a la ciudadanía como estatus legal, sino, más bien, a lo que podríamos denominar como identidad cívica; esto es, a los

² Según un estudio de la Fundación Hogar del Empleado realizado por IDEA en la Comunidad de Madrid (2002), además del ya tradicional escaso aprecio por los partidos políticos (solo el 6,5% de los jóvenes entre 12 y 18 años encuestados confían en ellos mucho o bastante), el 36,8% de ellos cree que una dictadura puede ser tan necesaria como una democracia siempre y cuando haya orden y progreso.

aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con que vivimos los vínculos que nos unen a otros. Una identidad cívica se comparte a través de un discurso que pone en juego los símbolos, aspiraciones y procedimientos legítimos de organización que constituyen la tradición de una cultura política, pero también a través de un sentimiento de pertenencia del que brota el impulso básico de la solidaridad comunitaria. Pensar, así, en la base cultural de la ciudadanía es pensar en la inclusión y en nuestra capacidad de acogida; es pensar en lo que nos hace sentirnos miembros de una comunidad y portadores de unos derechos que garantizan nuestra convivencia pacífica y nuestra capacidad de participar en la organización de esta convivencia.

Tradicionalmente, en la modernidad, la ciudadanía ha sido pensada sobre la base de la nación, un concepto que permitía asociar estado, territorio y cultura. En virtud de esta asociación, se ha tendido a ver la homogeneidad cultural como la base sobre la que construir una identidad compartida de los conciudadanos que salvaguardara el orden y la estabilidad sociales. La uniformización cultural se ha tendido a suponer, así, como la condición necesaria de la ciudadanía nacional, lo que ha llevado a asociar tradicionalmente la identidad cultural con la identidad nacional.

Sin duda, la ciudadanía requiere algún tipo de identidad colectiva que de alguna forma ha de estar vinculado a un sentimiento de pertenencia, pues difícilmente puede pensarse en la contribución activa a un proyecto si uno no se siente miembro de los que tienen derecho a beneficiarse de los resultados del mismo. La cuestión es si el patriotismo tradicional es una fuente suficiente de suministro de esa identidad o si ha de reformularse hacia un cosmopolitismo más acorde con el nuevo horizonte que surge de la desnacionalización de los espacios económico, político y cultural. Autores como Kymlicka (1996) o Walzer (1982), por ejemplo, han criticado suficientemente el peso que este supuesto de la homogeneidad cultural ha tenido en el programa del liberalismo político moderno, un programa excesivamente vinculado al mito de la "misión civilizatoria" característico del eurocentrismo que resume la metáfora de la "carga del hombre blanco" de Kipling. A su juicio, este supuesto ha derivado de un modelo idealizado de polis entendido como una comunidad de ancestros, lenguaje y cultura que no ha sabido reconocer suficientemente el verdadero carácter multicultural de la mayoría de las comunidades políticas.

Esta idealización ha llevado a menospreciar la multiculturalidad real de la mayoría de las comunidades nacionales, enfatizando las diferencias interculturales y menospreciando diferencias intraculturales a las que estamos más habituados. Puede resultar ilustrador, en este sentido, apreciar cómo compartir una cultura común no ha de significar necesariamente compartir unos mismos valores, ni siquiera una misma identidad. Una identidad común no significa una identidad igual –ha señalado Alain Touraine–. Incluso en un país tan culturalmente homogéneo como el nuestro (basta observar, por ejemplo, en la forma en que las festividades señaladas por la religión católica condicionan nuestro calendario laboral), un mismo marco de valores puede ser vivido de muy diferentes formas (piénsese, por ejemplo, en las muy diferentes formas en que nos comportamos en la Semana Santa, cuando unos salen en procesión descalzos y otros se van a esquiar). Esta diversidad de comportamientos que se yuxtapone sin chocar, incluso en el seno de una misma familia, ejemplifican divergencias más profundas como las que existen entre aceptar el aborto o no, ofrecer a los hijos una educación religiosa o no, etc. Todas estas diferencias no nos impiden sentirnos miembros de algo común ni compartir gran parte de nuestra vida pública con quienes tienen criterios muy diferentes sobre lo que debe hacerse en la vida, y son suficientes para ver cuán flexibles, cambiantes y diversos pueden llegar a ser los vínculos que nos unen. Creo que se puede llegar a decir que la capacidad de integración de una sociedad es directamente proporcional a la diversidad compatible que es capaz de albergar.

En cualquier caso, y más allá de esta llamada de atención sobre la importancia de la diversidad intracultural –un aspecto relevante para la crítica del esencialismo a la que luego me referiré–, lo cierto es que existen hoy en día importantes tendencias que ponen en crisis esa visión indiferenciada y culturalmente homogénea de la cultura y la pertenencia nacional como fundamento de la ciudadanía. Estas tendencias se deben a fenómenos relacionados con movimientos poblacionales y político-simbólicos que tienden a subrayar la polietnicidad de las poblaciones nacionales o la multinacionalidad de los estados, según se trate de movimientos migratorios, de iniciativas puestas en marcha por minorías tradicionalmente marginadas o no reconocidas o, incluso, de procesos de integración supranacional como el que atraviesa hoy Europa. Son todos estos fenómenos los que han puesto sobre el tapete la cuestión del pluralismo cultural, y los que nos obligan a repensar

la ciudadanía como categoría fundamental con la que entender la inclusión y la participación en la vida social. Cuanto más diversa es una sociedad y más pluralismo cultural contiene, menos posible se hace dar por supuesto un consenso y más difícil se hace construirlo. ¿Cómo podemos vivir juntos y organizarnos sin ser iguales ni pensar lo mismo? ¿Qué debemos compartir y qué podemos no compartir? Este es el tipo de preguntas que subyacen a la cuestión de la ciudadanía multicultural y a las que es preciso encontrar respuestas si queremos llevar adelante el reaprendizaje de la convivencia del que hablé al comienzo. Pero esta no es una tarea fácil. ¿Por qué nos es tan difícil adaptarnos a la multiculturalidad? A nuestra inexperiencia como país plural y de acogida se suman otras razones de calado más teórico, como las inicialmente señaladas por Kymlicka y Walzer. Puede que, después de todo, nuestra dificultad radique en que una vez llegados a ser modernos, una vez convertidos en una nueva democracia y en país de inmigración, hemos descubierto que las instituciones de la sociedad moderna no se adaptan bien a la multiculturalidad. ¿Cómo darle cabida sin echar por la borda lo que con ella hemos conseguido?

El camino pasa seguramente por redefinir lo que debe entenderse por ciudadanía, haciendo de esta una categoría abierta a la diferenciación cultural; es decir, desligándola del supuesto de la homogeneidad de la cultura nacional. Aunque a veces, paradójicamente, los procesos de globalización económica se dan en paralelo a procesos de renacionalización política, debe tenerse en cuenta que el concepto de nacionalidad está siendo parcialmente desplazado desde la noción del poder del estado para defender a sus naturales hacia una concepción que subraya la responsabilidad del estado ante todos sus residentes de acuerdo con los estatutos internacionales de derechos humanos (Sassen, 2001: 104). Ciertamente, el pensar que la cultura nacional suministraba los valores compartidos que forjaban una identidad común ha dotado a la imagen tradicional de la ciudadanía de una enorme fuerza de integración. Frente a esta imagen tradicional, los fenómenos asociados con la multiculturalidad son percibidos como una amenaza para esa integración porque parecen minar los fundamentos de una identidad compartida. Pero, frente a esta percepción de la diversidad como amenaza, es preciso aprender a ver que no por alimentar sentimientos comunitarios no nacionales, la ciudadanía multicultural ha de carecer necesariamente de capacidad integradora. Merece la pena recordar en este sentido la forma

en que Touraine (1997: 180, 17) reivindica un principio de integración débil, referido a una ciudadanía basada en la conciencia de pertenencia no a una comunidad histórica de destino, sino a una sociedad política regida por una constitución que recoja los principios de libertad, justicia y tolerancia³. Es desde esta perspectiva desde la que puede verse cómo el pluralismo cultural puede reforzar, en vez de dañar, la calidad de la vida democrática porque puede contribuir a ampliar los canales de deliberación; puede profundizar, en vez de minar, los vínculos de solidaridad que subyacen a una ciudadanía compartida porque puede igualmente ayudar a ampliar nuestro ejercicio de esa virtud tan compleja que es la fraternidad.

No obstante, que esto pueda ser así depende de nuestra habilidad para gestionar la multiculturalidad, lo que, sin duda, depende a su vez de las medidas articuladas en los ámbitos estatal y supraestatal. La adaptación de la ciudadanía a un contexto de multiculturalidad puede ser efectivamente favorecida u obstaculizada por las regulaciones institucionales de la legalidad y el mercado. Pero también depende de las actitudes de acogida que sepamos construir en el ámbito de la sociedad civil y, en especial, en los espacios de socialización en los que se construye la ciudadanía, como es el caso de la escuela. Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se gestiona a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación y establecimiento de los vínculos que constituyen el cemento de la sociedad civil. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática.

Pero, ¿qué hemos de entender por una educación “democrática”? Tal y como he descrito en otro lugar (Terrén, 2002b), una educación democrática es aquella que posibilita el que los individuos puedan pensar y com-

³ Como él mismo reconoce, en la misma medida en que esta solución se acerca al patriotismo constitucional de Habermas, es una solución minimalista, pobre en efectos socializadores, que basta para garantizar la coexistencia, pero no la comunicación efectiva ni los vínculos significativos. Es una observación muy similar a la crítica de Giddens (1997: 273 y ss.) a la identificación habermasiana de la interacción con la acción comunicativa (entendida como “intercambio con intención deliberativa”). Bien puede verse que todas estas son disquisiciones sobre lo que Marramao (1996) llama la “dimensión perdida” de la modernidad política: la fraternidad (el principio guía que atiende al problema de la solidaridad y del sentimiento comunitario de forma difícilmente reducible a las ideas de la libertad y la igualdad, forjadas sobre el individualismo); disquisiciones que empujan a ir más allá de la identificación nacional como único factor que pueda responder a las exigencias de la pertenencia y la identificación simbólica de una comunidad. No obstante, merece tenerse en consideración que, como señala Lucas (2001: 105), “a la hora de construir un vínculo político, aún no contamos con un sustituto eficaz de la comunidad de pertenencia que es la nación, a la que hemos enterrado quizá demasiado rápidamente”.

portarse de forma autónoma, racional, creativa y solidaria; es decir, es ese tipo de educación que ofrece a los individuos los conocimientos y las competencias necesarias para juzgar por sí mismos, construir su proyecto de vida y gestionar su realización junto con los proyectos de los demás. Dicho todavía de otra manera, la educación democrática es aquella que permite a los individuos una vida que no está determinada por sus condiciones de origen, que no está atada a los modelos de interpretación heredados y que no esté limitada a la compañía de aquellos con quienes se nació y creció.

Es de reconocer que esta definición confiere una tremenda importancia a la perspectiva del individuo, pero no es una propuesta individualista, sino que se encuadra más bien en el horizonte de lo que Touraine (1990: 370) llama “la escuela del sujeto”⁴. El sujeto no es el individuo, sin más; no es el objeto pasivo de una relación, sino su protagonista, un protagonista autónomo y solidario.

La educación democrática en la que pienso es una educación cívica (es decir, una educación para la ciudadanía) que tiene por objeto no tanto la instrucción en ciertos contenidos, cuanto una cierta experiencia, porque se refiere a “la enseñanza o aprendizaje que se adquiere en el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo” (Gimeno, 2001: 36). Entronca por ello directamente con el énfasis puesto por Freire (1997) en la autonomía como objetivo de una enseñanza orientada más a la capacidad de producción o construcción del conocimiento que a su mera transferencia. De ahí que la educación democrática requiera más una praxis que un método; una praxis que puede obtener su modelo de la democracia deliberativa defendida, entre otros, por Jon Elster o Amy Gutman. En este sentido, más que repertorio de recetas, lo que la praxis de la educación democrática requiere es un esfuerzo por garantizar situaciones de aprendizaje basadas en procesos de comunicación no distorsionada ni mecánicamente reiterada, es decir, en interacciones creativas, significativas y razonadas. En este sentido, el desarrollo de la capacidad de deliberar en los niños y en nuestros estudiantes es desarrollar su capacidad de ciudadanía, porque deliberar con fundamento requiere habilidades básicas como leer, escribir y calcular, pero también competencias como

⁴ Touraine habla de la escuela del sujeto como la orientada hacia la libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad, una gestión que debe abordarse desde la elaboración de los proyectos personales y el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos y no tanto desde la archirrepetida consigna de una educación-para-la-sociedad.

el pensamiento crítico y el razonamiento, la curiosidad y el interés por nuevas compañías y nuevos entornos –competencias, estas, como se ve, muy ligadas a la comprensión del contexto y del punto de vista de los demás–.

Según Guttman (2001), la democracia deliberativa puede considerarse como el modelo ideal de una educación democrática en la medida en que supone que los ciudadanos pactan razones moralmente defendibles sobre lo que les vincula en un proceso progresivo de mutua justificación. Se entiende mejor, así, que la formación en la democracia deliberativa se basa en una pedagogía dialógica, bien entendido que la deliberación es más que un mero diálogo, porque subyace a ella el esfuerzo de una interacción y una comprensión orientadas hacia la cooperación social⁵.

Su principio podría resumirse así: la deliberación (el diálogo no distorsionado) hace a las argumentaciones racionales y abre la puerta al ejercicio cotidiano de la comprensión y la solidaridad; la racionalidad (la autoridad del mejor argumento) hace a la deliberación democrática y permite sentar y corregir los límites de lo aceptable. De ahí que el procedimiento paradigmático de lo que considero una buena educación sea lo que Burbules (1993) llama el diálogo pedagógicamente orientado⁶. El principal valor de este procedimiento es su garantía de la autonomía del sujeto, un principio que no creo pueda entenderse independientemente del uso racional de las facultades y de la contribución de estas a la construcción de la propia identidad, pero tampoco de su uso en condiciones de equidad (es decir, de un disfrute equitativo de oportunidades), pues, para que todos podamos elegir lo más plenamente posible nuestra vida y revisar y modificar racionalmente nuestros planteamientos hemos de contar con recursos y libertades similares a las de los demás. A efectos de lo que

⁵ Esta observación es importante a la hora de matizar el carácter excesivamente abstracto con que una filosofía humanista como la de Gadamer (2000) vincula educación y diálogo. El marco general de la pedagogía dialógica, no obstante, presenta dificultades de aplicación en dos casos: cuando hablamos de niveles en los que los educandos no cuentan con una capacidad de razonamiento desarrollada y su aprendizaje depende más de la disciplina y el ejemplo familiar (es esta la fase que la teoría de la justicia de Rawls, siguiendo el esquema piagetiano de la evolución moral del niño, describe como la fase del aprendizaje de la moralidad a través de la autoridad, previa a la del aprendizaje de la moralidad basado en la asociación). El segundo caso es aquel en el que nos encontramos con alumnos que no desean participar o no muestran interés en el aprendizaje. Estos casos suelen también favorecer prácticas disciplinarias muy basadas en la iniciativa autoritaria del profesor.

⁶ Esta propuesta encaja también con la defensa que hace Giddens (1996: 119-122) de la democracia dialogante como forma de “democratizar la democracia” a través del desarrollo de la capacidad de reflexión en las actividades cotidianas. La conexión de esta idea con el principio de la autonomía queda clara en la noción de sujeto de Touraine, y se encuentra elaborada desde el punto de vista de la filosofía de la educación en Moses, M. (1997). Flecha (1999), por su parte, conecta el enfoque de la pedagogía dialógica con el antirracismo.

aquí interesa es importante apreciar que entre estos recursos se encuentra el de tener acceso a los puntos de vista de otros para, al compararlos con los nuestros, poder revisarlos o defenderlos. Por eso la forma en que Burbules considera la relación educativa democrática como una relación dialógica es especialmente relevante a la hora de abordar esos contextos en los que mayores obstáculos cabría esperar para un diálogo efectivo: los “contextos de diferencia”. En esos contextos es en los que el diálogo intercultural pone a prueba la calidad y profundidad de la democracia que tenemos.

Visto lo que ha de entenderse por ciudadanía multicultural y por educación democrática, pasamos ahora a ver cómo la toma en consideración de la primera significa una oportunidad de renovar el potencial de las escuelas como espacio para la construcción de esa democracia deliberativa que consideramos el modelo adecuado para la forja de una ciudadanía activa. El desafío que la nueva situación supone para el desarrollo de este proyecto puede verse en dos dimensiones o frentes que considero fundamentales. Por un lado, es fundamental combatir la asociación de la tolerancia con el relativismo y de las visiones esencialistas de la diversidad cultural. Solo así pueden adquirir pleno sentido determinados proyectos democráticos basados en el diálogo y la cooperación. Por otro, resulta igualmente decisivo potenciar el capital social circundante a la escuela a través de la participación de los adultos en la vida educativa y la apertura de la escuela al entorno comunitario.

Vayamos con el primero de estos frentes. La prédica de la tolerancia se ha vuelto un recurso fácil, se ha convertido en un marchamo de lo políticamente correcto y casi no hay curso escolar ni centro que no celebre anualmente alguna campaña o jornada en torno a ella. Es, sin embargo, una virtud peligrosamente fácil, pues es teóricamente escurridiza y en la práctica, en ocasiones, incluso engañosa (Garzón Valdés, 1997). Lo es, al menos, cuando se asocia al relativismo, una actitud hacia la diversidad que impide el desarrollo de la interculturalidad. Se trata de ver ahora cómo, atravesada por esta asociación, la tolerancia, en vez de activar, puede bloquear la puesta en práctica de una educación verdaderamente intercultural que forme en la práctica de la democracia deliberativa.

¿Qué es lo que en nuestros días vincula tan frecuentemente la tolerancia al relativismo? Muy probablemente, el escenario “postmoral” (Giner,

1996) en el que nos encontramos. Un escenario que puede muy bien describirse en relación con lo que Bauman (1993) denomina la “paradoja ética de la postmodernidad”: nuestras tareas éticas aumentan al mismo tiempo que disminuyen los recursos simbólicos y criterios seguros para llevarlas a cabo; es decir, que mientras aumentan las situaciones en las que hemos de producir elecciones morales, disminuye la credibilidad de los principios universales que tradicionalmente han orientado dichas elecciones. Como consecuencia de ello, proliferan la ambigüedad y la falta de consenso ante lo que lo que debe ser tenido como bueno y verdadero, lo que dificulta notablemente la búsqueda de fundamentos últimos para la integración.

Esta paradoja moral de la postmodernidad tiene su correlato en el ámbito educativo, pues –como señala Gimeno (2001: 25)– habiendo logrado un mejor conocimiento de los fenómenos educativos, andamos faltos de un proyecto seguro y definido, y nos encontramos “debilitados para proponer caminos”. Volviendo a las palabras de Bauman (1993: 102): “Sin patrones universales, el problema del mundo postmoderno (...) es cómo asegurar la comunicación y el entendimiento mutuo entre las culturas”. Pero, ¿cómo hacerlo?

Desde que Banks (1997) objetó el “modelo de la deficiencia” latente en la consideración del compromiso étnico y la diversidad cultural como disfuncionales, parece haberse impuesto un cierto consenso en que el programa típicamente asimilacionista de integración no ofrece un acercamiento adecuado a la cuestión de la diversidad cultural porque tiende a dar por su puesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). Quienes portan estas, por así decirlo, deberían pagar el precio de su acogida adaptándose a las formas de pensar y vivir propias del grupo mayoritario. La sensibilidad muticulturalista, tan importante en el movimiento de ideas de la postmodernidad, ha denunciado hasta la saciedad el etnocentrismo latente en esta perspectiva y los múltiples prejuicios que la producen y que se reproducen con ella.

Esta crítica ha sido saludable y debe reconocerse entre los méritos de las teorías de la diferencia. Nos ha mostrado la conflictividad esencial de la vida cultural y el etnocentrismo solapado que vestía con el desprecio a la irracionalidad, lo que en el fondo quizá no sea más que desprecio hacia quienes se considera marcados por ella. Nos ha obligado a preguntarnos si

la homogeneidad cultural es tan necesaria o tan deseable como tradicionalmente se ha supuesto, e incluso si realmente ha existido tanto como se nos ha hecho creer. Nos ha hecho aprender a mirar nuestras prácticas con otros ojos y reflexionar sobre qué nos hace verlas como normales. Nos ha convencido prácticamente a todos de que la integración de los individuos no debe pagar el precio de condenar sus identidades al menosprecio o la ignorancia, y es esta una enseñanza que debe contabilizarse, sin duda, en el “haber” de la sensibilidad multiculturalista.

Como movimiento de ideas, sin embargo, el balance del multiculturalismo –sobre todo, de sus formulaciones más metafísicas– tiene también su “debe”. Cuando la denuncia de esa condena de ciertas identidades al ostracismo se transmuta en la sacralización de las identidades, se tiende a asociar el reconocimiento de la diversidad a una aceptación de las culturas como entidades cerradas y esencialmente homogéneas en sí mismas, al mismo tiempo que absolutamente heterogéneas entre sí. Se reproduce, así, un tipo de estrechez epistemológica paralela a la asociación anteriormente comentada entre identidad nacional y la homogeneidad cultural. El esencialismo implícito en esta operación conlleva una teoría de la pertenencia y la identidad social excesivamente apegada al determinismo cultural y poco atenta a la variabilidad de las estrategias individuales de adaptación y a los procesos de comunicación e intercambio que los atraviesan (Terrén, 2002a)⁷. En este sentido es en el que puede afirmarse que el esencialismo cultural es un error epistemológico que escleroteiza la diversidad humana y la transforma en incompatibilidad, en imposibilidad de diálogo razonado. Fundamenta, así, esa actitud superficialmente tolerante que es el relativismo. Pero, ¿es el relativismo el correlato inevitable de la multiculturalidad?

No necesariamente. El relativismo es una actitud que campea a sus anchas entre el clima de opiniones de la postmodernidad. Es una postura cómoda ante los interrogantes que nos plantea la convivencia con quienes tienen otra forma de ver la vida. Es cómoda porque por definición no toma partido; o, mejor dicho, no toma el partido de la confrontación de las ideas

⁷ Merece recordar aquí cómo, según David Gauthier, “la idea de que las formas de vida tienen derecho a sobrevivir es un recién llegado al escenario moral. Es también una idea totalmente equivocada. Son los individuos los que cuentan; las formas de vida importan solo como expresión y sustento de la individualidad humana” (*Morals by agreement*, Oxford: Clarendon, 1986: 288, cit. *apud* Garzón Valdés, 1997: 12).

y el debate público porque asume como premisa inicial –normalmente de forma inconsciente– el principio de inconmensurabilidad de las culturas y acepta como irreductible el pluralismo de sus interpretaciones. Esta supuesta exención de juicio le hace tremendamente atractivo como ideología socorrida. Pero precisamente en este atractivo anida su mayor peligro. No cuestiona la tolerancia, pero al apartarla de toda interacción deliberativa, reduce la posibilidad de una solidaridad bien fundada y la empobrece hasta reducirla a un pírrico ideal.

El peligro del relativismo es que da cobertura ideológica a formas suaves de racismo sin raza y a prácticas guetizadoras u hostiles a la convivencia intercultural. El relativismo da pie a un tipo de reconocimiento de la diferencia que, en vez de fomentar la interacción razonada y la negociación sobre escenarios que reduzcan la exclusión, abre la puerta a la naturalización de las diferencias culturales, a la inferiorización y, en última instancia, a la segregación. Lleva a un atrincheramiento en lo que se considera propio y promueve una solidaridad restringida a quienes son culturalmente afines, no a una solidaridad profunda basada en el diálogo de perspectivas alternativas. El problema de gestionar la diversidad cultural consiste en asumirla en un proyecto integrador y en constante negociación. Pero el relativismo no ofrece fundamento suficiente para este punto por el carácter tremendamente restrictivo de la solidaridad que alimenta. Coexistir no es convivir, y el relativismo solo sirve para lo primero, y para revestir de tolerancia lo que no es más que simple incomprensión y rechazo de la deliberación.

Si la educación democrática ha de salir airosa de los desafíos que plantea una ciudadanía multicultural, una de sus principales tareas es, pues, trascender el relativismo como actitud frente a la diversidad cultural. Es necesario si queremos que nuestro proyecto se vea reforzado y no debilitado en sus objetivos (la autonomía, la solidaridad y el diálogo racional). Pero la garantía del pluralismo ha estado normalmente asociada a la neutralidad de las instituciones y las teorías de la reproducción nos han venido enseñando desde hace muchos años que es muy difícil pensar en una educación culturalmente neutra. ¿Es entonces el monoculturalismo un horizonte inexorable de la racionalidad educativa al que solo puede contraponerse un multiculturalismo absoluto en la forma de escuelas y currículos separados?

El modelo de racionalidad que sustenta el universalismo típicamente moderno, un universalismo colonizador que somete la lógica de la integración a la asimilación y a la extinción de los particularismos en aras de la homogeneidad cultural, se revela como una base excesivamente estrecha para acometer este proyecto. Pero abandonar el presupuesto de la homogeneización no tiene por qué conducirnos a la balcanización cultural en que termina el relativismo absoluto. Entre el universalismo monocultural y la fragmentación de universos culturales cerrados e incommunicados entre sí cabe explorar otra alternativa que ha de forjarse en el terreno no tanto de la multiculturalidad, como en el de la interculturalidad.

Esa es la razón por la que el proyecto de la educación intercultural debe armarse sobre la base de los fundamentos y las prácticas de la educación democrática tal y como anteriormente la hemos descrito. Y existen, de hecho, líneas de trabajo que apuntan en esa dirección. A este respecto es importante tener presente que la escuela se enfrenta a la diversidad humana no solo como una situación a gestionar, sino también como un fenómeno a explicar. En la atención a este doble horizonte debe combinar el trabajo sobre la información con el trabajo sobre las actitudes y los sentimientos.

La información se produce a través de dos canales fundamentales: el curricular y el extracurricular. Por lo que al primero respecta, es innegable que los materiales curriculares pertinentes muestran en su gran mayoría hoy marcado interés por alimentar el conocimiento y el respeto hacia la diversidad humana. Pero es importante resaltar que en muchas ocasiones la presentación de la diversidad humana se basa en esquemas racializadores, como si fuera la raza la que explica el que las personas vivan y piensen de diferente forma. El racismo aquí no se aprende como actitud ideológica de rechazo hacia los otros; justo lo contrario suele ser la intención. Pero se aprende como representación a través de una categorización errónea de la información en la que las formas de ver y ganarse la vida, de vestirse o de alojarse, se asocian con determinados caracteres fenotípicos (Blondin, 1990; García Castaño y Granados, 1998). La tarea aquí es desracializar la diversidad.

Por lo que a la información extracurricular respecta, la información sobre la diversidad humana con la que se ha de trabajar en las escuelas adquiere casi un carácter de contrainformación, pues debe servir para vencer la simplificación y

el clima de miedo e inseguridad con que ese otro gran rival de la escuela que es la televisión tiende a presentar el fenómeno. Debe tenerse presente en este punto que, ante la falta de una expresión curricular concreta de enseñanza cívico-política –debida seguramente a un deseo de evitación de la “Formación del Espíritu Nacional franquista”–hay quien piensa que los medios de comunicación se han convertido en el principal agente de educación política (Carracedo, 2000: 80)⁸. Pero lo que forma, también deforma, y Robert Putnam ha llegado a afirmar en este sentido que la televisión es una fuente de corrosión del espíritu cívico. Con niños que ven una media de cuatro horas diarias la televisión y adolescentes que llegan a contar en su tercera parte con televisor en su habitación, la escuela parece haber sido derrotada tanto en la información (el suministro de datos) como en la formación (el moldeamiento de comportamientos). Ciertamente, no basta con demonizar a la televisión. La televisión no siempre anula el pensamiento, a veces da que pensar; pero solo la escuela enseña a pensar desde la autonomía y a fomentar el conocimiento autoarrastrado frente al heteroarrastrado por las teleimágenes (Simone, 2001 y Terrén y Garreta, 2002).

La atención a la forma en que se presenta la información en torno a la diversidad humana es importante porque no es descabellado pensar que nuestras actitudes hacia los demás guardan algún tipo de correlación con la forma en que nos los representamos. Aquí es donde la información se junta con los sentimientos, y donde se forjan realmente las actitudes. Por eso en el aprendizaje de la convivencia intercultural son tan decisivas las estrategias de gestión del trabajo escolar en el aula. En ellas se forja ese esfuerzo de aprendizaje que va más allá de la instrucción en determinados contenidos y que tiene que ver con el “observar lo que hacen otros y ver cómo se comportan, pero sobre todo, [con] escucharlos, conversar, dialogar o discutir con ellos”, es decir, con la forma en que nos “entrelazamos con ellos” y aprendemos a ser múltiples y diferenciados a través de nuestro contacto con los demás. La idea guía que unifica los esfuerzos desarrollados en esta línea es que “cuanto más denso e intenso sea el intercambio con otros, más rica será la subjetividad individual y el sí mismo” (Gimeno, 2001: 45, 47) y, consiguientemente, más cerca estaremos de forjar ciudadanos dotados de una amplia competencia para el desarrollo de la interculturalidad, en una palabra, ciudadanos cosmopolitas.

⁸ Téngase en cuenta, además, que por lo que respecta a otra posible fuente de educación política como es la familia, el 70% de los jóvenes encuestados por el INJUVE (avance de resultados, sondeo de 2002) hablan poco o no hablan de política con sus padres.

Existen ya esfuerzos de orientación práctica (Besalú, 2002: cp. 5) que en su esfuerzo por profundizar en una enseñanza democrática trabajan en el desarrollo de la escuela como espacio afectivo y se interesan sobre todo por el ámbito de las relaciones cara a cara que se registran en la experiencia educativa cotidiana. Las más interesantes de ellas pueden ubicarse en el marco general de la pedagogía crítica y su impulso por recuperar el potencial político de la escuela (Martínez Bonafé, 1996; Biesta, 1995). Líneas de práctica para el aula que ilustran esta tendencia son las estrategias de debate (Díaz Aguado, 1996) o el trabajo escolar cooperativo –muy satisfactoriamente valorado para el desarrollo de las relaciones interétnicas en la escuela (Sharan, 1980)–. Seguramente el mismo potencial que le permite ser un buen antídoto contra la emergencia de las actitudes individualistas competitivas le hace perfectamente compatible con las estrategias de aula basadas en la pedagogía del diálogo (Johnson y Johnson, 1991; Lickona, 1991) para asumir el conflicto cultural y superarlo, para reforzar el espíritu de comunidad y forjar la experiencia de la integración a través de la inclusión activa. Todos ellos son esfuerzos que profundizan en la calidad democrática de la práctica educativa en la medida en que potencian aquel objetivo que señalamos como central en el proyecto: la autonomía del sujeto como clave para lograr su inclusión activa en la sociedad civil y en la vida pública.

Es preciso observar cómo los esfuerzos apuntados en esta línea tienen como horizonte de trabajo más los afectos y las actitudes que los contenidos en sí mismos. Son esfuerzos que se dirigen, por tanto, al potencial de la educación escolar en la forja de los vínculos sociales básicos en que debe basarse una ciudadanía activa y competente en contextos multiculturales. Se dirigen, pues, a la base misma de esa urdimbre afectiva en la que se gestan las actitudes cooperativas o de rechazo, esos lazos afectivos que constituyen la base de la sociabilidad y que pueden trabajarse en la dirección del tipo de lealtades que requiere el cosmopolitismo.

Para que el reconocimiento de la diversidad cultural pueda eludir los riesgos del relativismo o de las euforias diferencialistas y trabajar en aras de una mayor integración de las minorías es preciso, como decíamos, conceder a sus integrantes protagonismo en la relación educativa. Esto supone hacerlos partícipes de lo que habermasianamente denominaríamos una comunidad de diálogo no distorsionado. Se trata de propiciar un marco pragmático –no

sustantivo– de racionalidad que no reniegue de la universalidad pero que tampoco la imponga. Abrir, pues, la relación educativa al punto de vista de los actores no significa claudicar ante una diversidad irreconciliable y encorsetarla, ni negar la aspiración a un proyecto educativo universal y plural a un mismo tiempo. Con palabras del filósofo Garzón Valdés, no significa sustituir una intolerancia insensata por una tolerancia no menos insensata. Entre un universalismo dogmático y un relativismo extremo debemos optar por un marco de racionalidad dialógica como base de lo que es una buena educación, un marco de interacción fluida en el que la universalidad se construya discursivamente y no se presuponga a priori como derivada de la supuesta naturaleza de un sujeto sustancialmente homogéneo.

Pero abrir la puerta de la escuela a los actores no es solo abrir el trabajo de aula a sus puntos de vista, sino abrir las de la gestión de la escuela a su participación. Ello nos lleva al segundo de los frentes enunciados al comienzo de este trabajo. Participar en la vida educativa de las escuelas es participar en el trabajo de reproducción consciente de la sociedad. La participación de la sociedad civil en la gestión de la vida educativa supone en sí misma una experiencia de aprendizaje de la convivencia que rebasa la relación docente-discente y que se torna especialmente relevante en contextos de multiculturalidad⁹. Tiene que ver con la forma en que el alumnado se involucra en procesos de toma de decisiones que afectan a su vida académica, pero también –y este es el punto en que aquí nos centraremos– con la forma en que los adultos se implican activamente en la dinámica de un espacio de socialización tan importante como es el de la escuela. Pocos dudarían de que nuestras escuelas, como nuestro sistema político, son instituciones formalmente democráticas. Pero aquí no nos interesan tanto los ideales que formalmente secundan la retórica y las estructuras de las organizaciones cuanto

⁹ Esto no quiere decir que la participación sea en sí y por sí misma la panacea, pues puede registrarse el caso de acciones beligerantes acometidas por los padres ante la presencia de alumnado *non grato* en el centro. En España este caso se registra normalmente con la llegada a las escuelas de niños gitanos que tradicionalmente estaban excluidos de la escolarización o reclusos en instituciones segregadas. Aunque lo normal en estos casos es el éxodo silencioso de la mayoría hacia otros centros, en ocasiones lo beligerante de la reacción sorprende dado el habitualmente escaso índice de concienciación y participación anteriormente comentados. Aquí el problema de la desafección política ya no es que la aprobación de unos objetivos no implique la movilización por los mismos, sino que esta encarna una cierta actitud individualista e insolidaria que es capaz de dar cobijo a las conductas más elementales de racismo y, lo que no es menos grave, a una pobre idea de lo que es educar: el derecho a la educación de MIS hijos se antepone al derechos de todos los hijos y se restringe el calado democrático que conlleva el aprendizaje cooperativo junto con aquellos que muestran algún tipo de diversidad (en este caso, étnica o cultural). Se trata en estos casos de una participación que Putnam (2000) califica como propio de los movimientos NIMBY (“Nor In My Backyard”).

la vida misma de esas organizaciones. Una democracia fuerte no depende solo de la legitimidad de sus instituciones, sino de las actitudes y la participación de sus ciudadanos. Cuando estas se corresponden con una mera aceptación pasiva es cuando nos encontramos con lo que Tenzer (1990) denomina una “sociedad despolitizada” en la que el incremento del sentimiento de inutilidad respecto a la política lleva a la progresiva desaparición de la comunidad como espacio de discusión política. La escuela es un escenario estelar de construcción de la *res publica*. Sin embargo, de que la calidad democrática de la vida escolar no es excesivamente alta da buena cuenta el clásico indicador de la participación, pues este es un mecanismo esencial de la democracia para que la ciudadanía transmita información sobre sus preferencias y necesidades y ejerza un control efectivo sobre el funcionamiento de las instituciones¹⁰. Las asociaciones de padres y madres con hijos escolarizados apenas logran afiliación activa y tienen problemas para reunir normalmente a un número significativo de asistentes a sus asambleas¹¹.

¿Qué se pierde con ello? Se pierde capital social, o lo que más gráficamente Bourdieu (2001: 85) ha llamado la “alquimia del intercambio”, una alquimia que se revela como fundamental para profundizar en el esfuerzo cooperativo por mejorar la escuela. A pesar de lo multívoco del concepto, la teoría del capital social nos ayuda a entender mejor fenómenos como el asociacionismo, la cooperación, el altruismo o la confianza interpersonal, y con ello podemos entender mejor cuestiones ligadas a las actitudes culturales que tanto importan en el estudio del contacto intercultural¹².

¹⁰ Normalmente, los indicadores que señalan un descenso en esa participación apuntan hacia una eventual pérdida de la calidad de la vida democrática. Esto es especialmente grave seguramente en el caso de las democracias jóvenes –como la portuguesa o la española– que cuentan con una sociedad civil más débil y menos organizada que las democracias más viejas y que, en consecuencia, son más proclives que estas a la expansión de sentimientos de impotencia, a la frustración y a actitudes pasivas, y menos proclives a la articulación de canales y mecanismos de participación no convencionales. Por eso se ha señalado (Maravall, 1995: 301) que, especialmente en estos casos, la desafección política puede llevar a un empobrecimiento democrático y a la proliferación de planteamientos resignados muy cercanos al conservadurismo político. Debe apreciarse, no obstante, que Francia u Holanda no son precisamente democracias jóvenes y, sin embargo, allí es donde han alcanzado importantes cotas electorales mensajes impregnados de xenofobia cuyo éxito Castells (2002) ha analizado precisamente en términos de una “crisis de lo político” y que no desaparecen por desmoronarse electoralmente, pues, más que sobre un programa, se han levantado sobre la desconfianza, el resentimiento y la desorientación.

¹¹ En España, 8 de cada 10 padres y madres no participan en las actividades llamadas extraescolares y escasamente 2 de cada 10 participan activamente en las asociaciones de sus centros (INCE, 1998).

¹² No en vano, uno de los primeros usos del concepto (Loury, 1977) tenía que ver con el estudio de las relaciones familiares que resultaban útiles para el desarrollo cognitivo o social del niño o del adolescente en un contexto multirracial.

La escuela proporciona relaciones sociales y, con ello, expectativas y canales de información y participación que constituyen capital social para los individuos, que aumentan su base de acción y sus vínculos de solidaridad. Las asociaciones de padres y madres son pertinentes a este respecto, sobre todo si se tiene en cuenta la necesidad señalada por James Coleman (2001) de sustituir la organización espontánea y voluntaria que tradicionalmente ha constituido la principal fuente de capital social a disposición de la juventud, por organizaciones formales que garanticen el capital social de la comunidad adulta circundante a la escuela¹³. Coleman muestra con contundencia que la ausencia de capital social influye decisivamente en el abandono escolar y que el éxito de los colegios privados norteamericanos se debe no tanto a lo que pasa en el aula o a las capacidades del alumnado, cuanto al compromiso y participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Robert Putnam, por su parte, ha recurrido también a este tipo de participación para mostrar una de las facetas de un declive del capital social que impide el florecimiento de esa fuerte sociedad civil que consideramos inseparable de una democracia saludable. Más concretamente (2001: 99), señala que las inversiones en educación serían más efectivas si se complementaran con la revitalización de las asociaciones comunitarias.

Contrarrestar la desafección política que mina el ejercicio de la ciudadanía activa en la vida escolar se presenta, pues, como otra de las exigencias de la educación democrática. Y es una exigencia fundamental para que esta educación pueda desarrollarse en un contexto multicultural, pues niveles bajos de capital social tienden a estar asociados con niveles igualmente bajos de confianza interpersonal (Torcal y Montero, 1998). La desafección política es un fenómeno que hace que la vida política se viva en la mayoría de las democracias con gran malestar e insatisfacción. Se trata de un malestar difuso que tiene más que ver con el hastío y la desconfianza que con la crítica activa y que alienta la inercia de la “ciudadanía privada” (Johanek, 1994)¹⁴. Es una

¹³ Debe tenerse en cuenta a este respecto que, a diferencia de otros recursos materiales (como el capital físico), el capital social es lo que Hirschman llama un “recurso moral”, cuyo suministro aumenta con el uso (Putnam, 2001: 94).

¹⁴ Por ciudadanía privada entiende Johanek la que reduce la imagen del ciudadano a la del cliente que simplemente busca un mejor producto al mejor precio posible. En nuestro caso sería el equivalente del público del sistema educativo que reduce sus expectativas al incremento de la posibilidad de poder elegir uno u otro centro. Es el padre o la madre que no quiere perder su tiempo en reuniones acerca de, por ejemplo, un proyecto educativo de centro, pero quiere cambiar de centro cuando siente que el producto ofrecido por este se devalúa.

apatía que no se deriva de un conformismo explícito con los patrones establecidos, sino que nace más bien de la indiferencia. La representación negativa de lo político que conlleva tiene como principal consecuencia la quiebra de la identificación afectiva con el sistema democrático y la desimplicación personal en su funcionamiento, pero el principal producto de esta desconfianza hacia el sistema no es solo la deslegitimación de la política establecida o la baja participación, sino también –y esto es especialmente relevante a nuestros efectos– la extensión de la desconfianza hacia los otros. Cuando estos “otros” son los “otros extraños”, es decir, los inmigrantes, la desconfianza puede traducirse en la percepción de su excesiva presencia y atribuir a esta y no a la actitud propia la dificultad de la acogida¹⁵.

Este último punto es importante porque la desconfianza es el caldo de cultivo de la percepción del otro como amenaza (como ocurre en los casos referidos en la nota 9) y obstaculiza, por tanto, el desarrollo de un contacto intercultural fluido y deliberativo que debe fomentar una educación democrática. Después de todo, la calidad del contacto intercultural depende de actitudes culturales que tienen mucho que ver con la confianza social (al menos si esta se mide en términos de confianza interpersonal¹⁶). Cuando esta confianza existe, las relaciones de cooperación aumentan y, con ello, el capital social. Pero cuando no existe, determinados sectores de la población se encuentran reducidos a una situación de vulnerabilidad social.

En este sentido, debemos reparar en que entre los diferentes tipos de vulnerabilidad que resultan de una situación social precaria y que reducen la capacidad de inclusión de una sociedad, está, no solamente, por ejemplo, la vulnerabilidad derivada de la precariedad en el empleo, sino también la derivada de la precariedad en capital social, es decir, en el acceso a redes relacionales de información y participación. Por eso hay que subrayar que una

¹⁵ De hecho, los datos del barómetro del CIS (febrero de 2001) muestran que, de hecho, a pesar de que los inmigrantes no suponen ni el 4% de la población, y aun reconociéndose mayoritariamente que son necesarios, 4 de cada 10 españoles creen que son demasiados y que la actitud que prevalece ante ellos es la de desconfianza.

¹⁶ Torcal y Montero (1998), por ejemplo, lo hacen así y muestran que el bajo nivel de capital social en España está asociado a un bajo nivel de confianza interpersonal. De sus datos se infiere que el desarrollo de la educación española tras el franquismo sirve como ejemplo de que el desarrollo institucional *per se* no crea necesariamente capital social, seguramente porque más allá de la democratización estructural del sistema no se han sabido crear las actitudes que favorecen la implicación y la participación. De ello resulta que la institucionalización de la democracia organizativa de la escuela parece una condición necesaria pero no suficiente para la constitución de una ciudadanía activa.

escuela abierta al entorno comunitario y al ejercicio de una ciudadanía solidaria, responsable y democrática, no puede renunciar al papel de los padres y las madres. Su participación es un recurso imprescindible, sobre todo, en la educación de los sectores más desfavorecidos, aquellos en los que más abundan los niños y las niñas que más pueden padecer los efectos del desánimo o la desmotivación y que más tendencia muestran al fracaso escolar¹⁷. Es este alumnado, además, el que más necesidad tiene de una oferta de actividades y servicios orientados hacia el tiempo no lectivo; y son estos padres los que más faltos andan de un capital social que les incluya en más redes de solidaridad y en más canales de participación. Al no saber o no poder recurrir al mercado para obtener servicios extraescolares de calidad, estas familias sufren más lo que Juliett Schorr (*cit. apud Putnam, 2001:101*) denomina el “declive del ocio”, sobre todo teniendo en cuenta que su consumo del ocio es fundamentalmente privado y desarrollado en redes de socialidad desaprovechadas desde el punto de vista del fortalecimiento de la sociedad civil. Más allá de la escolarización lenta pero progresiva de los niños y las niñas gitanas, y más allá de la incipiente escolarización de los hijos y las hijas de los inmigrantes, la participación de sus padres y madres en la vida de las escuelas es una condición necesaria de la renovación democrática de la educación.

En la medida en que los adultos de las poblaciones inmigrantes o minorizadas carecen de los hábitos o recursos necesarios para implicarse en esa participación, es preciso implementar puentes de intermediación que la faciliten. Para que la vida de la escuela sintonice de esta forma con el desarrollo comunitario, la educación intercultural debe potenciar las estrategias de conexión con otros profesionales de la educación no formal y del trabajo social. No es descabellado pensar que solo así pueda lograrse una mayor efectividad en la puesta en práctica de hábitos de participación activa. Para ello sería preciso reforzar más una serie de medidas en la línea de la Ayuda al Trabajo Escolar Personal que, a través de la mediación de ONG, voluntarios y trabajadores sociales, promuevan

¹⁷ Levin (1998) y Apple y Beane (1997) también ofrecen ejemplos de experiencias aleccionadoras que no hacen sino confirmar algo que ya se puso de manifiesto en los setenta: que las escuelas más participativas integran mejor a los niños procedentes de clases bajas y minorías (Gutmann, basándose en Metz 1978). Por lo que a España respecta, Valero (2002) muestra que los hijos de los padres inmigrantes vinculados a las AMPAS muestran pocas diferencias respecto a los hijos de los que no vinculados en cuanto higiene y disciplina, alguna más en cuanto a asistencia, y bastantes más en rendimiento académico.

un acercamiento de las familias a la dinámica del esfuerzo escolar y abran una vía de apoyo escolar distinto al de la tradicional educación compensatoria. Posiblemente se conseguiría con ello no solo mejorar el rendimiento del alumnado lastrado por su origen social, sino también intensificar la comunicación entre los diversos agentes implicados en el proceso educativo ampliamente considerado. Esto exige, desde luego, trascender lo puramente escolar de la relación educativa y ampliar su contenido participativo utilizando y fomentando redes sociales extraescolares que conecten a los ciudadanos entre sí.

Pero hay que ser cautos a la hora de ver en este desembarco voluntarista un desmentido de la desafección política que sufre la escuela. Cautela aconsejada tanto por quienes ven en el concepto de capital social una herramienta todavía poco elaborada y presa de un cierto "romanticismo de la comunidad" (Levi, 2001) como por quienes no llegan a entender cómo puede concederse con tanta facilidad a las ONG una credibilidad que se niega a los partidos (Laporta, 2000). Es cierto que autores como Barber (2000) se sirven del voluntariado como un primer paso para conectar la sociedad civil con una "democracia fuerte". Pero, además de que, con carácter general, como señala Putnam, "el capital social no es sustituto de una política pública efectiva, sino un prerrequisito de la misma" (2001: 102), deben tenerse presentes los aspectos más concretos que están ligados a la motivación de la acción filantrópica. Béjar (2001), por ejemplo, muestra cómo la desafección política y la filantropía cívica, más que contradecirse, se complementan en el discurso de los voluntarios. Según su análisis, no debería verse necesariamente en esta nueva filantropía de los más jóvenes una reserva de participación futura que a corto plazo vaya a poner fin a la apatía política de los más adultos, pues estos jóvenes muestran una profunda desconfianza institucional, carecen de un lenguaje cívico y hablan (bastante más que los directivos de sus organizaciones) por boca del individualismo y el relativismo, buscando más una gimnasia moral que restablezca desequilibrios afectivos y la autorrealización. Parece, pues, que la incorporación del trabajo de esta filantropía al escenario educativo no debe extrapolarse con acelerada simpleza como una resurrección de lo político, pues en buena medida se alimenta de su propio desprestigio. No debe ser la fórmula de la esperanza, sino solo una fórmula más de participación junto a la que es preciso reavivar las más directamente implicadas con la propia vida política de la escuela.

Solo así parece que puede despejarse el camino de la vieja promesa republicana: contribuir a través de la escuela a que todos los ciudadanos puedan acceder a participar en la organización de su convivencia en igualdad de oportunidades. Hoy es ya claro que esta contribución no puede hacerse sin tener en cuenta el punto de vista de los “otros”, porque su punto de vista es insustituible en una democracia cosmopolita cuya educación sea capaz de responder al reto de una ciudadanía multicultural. Es la única manera de educar que puede contribuir a renovar nuestra voluntad de vivir juntos con quienes vienen de lejos o con quienes, aun estando cercanos, nos han sido extraños.

Bibliografía

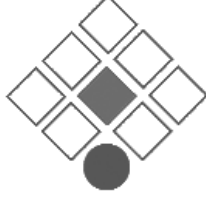
- APPLE, M.W. y J. BEANE, 1997. *Democratic schools, Association for Supervision and Curriculum Development*. Virginia: Alexandria.
- BANKS, J. A., 1997. *Educating citizens in a multicultural society*. Nueva York: Teachers College Press.
- BARBER, B., 2000. *Un lugar para todos: cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona: Paidós .
- BAUMAN, Z., 1993. *Intimations of postmodernity*. Londres: Rutledge.
- BÉJAR, H., 2001. *El mal samaritano. El altruismo en tiempos del escepticismo*. Barcelona: Anagrama.
- BIESTA, G., 1995. Postmodernism and the repolitization of education. *Interchange*, 26 (2), pp. 161-183.
- BLONDIN, D., 1990. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montreal: Ed. Agences de l'Arc.
- BOURDIEU, P., 2001. El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 94/95, pp. 83-88.
- BURBULES, N. C., 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. Nueva York: Teachers College Press.

- CASTELLS, M., 1998. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M., 2002. La crisis de lo político. *El País*, 25 de abril.
- COLEMAN, J., 2001. Capital social y creación de capital humano. *Zona Abierta*, 94/95, pp. 47-83.
- DÍAZ AGUADO, M. J., 1996. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- FLECHA, R., 1999. Modern and postmodern racism in Europe: dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69 (2), pp. 150-171.
- FREIRE, P., 1997. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- GARZÓN VALDÉS, E., 1997. Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural. *Claves de Razón Práctica*, 94, pp.10-23.
- GIDDENS, A., 1996. *Más allá de la derecha y la izquierda*. Madrid: Cátedra.
- GIDDENS, A., 1997. *Política, sociedad y teoría social*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 2001. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GINER, S., 1996. La urdimbre moral de la modernidad. En S. GINER y R. SCARTEZZINI (eds.). *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza.
- GUTTMAN, A., 2001. *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- INCE, 1998. *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- JOHANEK, M., 1994. Private citizenship and school choice. En COOKSON, P. *The choice controversy*. Newbury Oark: Corwin Press, pp. 146-170.

- JOHNSON, D. W. y R. T. JOHNSON, 1991. *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs (N. Jersey): Prentice Hall.
- KYMLICKA, W., 1996. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LAPORTA, F. J., 2000. El cansancio de la democracia. *Claves de Razón Práctica*, 99, pp. 20-25.
- LEVI, M., 2001. Capital social y asocial: ensayo crítico sobre Making Democracy Work, de R. Putnam. *Zona Abierta*, 94/95, pp. 105-120.
- LEVIN, H., 1998. Accelerated schools: a decade of evolution. En A. HARGREAVES y A. LIEBERMANN et al. (eds.). *International handbook of educational change* (II), Norwell: Kluwer Academic Publishers, pp. 807-830.
- LICKONA, T. E., 1991. *Educating for character*. Nueva York: Bantam Books.
- LOURY, G., 1977. A dynamic theory of racial income differences. En P. A. WALLACE y A. LE MUND (eds.). *Women, minorities and employment discrimination*. Lexington: Lexington Books.
- LUCAS, J. DE, 2001. Ciudadanía y Unión Europea intercultural. *Revista Anthropol. Ciudadanía e interculturalidad* [Monográfico], 191, pp. 93-116.
- MARAVALL, J. M., 1995. *Los resultados de la democracia*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., 1996. Pedagogías críticas, poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 78-84.
- MOSES, M., 1997. Multicultural education as fostering individual autonomy. *Studies in Philosophy and Education*, 16 (4), pp. 373-388.
- RUBIO CARRACEDO, J., 2000. ¿Cansancio de la democracia o acomodo de los políticos? *Claves de Razón Práctica*, 105, pp. 76-82.

- SASSEN, S., 2001. *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- SHARAN, S., 1980. Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Journal of Educational Research*, 50, pp. 241-271.
- TAMBINI, D., 2001. Postnational citizenship. *Ethnic and racial studies*, 24 (2), pp. 195-217.
- TENZER, N., 1990. *La société dépolitisée. Essai sur les fondements de la politique*. París: Presses Universitaires de France.
- TERRÉN, E., 2002a. La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. *Papers*, 66, pp. 45-57.
- TERRÉN, E., 2002b. Postmodern attitudes: a challenge to democratic education. *European Journal of Education*, 37 (2), pp. 161-178.
- TERRÉN, E. 2003. Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*, 3, pp. 5-28.
- TERRÉN, E. y J. GARRETA, 2002. Las pateras y el hiyab. *Crítica*, 895, pp. 45-47.
- TORCAL, M. y J. R. MONTERO, 1998. Facets of social capital in new democracies: the formation and consequences of social capital in Spain. *Working Paper* [Kellogg Institute, University of Notre Dame], 259.
- VALERO ESCANDELL, J. R., 2002. *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- WALZER, M., 1982. Pluralism in political perspective. En M. WALZER (ed.). *The politics of ethnicity*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press, pp. 1-28.

¿Cómo “defenderse” del
alumno extranjero?



¿CÓMO “DEFENDERSE” DEL ALUMNADO EXTRANJERO?¹

Xavier BESALÚ COSTA
Universidad de Girona

Cuando uno repasa las prácticas y los discursos, las orientaciones oficiales y las actitudes, lo que dicen los periódicos y lo que se oye en algunas salas de profesores, a propósito del alumnado extranjero, es sumamente fácil llegar a la conclusión de que las acciones llevadas a cabo, los planes diseñados y los materiales y recursos usados responden más a una lógica que pretende defender a la escuela (profesorado y alumnado) de la presunta influencia desestabilizadora del alumnado extranjero, que a la idea, tachada a menudo de retórica y de políticamente correcta –es decir, inservible e irreal– de, por ejemplo, cómo ofrecer, también al alumnado extranjero, una educación de calidad, o de cómo revisar la organización y el funcionamiento de la escuela para hacerla mejor de lo que es para todos, más inclusiva y más eficaz.

Para reforzar las defensas de una institución que, en la práctica, se considera perfectamente acabada, tanto en su forma como en su contenido, y que, por tanto, no debe modificar ni un ápice lo que constituyen sus pilares básicos ante la llegada, intensa y dispersa, de un nuevo tipo de alumnado, desconocido, extraño, extranjero, los centros educativos se blindarían con medidas como las siguientes:

- Preservando algunos centros para convertirlos en santuarios impermeables a este nuevo alumnado.
- Creando, dentro o fuera de los centros, espacios específicos solo para extranjeros.
- Percibiendo y evaluando al alumnado extranjero únicamente desde el prisma lingüístico.

¹ Texto publicado originalmente en Besalú, 2008.

- Convirtiendo a la religión en el eje central de la identidad y de la toma de decisiones de las personas.
- Implementando planes de vigilancia permanente ante el aumento de la violencia y de los conflictos en los centros.
- Blandiendo una cultura académica legitimada por la tradición, a pesar de su demostrado etnocentrismo y de su escasa funcionalidad.

Estos son los argumentos que vamos a tratar en este artículo con la pretensión de atravesarlos con esta doble mirada: aquella que los plantea como un dique de contención ante la llegada de una plaga incontrolable, y aquella que los ve como una oportunidad para remover lo que no funciona y dar pasos hacia una educación más científica y más justa.

1. Sobre el acceso

Las leyes ayudan, pero se han demostrado impotentes ante la voluntad de las mayorías para cambiar realidades sólidamente establecidas². Dos son los elementos estructurales que cuentan en las políticas de acceso de niños y jóvenes a los centros públicos y privados, concertados o no: la libertad de elección por parte de las familias y un espacio urbano profundamente segmentado. La primera es política y moralmente inatacable, porque la libertad como principio es el valor primero en una sociedad que recela de todo aquello que atenta contra ella, más todavía si quiere hacerse en nombre de un supuesto beneficio colectivo futuro. Y la existencia de un espacio social y urbanísticamente desigual, en el que los centros educativos han adquirido valor de símbolo dentro de un mercado educativo que asigna un determinado valor a cada uno de ellos (y que tiene mucho que ver con la zona donde se ubica y muy poco con su proyecto educativo).

Cierto es que la LOE establece con meridiana claridad que se garantizará “una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad

² Para muestra, un botón: la recientemente aprobada Ley de Igualdad, que pretendía la paridad entre hombres y mujeres, ha propiciado que, en estas últimas elecciones generales, hayan resultado elegidas 126 diputadas, una menos que en la legislatura anterior, lejos una y otra del 50% de miembros del Parlamento español, que consta de 350.

específica de apoyo educativo”. Ciertamente también que especifica incluso que “las Administraciones establecerán la proporción de alumnos que debe escolarizar cada centro”, y que las áreas de influencia “serán las mismas para ambos tipos de centro (públicos y privados concertados) de un mismo ámbito territorial”. No es poco, porque, cuando las autoridades han pretendido aplicar estas medidas con decisión, las tensiones latentes y los reproches acumulados han salido a la luz pública y han dado paso a encendidas controversias.

Pero se necesita algo más en este hiato intersticial que se abre entre la retórica jurídica y las rocosas realidades estructurales: un pacto transparente y sincero entre todos los centros públicos y privados concertados de una misma zona, especialmente entre sus direcciones y AMPA respectivas; una implicación política y presupuestaria de las administraciones locales afectadas, a poder ser con el compromiso explícito de todos los partidos que las conforman; la voluntad real de las administraciones educativas para hacer cumplir lo que está legislado, ejerciendo su capacidad de negociación y de sanción, si es el caso; y una visualización diáfana ante la ciudadanía de que los centros educativos pueden ser distintos por muchas razones, pero no porque unos escolaricen alumnado de origen extranjero y otros no.

2. Sobre la acogida

Todas las Comunidades Autónomas han puesto en marcha medidas para acoger al alumnado extranjero, singularmente aquel que desconoce la lengua vehicular de la escuela. En términos generales, las medidas han consistido en la implementación de espacios y tiempos específicos³, y la especialización, total o parcial, de profesorado para atenderlos. La misma denominación de estos espacios nos pone sobre la pista de su funcionamiento y objetivos:

Se trata de territorios singulares, dentro o fuera de los propios centros educativos, que cumplen la doble función de acoger y proteger al alumnado extranjero recién llegado para que no sucumba ante el cúmulo

³ Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL), aulas de español para alumnos inmigrantes, aulas temporales de inmersión lingüística, aulas de adaptación lingüística y social, aulas de acogida, aulas de enlace, aulas de inmersión lingüística, etc.

de novedades y extrañezas que supone su incorporación a una sociedad y a un artefacto que, en gran parte, desconoce; y también, de proteger al resto de la comunidad educativa ante las turbulencias, incomodidades y acomodaciones que supondría la presencia, sin más mediaciones, de este nuevo alumnado.

Son medidas pensadas para un periodo limitado de tiempo, aunque la ambigüedad con que están redactadas y un ejercicio discutible de la autonomía introduce matices importantes: en unos casos cubren todo el tiempo escolar, en otros solo una parte significativa de él; para algunos son únicamente unas semanas o meses, para otros más de un curso escolar.

Su función primordial es la intensificación del aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela en su vertiente comunicativa y conversacional, aunque en algunos modelos se atienden también, de forma significativa, las dimensiones emocional y relacional del alumnado recién llegado.

Un proceso especialmente sensible es la transición plena a una escolarización normalizada. Por una parte, se podría dar a entender que este alumnado ya es competente desde el punto de vista lingüístico y conoce suficientemente los códigos culturales que han de permitirle manejarse sin problemas en el entorno escolar. Por otra, es justamente en este proceso cuando pueden entrar en conflicto, y estallar, dos lógicas paralelas, la de los espacios de acogida y la de las aulas ordinarias, si estas últimas –profesores y alumnos– no modifican en nada sus prácticas y descargan todo el esfuerzo de “integración” en los “nuevos”.

En cualquier caso, estos espacios de acogida, si son asumidos como un recurso educativo del propio centro, si funcionan con propiedad y rigor, si forman parte de una estrategia que incumbe a todo el centro, pueden constituir un modelo original y funcional, en la medida en que se acotan y atienden los temores de unos y otros, supone un reconocimiento explícito de las dificultades a las que se enfrentan los centros, posibilita una atención personalizada, cercana y amable, y funciona como una rampa eficaz de lanzamiento para emprender la ingente tarea de aprender (los contenidos de las diversas materias, pero también a vivir juntos y a construir una identidad sólida y madura).

3. Sobre la lengua

Todavía hoy, para muchos políticos, gestores y profesores, la cuestión de la interculturalidad en educación se reduce estrictamente a un problema lingüístico: el que tiene el alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela, y el que tiene el profesorado para comunicarse con ellos y así poderles ayudar en su aprendizaje. Resuelto este tema, no habría más que hablar. Llevan su parte de razón, aunque, desde luego, ni las personas, ni la cultura, son reducibles a la lengua.

Por motivos de índole diversa, la lengua es la herramienta principal de la escuela y forma parte del núcleo duro del trabajo educativo; como escribieron los alumnos de la escuela de Barbiana, “la verdadera cultura está hecha de dos cosas: pertenecer a la masa y dominar la palabra”. La competencia lingüística es, sin duda, esencial para que el alumnado extranjero pueda acceder de verdad al sistema educativo y pueda transitar por él con provecho. Trabajar para que la adquiera es, pues, la tarea primera, la más urgente y la más necesaria, que deben acometer los centros educativos.

Pero ni el alumnado extranjero es analfabeto, ni la competencia lingüística se agota en la fluidez conversacional. Todos conocen y saben usar una lengua como mínimo, aunque no hayan sido escolarizados, y la han aprendido como la aprendemos todos, no asistiendo a clases, sino usándola y observando cómo la usan los demás. Pero muchos de ellos dominan más de una lengua⁴, tienen conocimientos de alguna de las lenguas coloniales (inglés o francés) y han tenido una escolarización normalizada en sus países de origen. Es decir, saben hacer cosas con sus lenguas, tienen recursos lingüísticos y gramaticales y, aunque desconozcan el castellano, no son unos ignorantes lingüísticos, ni la enseñanza de la nueva lengua debe partir de cero.

En otro sentido, la adquisición de una nueva lengua, sobre todo si es la lengua en que deberán aprender todo en la escuela, es un largo camino que no termina cuando pueden comunicarse con ella, cuando comprenden lo que se les dice y pueden hacerse entender. Toda la investigación al respecto llega a la conclusión de que se requiere un mínimo de cinco años para adquirir

⁴ Para los africanos el plurilingüismo es la norma y la existencia de dos lenguas oficiales en determinadas Comunidades Autónomas no les resulta, en absoluto, extraño.

un dominio suficiente de las habilidades académicas del lenguaje necesarias para seguir con provecho las exigencias escolares, a un nivel parecido al del alumnado que conoce la lengua de la escuela desde su más tierna infancia. Lo cual significa que las ayudas al alumnado extranjero en el ámbito lingüístico no deberían terminar en el momento justo en que abandona los espacios de acogida, porque sus necesidades no están todavía cubiertas, a pesar de las apariencias, y que todo el profesorado –no solo el de lengua– debería ser consciente de la dimensión lingüística de su tarea.

4. Sobre la religión

¿Dios no es bueno, como reza el libro de Ch. Hitchens⁵? ¿La religión lo emponzoña todo, es una promesa vacía? No, no más, al menos, que la libertad o que la igualdad, que la democracia o el progreso. ¿Es la religión lo que atenaza a un número significativo de alumnos extranjeros? ¿Es Dios quien dicta las prácticas alimenticias, indumentarias y relacionales de las familias extranjeras, quien filtra todas sus percepciones? No, no más que la ciencia, la publicidad, el consumo o la nación.

La ideología de la desvinculación, para la cual lo único importante es el individuo, su realización personal y su libertad sin ataduras, ha dejado en el Occidente secularizado un rosario de hombres y mujeres, más abandonados que solos, despojados de cualquier atisbo comunitario, religioso o étnico, político o familiar, sin memoria histórica y sin proyectos compartidos, presas fáciles de entusiasmos irracionales y de seducciones perfectamente diseñadas, a caballo de un indiferentismo ético y de una tolerancia anómica, un campo especialmente propicio, en momentos de crisis, a las promesas “naturales” y fáciles de salvación.

¿De verdad ateos, agnósticos, laicistas e indiferentes de diverso pelaje están en condiciones de dar lecciones a católicos, evangélicos, musulmanes, testigos de Jehová, etc., también de distinto pelaje, de ética individual y social, de cómo acompañar y orientar el crecimiento de niños y jóvenes, de cómo contribuir a la construcción de identidades sólidas y adultas, de cómo mejorar el civismo y la convivencia? ¿Tendrán algo que ver las

⁵ Hitchens, Ch., 2008, *Dios no es bueno: alegato contra la religión*, Debate, Barcelona.

llamadas urgentes y apremiantes a intensificar la educación en valores y a elaborar planes de convivencia con la presencia del factor religioso entre el alumnado extranjero?

Un planteamiento mínimamente riguroso sobre la religión en la escuela debería partir de la evidencia de un pluralismo religioso creciente en paralelo a una sociedad profundamente secularizada; de la constatación de un hondo vacío existencial y de un poderoso etnocentrismo cientificista que entorpece el diálogo con otras tradiciones y racionalidades; y de la certeza de contar con un pésimo encaje de la enseñanza de la religión en nuestro sistema educativo, sesgada por antiguos privilegios y hegemonías, que camina en dirección contraria a los objetivos de una verdadera educación intercultural. Clasificar al alumnado en función de sus credos respectivos, o de los de sus padres, es una verdadera temeridad. Si la función de la cultura académica es partir del conocimiento experiencial del alumnado para ponerlo en crisis y hacerlo más científico; si una de las fortalezas de la escuela es justamente el hacer posible el aprendizaje de la convivencia, el reconocer, aceptar, colaborar, trabajar y jugar con el *otro*, ¿qué sentido podría tener esta división sectaria si no es el adoctrinamiento y la conversión?

Desde mi punto de vista, es una evidencia que lo religioso debe formar parte del currículum, porque ninguna dimensión del quehacer humano, de la cultura, debería estar ausente de él. Ahora bien, ¿debe contar con un área específica o debería integrarse en el seno de las Ciencias Sociales? ¿Existen realmente cuestiones que ninguna ciencia ayude a responder? Lo que está claro es que lo sagrado, lo simbólico, lo mitológico, lo ritual, lo poético, lo fantástico..., están ahí y constituyen un patrimonio digno de estudio, existan o no los dioses, que nos ayuda a comprender mejor a las personas y a las sociedades.

5. Sobre la convivencia

La preocupación por la cohesión social, en el ámbito educativo, emergió en paralelo a la llegada de alumnado extranjero a las aulas, al poner de relieve dos rasgos especialmente asociados a esta nueva población escolar: su diversidad cultural y su marginación social. El reto de las políticas de cohesión social era el de garantizar la coexistencia en paz, en un mismo

territorio, de personas socialmente desiguales –enterrado el sueño de una sociedad igualitaria– y culturalmente diferentes –desvanecido el deseo de una hipotética cultura común e internamente homogénea–. De esta concepción nacieron planteamientos como los que proponían avanzar hacia “centros acogedores”⁶, que pusieran el acento en la dimensión socioeducativa de la educación, en los aspectos relacionales y comunicativos, como un entorno necesario para la adquisición de las competencias básicas y la potenciación de las capacidades de profesorado y alumnado.

Sin embargo, en estos últimos tiempos las políticas de cohesión social han dado paso a los planes de convivencia, un concepto mucho menos connotado social y culturalmente, y que remite con claridad a las situaciones de violencia en las aulas y en las calles, además de ser mucho más digerible para una sociedad y unos medios de comunicación especialmente sensibilizados al respecto. Estos planes de convivencia, que según el artículo 121 de la LOE deberán elaborar todos los centros educativos, darán cobijo a todas aquellas acciones destinadas a la mejora de la convivencia en las aulas y en el entorno comunitario, los mecanismos disponibles para la resolución de los conflictos, y las medidas diseñadas para lograr un clima seguro, amable y participativo.

Este viraje ideológico, y no solo conceptual (ya es sabido que la lucha por el significado precede y legitima la adopción de nuevas prácticas), acorde con la dirección que van tomando en Europa las políticas de extranjería y de integración de la población nacida extramuros, tanto podría ser un elemento más de la creciente burocratización de los centros educativos, como podría convertirse en la ocasión para reflexionar a fondo sobre las condiciones personales y estructurales que más podrían estimular o entorpecer el éxito escolar de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

6. Sobre el currículum

Tanto los estudios culturales como las pedagogías poscríticas han puesto de relieve que el currículum escolar es deudor de una tradición elitista y formalista, alejada de la vida y de las prácticas de la mayoría de la pobla-

⁶ Esta estrategia es la que figura en el Plan para la Lengua, la Interculturalidad y la Cohesión Social del Gobierno de Cataluña y que propugna tres planos distintos de actuación: el aula de acogida, el centro acogedor y el entorno comunitario (a través de los planes educativos de entorno).

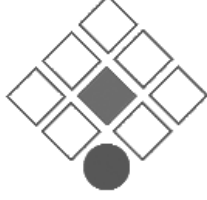
ción, y muy poco funcional para comprender y resolver los problemas de la vida cotidiana. Hay evidencias suficientes de que la cultura que se transmite y aprende a través de los medios de comunicación, de los libros de texto, de las tecnologías de la información y la comunicación, y de los diversos productos culturales, es profundamente occidentalocéntrica, parcial y sesgada. Todo ello acaba sedimentando un imaginario que da por supuesto que la filosofía, la literatura, la ciencia y el arte, son filosofía, literatura, ciencia y arte occidentales; que la historia es la historia de Europa y que todo lo demás se reduciría, como escribió un historiador inglés, a “giros insignificantes de tribus bárbaras en pintorescos pero insignificantes rincones de la Tierra”.

En una etapa de la historia que algunos llaman “del conocimiento”, ¿no sería llegada la hora de revisar esta selección cultural para hacerla más científica, universal e inclusiva, en lugar de prestar oídos a las nostálgicas e interesadas llamadas a retornar a un pasado mitificado, colonialista e irreal, presentado como la solución ante los problemas del presente, atribuidos sutilmente al alumnado extranjero y, explícitamente, a las políticas que han intentado romper los anclajes de una tradición educativa al servicio de unos pocos?

Bibliografía

- AA.VV., 2008. *Revista de Educación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad*, 345.
- BESALU X. 2008. ¿Cómo “defenderse” del alumnado extranjero? *Cuadernos de pedagogía*, 380, pp. 86-89.
- BESALÚ, X. e I. VILA, 2007. *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BESALÚ, X. (coord.), 2007. *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- CIDE, 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESSOMBA, M. A., 2008. *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

Rutina, diversidad e
incertidumbre:
la organización
educativa ante entornos
multiculturales



RUTINA, DIVERSIDAD E INCERTIDUMBRE: LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ANTE ENTORNOS MULTICULTURALES¹

Eduardo TERRÉN LALANA

Uno de los principales retos a los que debe hacer frente la escuela en este comienzo de siglo es, sin duda, el de ser una institución socializadora eficaz, capaz de dotar a los más jóvenes de los fundamentos de una ciudadanía activa que refuerce la sociedad democrática en un contexto cada vez más globalizado e incierto. Para que este contexto no arrastre consigo una pérdida de la calidad democrática de nuestras sociedades, para que estas no se contenten con la reproducción de meros individuos, sino que trabajen conscientemente en la forja de auténticos ciudadanos, conseguir una buena educación es una tarea insustituible que pasa por construir lo que Alain Touraine llama “una escuela de sujetos”, una escuela capaz de ofrecer iguales oportunidades de autonomía a un público cada vez más caracterizado por una creciente diversidad social y cultural. Evidencia empírica de esta creciente diversidad es la progresiva incorporación a las aulas de nuestro país de un nuevo alumnado procedente de la inmigración y de una comunidad tradicionalmente excluida de la escolarización (sobre todo en niveles postprimaria) como es la comunidad gitana.

Buena parte de los hábitos y expectativas que dominan la cultura escolar se han forjado a lo largo de una historia de uniformización burocrática del saber en la que *un* modelo y *una* práctica bastaban para hacer frente a un mismo tipo ideal de alumnado. El objetivo de esta ponencia es, precisamente, comprender cómo una organización tan burocratizada como la escuela puede adaptarse a la incertidumbre que supone la incorporación a su vida cotidiana de un público cuya heterogeneidad demanda un tipo de atención que cuestiona las rutinas establecidas de la organización. El hecho es que hay centros que sobreviven de una manera y otros de otra; unos se revuelven, otros se adaptan con más resignación que ilusión, otros cambian e innovan... ¿Qué tienen los unos que no tengan los otros? Por utilizar una

¹ Texto publicado originalmente en Sastre, Marta y Fernández (coords.), 2005.

expresión tan feliz como ya trillada ¿qué es lo que hace que unas escuelas tengan más “capacidad de aprendizaje” y sean más eficaces en su readaptación a un entorno multicultural?².

Para responder a esta pregunta central la ponencia precisa en primer lugar en qué consiste realmente el reto de la multiculturalidad considerado como un incremento de la complejidad del entorno al que debe adaptarse la escuela. Seguidamente al establecimiento de este hecho, se profundiza en la necesidad de contar con una imagen caliente de la organización educativa, una imagen sensible al entramado interior de relaciones sociales formales e informales que pueden considerarse como parte del capital social de las escuelas. Se presenta este enfoque como resultado de una transición desde el paradigma burocrático de la organización al postburocrático. A partir de este marco analítico se plantea la importancia del clima de la organización como variable fundamental en la búsqueda de esa gestión eficaz y democrática de la multiculturalidad. Se ofrece seguidamente una tipología exploratoria de escuelas en función de su respuesta y de su clima característico. La idea que subyace a este trabajo es que la gestión de la realidad multicultural ofrece una oportunidad de reforzamiento de la educación democrática, pues aquel tipo de clima más acorde con las prácticas de esta parece propiciar un contexto de acción adecuado para que el contacto intercultural no sea víctima de las actitudes y representaciones que acompañan al racismo; para forjar en definitiva, una organización eficaz a la hora de combatirlo.

La multiculturalidad de la que hoy tanto se habla es un fenómeno vinculado al actual proceso de cambio social. Tiene sus fundamentos en los movimientos transnacionales de población desencadenados por la desigualdad que acompaña a la globalización de las economías y en los movimientos ideológicos a que dan lugar estrategias identitarias muy diversas. Es un fenómeno que registra una especial relevancia en España por dos razones principalmente. Por un lado, hemos sido país de emigración durante cuatro quintas partes del

² La metáfora del aprendizaje organizativo puede verse desarrollada en Bolívar (2000), que se abre con la siguiente advertencia de A. Hargreaves: “La estructuración de las escuelas como organizaciones que aprenden constituye una estrategia importante para el cambio en la era postmoderna, pero (...) para que el aprendizaje organizativo nos ayude en la renovación de la escuela tenemos que renovar el mismo concepto de aprendizaje de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela pública”. Por otro lado, la forma en que Giddens conecta el cambio social actual con la gestión de la incertidumbre (muy importante para seguir el planteamiento de Hargreaves) reconoce una estrecha ligazón entre la tolerancia de la diversidad cultural y el futuro de la democracia (Giddens, 1999).

pasado siglo y, por consiguiente, contamos todavía con escasa experiencia como sociedad de acogida. Por otro, nos hallamos envueltos en una crisis de pertenencia todavía no resuelta que presenta dos frentes: el que se deriva del complejo reconocimiento de nuestra propia identidad nacional como una realidad plural y el que se deriva de nuestra integración en esa no menos compleja entidad cultural supranacional que es Europa. Ambos tipos de razones parecen empujarnos hacia un necesario reaprendizaje de la convivencia que nos permita redefinir nuestra identidad y readaptar tanto las actitudes vinculadas a nuestros sentimientos de pertenencia como las instituciones a través de las que intervenimos en la socialización e integración social de las personas. De la eficacia de esta readaptación depende en buena medida nuestra capacidad de acogida.

La multiculturalidad de las poblaciones residentes en un mismo territorio se presenta como un factor de incertidumbre que cuestiona tanto los hábitos y representaciones heredados como las rutinas y la organización de las instituciones tradicionalmente modernas³. Cuestiona, incluso, las variantes más socioliberales del discurso que las arropa, pues, pone en duda que –como tradicionalmente se había venido pensando– la igualdad solo pueda establecerse sobre un continuo cultural homogéneo (Taylor, 2000). El estímulo de la incertidumbre suele generar ansiedades y estas empujan a adoptar recetas fáciles que, a fuerza de simplificar el fenómeno, simplifican también nuestras actitudes y limitan las posibilidades de readaptación de nuestras representaciones y comportamientos. En este sentido, las dos recetas más socorridas oscilan entre una insensata demonización del fenómeno y, frente a ella, una no menos insensata sacralización del mismo. La primera lo anatematiza asociándolo con la decadencia social y la ingobernabilidad.

La segunda lo edulcora hasta adorarlo como fuente inequívoca de riqueza. Cada una de estas recetas se nutre de sendos tipos de discursos polarizados: el uno culpabiliza a los inmigrantes de su situación, doblegándose al pánico moral que siembran las imágenes mediáticas de pateras e *hiyabs*, imágenes que –sobre todo tras el 11 de septiembre– contribuyen a difundir por doquier un clima de amenaza social, degeneración cultural y miedo hacia unos “otros” cuya representación como “extraños” permite una cierta resurrección del lenguaje de la pligrosidad social. Por su parte, el segundo de los discursos referidos es el que

³ No en vano se habla de la escuela como una institución “robusta” (Eisner, 1992), esencialmente “conservadora” (Rudduck, 1994) o, simplemente, guiada por un imperativo burocrático (Hargreaves, 1996).

celebra la diferencia cultural como ingente e inequívoca fuente de riquezas, como si discutir criterios morales o pautas de organización social supusiera un esfuerzo similar al de elegir a qué tipo de la mal llamada música étnica aficionarnos o en qué tipo de restaurante exótico invitar a nuestros amigos.

Ambos discursos proporcionan recetas de urgencia que resultan socorridas en tiempos de incertidumbre, pero que ofrecen una base poco realista para una correcta conceptualización tanto del fenómeno en sí mismo como de los retos que presenta. La multiculturalidad no es una gangrena, pero tampoco es el paraíso. Es simplemente una situación de hecho que, según creo justo reconocer, supone de entrada una dificultad, pues su gestión implica la puesta en juego de argumentos y deliberaciones acerca de lo que nos es posible y/o deseable compartir, admirar y respetar y, en esa misma medida, aprender o enseñar. Pero una dificultad no tiene por qué verse como un mal a evitar. Puede también considerarse como una oportunidad de mejora. La valoración que se haga de la multiculturalidad no debe depender, así, de una posición apriorista basada en ideas abstractas como la incompatibilidad de las culturas o las bondades del mestizaje, sino que debe resultar de la forma en que se gestione la oportunidad que brinda. Frente a los excesos que propician uno y otro discurso, lo que precisa la gestión de la multiculturalidad es, pues, una gran dosis de sentido común y realismo bien informado, actitudes fundamentales sin las que poco sentido tienen virtudes que, como la generosidad y la solidaridad, pueden ser renovadas en un eventual enriquecimiento de nuestra cultura democrática y de sus instituciones clásicas, como es el caso de la escuela.

Pero, ¿cómo pueden las escuelas mostrarse generosas y solidarias al mismo tiempo que eficaces en su gestión de la multiculturalidad? Para introducirnos en la cuestión conviene, quizá, tener presente que en el fondo, el público de las escuelas siempre ha sido más heterogéneo de lo que a menudo tiende a pensarse. Basta reflexionar sobre las tensiones, readaptación de prácticas y cambios institucionales a que han ido dando lugar las incorporaciones al sistema educativo de sectores diversos de población como los trabajadores y las mujeres, inicialmente muy distantes de los valores y hábitos de la clase media y del androcentrismo que han venido caracterizando a la cultura escolar. Es decir, ha habido –y todavía hay– mucha diversidad que no es diversidad étnica y ante la que la escuela ha ganado en capacidad de inclusión y oferta de oportunidades a través de mecanismos como la expansión de los centros

y de la gratuidad del acceso, las becas, la comprensividad o la coeducación. A través de estos mecanismos la escuela ha trabajado ya con estos otros tipos de diversidad y –aunque no hay que darse todavía ni mucho menos por satisfechos– no lo ha hecho del todo mal a juzgar por los resultados. Sin duda, la escuela ha mejorado. No obstante, parece haberlo hecho de una forma que en muchos casos se resiste a dar sus frutos cuando la diversidad apreciable tiene un componente étnico. ¿Por qué parece que le cuesta tanto a la escuela gestionar ese tipo de diversidad que entraña la multiculturalidad?

Quizá por su carácter inesperado y su contenido de extrañeza, pues “en las organizaciones orientadas por los imperativos burocráticos hacia el consenso y la conformidad lo imprevisto no se acepta con facilidad y lo extraño se persigue o se expulsa sin demasiadas contemplaciones” (Hargreaves, 1996: 208). Y ello se debe seguramente a que la cultura de la organización educativa siempre ha estado presa de una inercia hacia la uniformización cultural⁴ (un estado, una lengua, una escuela, decía Napoleón), una inercia que la ha hecho terreno abonado para una visión excesivamente mecánica y esclerotizada de la integración y del trato supuestamente igualitarista. Esta inercia modernizadora está relacionada con el papel desempeñado por el aparato de la escuela nacional de masas en la organización burocrática del conocimiento y en la construcción de las naciones como entidades culturales homogéneas.

La consideración de la escuela como una organización burocrática ha dado sus frutos cuando se la ha contemplado en el escenario de un entorno estable y uniforme, como ha sido el que ha caracterizado a una población escasamente móvil y étnicamente homogénea a la que se consideraba necesario asimilar a una cultura e identificar con un territorio. Este fue el escenario moderno clásico de una escuela de masas al servicio de la construcción nacional. El horizonte de cambio actual, sin embargo, propone un escenario que podríamos calificar de “postmoderno” (Harvey, 1993), un escenario que constituye un entorno mucho más complejo y que, en consecuencia, apela a una consideración “postmoderna” de las organizaciones con las que hemos

⁴ Véase al respecto la importancia concedida por Meyer y Ramírez (1999) al mito de la uniformización a la hora de entender la expansión de la escuela moderna en el contexto de los procesos mundiales de estandarización del modelo racionalizado del estado-nación. Siguiendo el uso que Antonio Novoa hace de la idea de la “gramática de la escuela” de Tyack y Tobin (1994) para designar a este conjunto persistente y casi inmutable de rasgos burocráticos que constituyen nuestra imagen prácticamente “naturalizada” de la educación (escolar), J. Barroso (2001) condensa el mito en la fórmula: “enseñar a muchos como si fuesen uno”.

llegado hasta él (Hassard y Parker, 1993)⁵. La clave de esta nueva consideración “postburocrática” de las organizaciones consiste en poner el énfasis no tanto en la organización de la producción como en la producción de la organización misma. Hablar de un paradigma postburocrático indica, pues, dos cosas: 1) que, por un lado, la gestión de las organizaciones ha dejado de confiar exclusivamente en la rigidez de unas estructuras burocráticas solo eficaces y eficientes en entornos simples y estables; y 2) que, por otro lado, el análisis de las organizaciones ha pasado a poner en primer plano aspectos de la vida organizativa que tienen más que ver con una imagen caliente de la organización que con una fría; una imagen basada más en los flujos de comunicación y los vínculos de afectividad que en los organigramas. Por decirlo con un vocabulario de todos conocido, y especialmente querido en el terreno educativo, la imagen postburocrática de la organización juega más en el terreno del currículum oculto que en el del currículum manifiesto.

Cuadro 1.
Paradigmas burocrático y postburocrático

Fría	IMAGEN DE LA ORGANIZACIÓN	caliente
	ORDEN	ORDEN NEGOCIADO
	estabilidad	cambio
	entorno simple	entorno complejo
	confianza pasiva	confianza activa
	rutinas	flexibilidad
	CULTURA DE LA CERTEZA	CULTURA DE LA INCERTIDUMBRE

En definitiva, la imagen caliente de las organizaciones suministrada por el paradigma postburocrático nos ofrece una visión de la organización como “construcción cultural” muy dependiente de su red de relaciones y del

⁵ He desarrollado más en detalle esta transición en “El agotamiento de las ilusiones modernas: educación y postmodernidad”, cap. 5 de Terrén (1999). Hargreaves (1996: 36 y ss., 94), por su parte, sintetiza gráficamente la transición hacia este mundo postmoderno “rápido, comprimido, complejo e inseguro” (...): “si la metáfora de la organización de la modernidad es la de la huevera de cartón, con sus huecos independientes, la correspondiente a la postmodernidad es el mosaico móvil, [porque] la organización postmoderna se caracteriza por redes, alianzas y proyectos más que por papeles y responsabilidades relativamente estables”.

sentimiento de “nosotros” que en ella se origina (algo que, curiosamente, ya puso de manifiesto Waler en los años treinta del pasado siglo). Es esta imagen la que nos permite analizar con más precisión hasta qué punto las organizaciones educativas alimentan un sentimiento de comunidad y entramado de relaciones basado más en la responsabilidad compartida y la confianza en los otros que en la estructura heredada y la inercia de las rutinas. Y es que –como apunta Hargreaves (1996: 46, 84) siguiendo el énfasis puesto por Giddens en la desorientación que conlleva la crisis de las certezas típicamente modernas– la decisión y resolución de problemas en colaboración constituye una piedra angular de las organizaciones postmodernas en su pugna por readaptarse a las nuevas incertidumbres generadas por un entorno más complejo.

En lo que sigue se verá la importancia de este enfoque en la consideración de la forma en que las organizaciones educativas se adaptan a las exigencias de la multiculturalidad. Baste señalar, por ahora, que la multiculturalidad –como todo otro cambio en las variables del entorno– genera incertidumbre, y que la incertidumbre se acopla mal a los modelos burocráticos tanto de análisis de la organización como de la organización misma. Lo primero porque ese modelo de análisis basado en el tipo ideal de la burocracia weberiana es poco sensible a las zonas borrosas de las relaciones informales que atraviesan la vida cotidiana de una organización; lo segundo porque la rigidez estructural del modelo clásico de organización burocrática (una rigidez en buena medida deducida de la perspectiva analítica clásica) la hace poco adaptativa al cambio necesario para reducir la incertidumbre procedente de los cambios del entorno. Si, como afirma Hargreaves (1996: 277), la previsibilidad que constituye la base de la confianza se ha transformado en inflexibilidad bajo el modelo burocrático de organización, el reto del cambio educativo pasa hoy en gran medida por reinventar esa confianza, lo que significa tomarse en serio el aumento del capital social de las escuelas⁶.

Pero, ¿por qué puede decirse que la multiculturalidad supone un entorno más complejo que la monoculturalidad y que las exigencias que ella misma plantea a la organización educativa aumentan la incertidumbre en la que ha

⁶ Recuérdese, en este sentido, que, según Coleman (2001: 55), el capital social se produce mediante cambios en las relaciones de las personas que facilitan la acción: un grupo que cuente con vínculos sociales basados en la fiabilidad mutua y la confianza será capaz de conseguir más que otro que carezca de ellos. En esa medida puede considerárselo como susceptible de ser más en su desempeño.

de desenvolverse su práctica? Existen varias razones que permiten esta afirmación. En primer lugar, la acogida en un centro de alumnado procedente de la inmigración o de minorías tradicionalmente excluidas del sistema educativo (como es el caso de los gitanos) plantea dificultades nuevas que van desde el escaso dominio de la lengua de enseñanza o de hábitos fundamentales de la cultura escolar hasta las dificultades derivadas de tener que establecer contactos con familias que se encuentran distantes de ella o de tener que afrontar el conflicto reactivo al que pueden dar lugar las familias autóctonas en los primeros momentos del contacto interétnico. Todo ello hace acuciante la necesidad de medidas que casi nunca son evidentes y que normalmente no forman parte de los recursos habituales de un centro y de su plantilla docente. Por eso es frecuente que ante este tipo de situaciones, y más allá de la inflación de exigencias que infla el rol del profesorado, la escuela se vea obligada a trascenderse a sí misma y recurrir a profesionales, programas u organizaciones que no forman parte de su repertorio clásico de recursos. Además, y más allá de los esencialismos epistemológicos a través de los que a veces suele contemplarse la atención a la diversidad cultural, lo cierto es que la propia diversidad es muy diversa en sí misma. Las situaciones a que da lugar varían enormemente según el volumen y antigüedad de la presencia del grupo minoritario en el entorno, su grado de acceso a recursos tanto materiales como simbólicos, el proyecto migratorio de los adultos, las redes de socialización extraescolar existentes, la intensidad de la estereotipia dominante, etc. Esta tremenda variabilidad de situaciones que trae consigo la multiculturalidad hace que las medidas necesarias no puedan importarse de forma automática. Después de todo, su eficacia depende en buena medida de la forma en que sean adaptadas a cada circunstancia concreta, lo que obliga a un importante desarrollo de la autonomía y la coordinación no solo del centro, sino también de los diferentes equipos que trabajan a diferentes niveles y que, de esta forma, se ven enfrentados a un esfuerzo extra de responsabilidad profesional.

Dada la complejidad que conlleva la búsqueda de una respuesta eficaz a la gestión escolar de la multiculturalidad, es más que probable que el proceso de readaptación puesto en marcha ponga al descubierto lagunas formativas o carencias organizativas que limitan la capacidad de respuesta. Lastradas, además, en muchas ocasiones, por la urgencia, dichas limitaciones pueden dar lugar a salidas solo transitoriamente válidas que, sin embargo, con el tiempo pueden tornarse problemáticas. En cualquier caso, lo que

parece claro es que el proceso de readaptación que abre la escuela a un proyecto de cambio sobre sí misma es un proceso de aprendizaje permanente que exige una extraordinaria dosis de implicación y comunicación, lo que lo hace muy sensible a los desacuerdos, falta de implicación y estrategias de “gorrón” o de no cooperación que pueden minar la calidad del vínculo social del claustro en particular y de la comunidad educativa en general. Por ello, como veremos, los factores que más intervienen en la constitución de ese vínculo social de la organización (los factores que alimentan esa “producción de la organización” en la que pone tanto énfasis el paradigma postburocrático) son especialmente relevantes en el rumbo de su adaptación al reto de la multiculturalidad y en la calidad de su gestión del contacto intercultural.

Al observar el repertorio de estrategias con que los centros responden a esa complejidad del entorno que supone la incorporación de alumnado procedente de la inmigración o de la comunidad gitana, nos encontramos con el hecho palmario de que diferentes centros reaccionan de muy diferente forma. ¿A qué se deben esas diferencias? Como ocurre con tantos otros fenómenos abordados por las Ciencias Sociales, también aquí las explicaciones monocausales suelen quedarse cortas, sobre todo cuando –como ya se indicó– es tanta la casuística en que se traduce el fenómeno. No obstante, la investigación empírica realizada en torno a este campo, y algunas entrevistas exploratorias que he realizado centradas en este punto, me han llevado a pensar que una de las variables fundamentales que permite explicar esas diferencias procede de esa zona borrosa y ambigua en la que se produce el capital social intraescolar y se gestan los vínculos sociales de la organización. De este entramado resulta lo que normalmente suele llamarse el “clima” de una organización.

Pero ¿en qué consiste realmente este clima? Al hablar de clima estamos utilizando una metáfora, y el valor de las metáforas se mide por su capacidad de suministrar intuitivamente una imagen que de otra forma exigiría una larga o penosa disección conceptual. Así como el clima meteorológico da cuenta de las condiciones meteorológicas características de una zona geográfica, el clima social da cuenta de las condiciones psicosociales típicas que prevalecen con un carácter relativamente estable en una zona social u organización (Ekvall, 1986: 96). No solo nosotros aportamos nuestras características individuales al trabajo. También la or-

ganización aporta las suyas, desde el tamaño o la tecnología hasta su propia historia, su cultura y las tradiciones que condicionan su forma de gestionar la capacidad de trabajo que le ofrecemos. Del encuentro de unas y otras características surge lo que se denomina el clima: el ambiente que resulta de la puesta en juego de valores, creencias y expectativas en las interacciones y comunicaciones de sus miembros (Silva, 1992: 39s). Esta definición subraya los aspectos interactivos derivados de los procesos de comparación social y de socialización que se producen en el interior de las organizaciones. Muestra, así, cómo el clima depende tanto de las percepciones individuales como de los atributos de la organización, con lo que se supera la estrechez de las definiciones puramente objetivas o puramente subjetivas del clima⁷.

Suele reconocerse, no obstante, que el clima de una organización es algo más fácil de describir en sus efectos que de definir con precisión. Su introducción en el análisis del funcionamiento de las organizaciones laborales durante la década de 1960⁸ se hizo desde enfoques teóricos y metodológicos muy diversos, lo que deparó en la superposición de conceptos muy vagamente delimitados entre sí, como atmósfera, etos, ambiente, etc. Ante la falta de un marco de referencia unánimemente aceptado, esta profusión de enfoques llevó a algunos a negar la utilidad del concepto como conse-

⁷ Ambos tipos de definiciones son las que subyacen respectivamente a los modelos denominados realista o fenomenológico del clima. Para el primero, el clima es un atributo objetivo de la organización y el individuo es considerado como un observador e informador acerca del mismo. Para el segundo, el clima es el resultado de un proceso de atribución acerca del entorno y, por tanto, el individuo es considerado como su creador. Un resumen de la polémica entre estas perspectivas puede encontrarse en Ekvall (1986). La expresión "clima organizacional" aparece en ocasiones vinculada a una definición objetiva, contraponiéndose entonces al "clima psicológico". Se acepta aquí, sin embargo, que estas diferencias tienen más que ver con el nivel de análisis que con la naturaleza misma del concepto, pues, como afirma Ekvall, el clima de una organización puede ser estudiado tanto a partir de las percepciones individuales de sus miembros como a partir de la realidad descrita por observaciones de agentes externos; de hecho, disquisiciones teóricas a un lado, ambas perspectivas tienden a mezclarse en su aplicación práctica. Baste lo dicho, no obstante, como muestra de hasta qué punto el concepto de clima es un concepto difícil y elusivo.

⁸ Su introducción sistemática en el campo de la psicología industrial tiene lugar con los trabajos de Gellerman y Litwin, aunque ya Argyris había empleado el concepto al hablar de los efectos del sistema de relaciones personales. Por eso es un concepto tan afín a la llamada escuela de las relaciones humanas desarrollada a partir de Elton Mayo, pues a partir de ella se incrementa la preocupación por la organización informal, la relación de las actitudes y la motivación con la productividad, la comunicación y las relaciones interpersonales. Dicho sea de paso, hay una cierta tendencia a asociar los valores y los procesos puestos de manifiesto en estos fenómenos con la democratización de las organizaciones. Carnoy y Levin (1985), por ejemplo, hablan de una tradición de valores democráticos y un lenguaje de la reciprocidad como algo implícito en la cultura informal de los profesores (y de los alumnos) que a menudo se ve aplastada por el énfasis en la racionalización y la eficacia de la organización. Creo, sin embargo, que esta asociación es muy problemática y que puede haber culturas (o subculturas) del profesorado reacias al cambio en esa dirección.

cuencia de lo que podríamos llamar su inflación semántica. Se criticó, sobre todo, la dificultad que conllevaba la operativización de algo teóricamente tan indefinido y el hecho de que los resultados a que daba lugar su estudio no hicieran sino repetir los ya obtenidos en los estudios sobre satisfacción (crítica esta no exenta de cierta lógica si se tiene en cuenta que muchos de dichos estudios se basaban en cuestionarios elaborados inicialmente para estos últimos). Parece, sin embargo, que estas eran objeciones dirigidas más al uso dispar del término que a la relevancia de los problemas que suscitaba. La década de 1980, de hecho, asistió a una revitalización del estudio del clima, lo que sirvió para destacar su fuerza heurística (Silva 1992: 21) a la hora de analizar los fenómenos contextuales que influyen sobre la conducta organizacional. A pesar de su vaguedad conceptual, el diagnóstico del clima parece haberse revelado, pues, como un instrumento clave a la hora de evaluar las fuentes de conflicto o insatisfacción que subyacen a las actitudes negativas respecto a los objetivos de la organización; de seguir el desarrollo de la organización previendo posibles desajustes, y de identificar los elementos específicos sobre los que debe dirigirse la intervención de la administración (Brunet, 1987: 20).

Así es que, si bien no puede decirse que este renacido interés por el estudio del clima haya cuajado en una conceptualización precisa y una operativización sin controversia, sí puede decirse que ha servido al menos para mostrar que no puede ser pasado por alto. Así lo muestra, por ejemplo, la literatura científica sobre organización educativa desarrollada en nuestro país desde finales de los ochenta (Álvarez y Zabalza, 1989; Zabalza, 1996, y Medina, 1987, 1997). La importancia del clima como factor determinante del resto de factores intervinientes en los procesos de mejora de la escuela ha sido destacada igualmente por Murillo (1996; 2002: 42 y ss.) sobre la base del estudio de Muñoz-Repiso *et al.* (1995) y por Bolívar (1999: 82 y ss.), en la línea de la mejora escolar de Van Velzen. La tónica central de toda esta literatura responde a la constatación de que existe evidencia empírica suficiente para afirmar que el establecimiento de climas abiertos dotados de procesos de comunicación fluidos y pluridireccionales constituye un requisito imprescindible de toda organización que pretenda aumentar su capacidad de aprendizaje y adoptar una posición innovadora⁹.

⁹ Es la idea que en la teoría general de la organización ha destacado Bob Garret al asociar las "organizaciones que aprenden" con aquellas en las que existe un clima tal que les permite aprender tanto

De ahí que se haya convertido en un elemento clave a la hora de introducir procesos de mejora continua en las organizaciones y de controlar sus estrategias de cambio organizativo¹⁰.

Una depuración o mayor precisión del concepto que nos ayude a utilizarlo como variable explicativa de las diferencias que se registran en el tipo de reacción organizativa que aquí nos interesa puede venir de su comparación con el concepto afín de “cultura de la organización”. Zabalza (1996), por ejemplo, consciente de esa inflación semántica del concepto y de su frecuente solapamiento con lo que a veces se entiende por “cultura” de la organización, propone una distinción que refiere el primero al sistema de relaciones sociales que se entreteje en la vida cotidiana del centro y el segundo al sistema de conocimientos, creencias y valores que produce o reproduce la propia organización. Esta distinción entre el sistema de relaciones y el sistema simbólico de la organización educativa es útil a nivel analítico, pero se desvanece en la práctica, pues los significados, por muy arraigados que estén en la tradición heredada de la organización, solo cobran vida en las relaciones sociales concretas; y, por su parte, las relaciones sociales concretas solo cobran un sentido definido como interacciones simbólicas.

Las organizaciones en las que se desarrolla la práctica de la enseñanza son una realidad “construida” a través de los procesos cognitivos e interpretativos de sus miembros y de sus propias interacciones. Si es razonable que la sociología de la organización educativa no pueda prescindir en su análisis de este hecho, no lo es menos que, más en particular, una sociología preocupada por las diferentes formas en que se produce el contacto intercultural en las escuelas ha de poder poner en relación las características de ese entramado relacional y emocional en que se constituye el vínculo social de las organizaciones con su diferente forma de reaccionar ante la multiculturalidad. Este punto se ve más gráficamente si se contempla la actitud de una

de afuera como de dentro, tanto del entorno como de su trabajo (entrevista en Formación y Empresa, 33, 1992: 6 y ss.).

¹⁰ Existen instrumentos de análisis del clima escolar que resultan de la adaptación de escalas y cuestionarios pensados para organizaciones empresariales, como el EAE (Escala de Ambiente Escolar) (elaborado por Sierra y Fernández Ballesteros a partir del *Work Environment Scale* de Moos) o el OCDQ (*Organizational Climate Description Questionnaire*) (adaptado por Sánchez Moreno). Véase al respecto Zabalza (1996: 290-93) y el cuestionario de clima institucional utilizado por CIDE (1999).

organización de la forma en que se contemplan las actitudes de una persona en función de su personalidad.

Y es que, de hecho (sin perder de vista que explicar una metáfora por otra podría considerarse como un buen indicio de borrosidad del concepto), una de las analogías más recurridas a la hora de explicar en qué consiste y cómo puede medirse el clima de una organización consiste en referirse a él como la "personalidad de una organización". La analogía encerrada en esta metáfora es importante sobre todo con vistas a identificar los factores que hacen que una organización posea un clima determinado y no otro, pues hace suponer que así como la personalidad de un individuo es reducible a la descripción suministrada por una serie de rasgos elementales, también la imagen del clima de un centro educativo puede trazarse a partir de una serie de dimensiones básicas. Esta analogía tiene también importantes consecuencias para nuestro objeto, porque en la tradición del estudio de las actitudes frente a la diversidad racial existe toda una línea de investigación que ha intentado establecer correlaciones entre tipos de personalidad y actitudes racistas¹¹. Estirando la analogía descrita, la línea de investigación que aquí se presenta a un nivel meramente exploratorio consistiría en saber si diferentes personalidades organizativas dan lugar a diferentes formas de reaccionar ante la presencia en ellos de un alumnado no tradicional. Pero ¿cuáles son los componentes de ese entramado de relaciones y emociones cuya presencia e intensidad permite distinguir diferentes tipos de personalidad organizativa?

La diversidad de metodologías utilizadas en el estudio del clima de las organizaciones ha dado lugar a múltiples clasificaciones de los factores que inciden en su configuración¹². No obstante, de un estudio comparativo de todas ellas se ha podido extraer una serie de dimensiones básicas comunes que deben ser tenidas en cuenta en todo intento de diagnosticar el clima de una organización (Brunet, 1983: 50 y ss.): la autonomía de los

¹¹ Esta línea parte de las investigaciones de Adorno y sus colaboradores sobre la personalidad autoritaria, uno de cuyos principales hallazgos fue que las actitudes ante la diversidad racial eran más dependientes del tipo de personalidad que de las posiciones ideológicas de los individuos.

¹² Un cuadro completo que compara estas diversas clasificaciones puede encontrarse en Silva (1992: 113 y ss.). Para un repaso de las adaptaciones más significativas desde el punto de vista de las organizaciones educativas, véase Zabalza (1996).

miembros, por ejemplo, relacionada con la libertad individual en la toma de decisiones, el grado de responsabilidad y la oportunidad de iniciativa; la estructura impuesta de obligaciones que se deriva de un determinado puesto, en la medida en que condiciona tanto los objetivos a cubrir en dicho puesto como los métodos para conseguirlos; el patrón de recompensas, directamente relacionado con los efectos motivacionales a que pueden dar lugar sentimientos como los de la seguridad o la equidad en la remuneración y reconocimiento del esfuerzo realizado; y el trato, agradecimiento y apoyo que percibe el miembro de la organización tanto de parte de la dirección como de la de sus compañeros.

Como subraya Zabalza (1996: 280), dos parecen ser, pues, las dimensiones centrales sobre las que gravitan los elementos a considerar en la caracterización del clima de una organización: poder y comunicación. La dimensión "poder" incluye las variables relacionadas con la asignación de funciones y jerarquía, el estilo de liderazgo y el margen de autonomía profesional. La dimensión "comunicación", por su parte, incluye a las relacionadas con el intercambio de información, apoyos y afectos.

A partir de las observaciones registradas en el estudio de cada una de estas variables (o de otras que pudieran proponerse) se perfila una determinada configuración del clima de la organización. Las tipologías de climas existentes son tan diversas como las listas de factores considerados como relevantes, pues, lógicamente, el marco en que se clasifican los diferentes tipos de climas depende de las variables dimensionales tenidas en cuenta. Así, por ejemplo, se ha utilizado en ocasiones el tamaño como variable explicativa del tipo de clima que tiende a prevalecer en una organización. Sin embargo, basta comparar un taller mecánico de barrio con una pequeña empresa de publicidad o una pequeña escuela infantil para observar cómo organizaciones con idéntico tamaño pueden adoptar climas distintos según, por ejemplo, sus objetivos, la edad y formación de sus miembros, el tipo de tecnología utilizado, el tipo de público al que se deben, sus diferentes patrones de autoridad y coordinación, etc. Lo mismo podría decirse de la satisfacción, que no siempre ha de corresponder necesariamente con climas abiertos y participativos, pues la dosis de implicación que estos requieren puede hacer que muchos miembros de la organización, más motivados hacia la tranquilidad de lo conocido que

hacia el cambio y la innovación, se sientan más satisfechos con climas rígidos. Como lo mismo podría decirse de cualquier otra variable considerada monocausalmente, parece adecuado afirmar que todo intento de caracterización del clima de una organización debe ser, pues, necesariamente multidimensional y, además, complejo¹³.

No obstante, también es adecuado pensar que aquellas variables que son más sensibles al cruce de las dimensiones básicas señaladas (poder y comunicación) son las más influyentes a la hora de caracterizar el clima de una organización. Así ocurre, por ejemplo, con el estilo de mando y coordinación, la participación, el apoyo mutuo o el flujo de información. Las tipologías que basan su eje en este tipo de variables explicativas suelen optar por tipologías basadas en la contraposición clima directivo/no directivo o clima dominante/integrador, contraposiciones que en buena medida no hacen sino reescribir la dicotomía climas cerrados/abiertos, ya establecida por Lickert en la década de 1960. El clima cerrado es asociado con organizaciones burocráticas y rígidas cuyo funcionamiento es muy dependiente de las consignas de la dirección y poco sensible a la participación, el ejercicio de la autonomía y los intercambios de información y apoyo. Por su parte, el clima abierto tiende a asociarse con organizaciones favorecedoras de la interacción, la autonomía y la participación, lo que las hace normalmente más flexibles y sensibles al cambio.

A partir de esta dicotomía fundamental, Brunet (1987) desarrolló una tipología a lo largo de un continuo que se extiende desde un clima muy autoritario hasta uno muy participativo, dando lugar a cuatro tipos básicos de clima¹⁴. El clima autoritario explotador (I) se basa en la desconfianza de

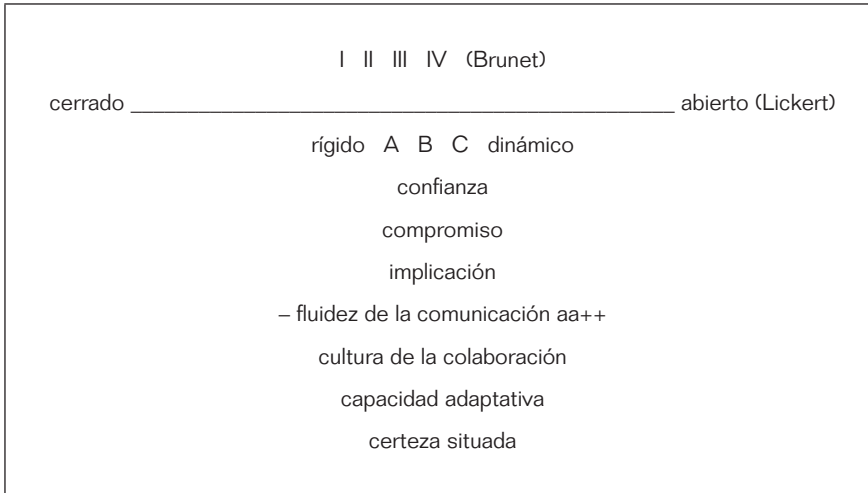
¹³ Incluso en una misma organización pueden coexistir diferentes climas específicos que resulten funcionales para diferentes servicios o subsistemas de la misma. Ni el desempeño eficaz de todo tipo de tareas exige un mismo tipo de clima, ni todas las personas rinden de igual forma en cualquier tipo de clima. Puede, ocurrir, por ejemplo, que el bajo rendimiento de un departamento de investigación y desarrollo se deba a la falta de un adecuado clima de creatividad que seguramente no sea relevante para el rendimiento de otros departamentos como el de ventas, en el que seguramente resulte más significativo un clima orientado al logro. Esto es lo que hace que en muchos casos, en vez de hablar de un clima organizacional, deba hablarse de climas en diferentes contextos o climas para diferentes propósitos (Silva, 1992: 202; Ekvall, 1986: 109). Lo mismo podría decirse de las diferentes subculturas que pueden coexistir en un claustro dividido o balcanizado, caso que Rodríguez Diéguez (2001: 365) describe como "multiculturalismo institucional".

¹⁴ El cuadro 2 recoge a continuación la tipología de Brunet superponiéndola a la dicotomía de Lickert y ofreciendo la base para los tres casos (A, B, C) que aquí se contemplan.

la dirección hacia sus empleados; suele registrar una alta insatisfacción y una baja motivación ligada exclusivamente al salario o a la evitación de sanciones. Los procesos de comunicación a que da lugar responden normalmente a la transmisión de decisiones adoptadas en la cúspide de la organización, donde se centraliza todo el proceso de control, y son, por tanto, procesos descendentes y unidireccionales. El clima autoritario paternalista (II) se basa en una cierta condescendencia hacia los empleados de la organización, lo que permite a estos una cierta iniciativa en cuestiones no esenciales. Aunque este clima favorece la delegación de ciertos aspectos de la supervisión en los mandos intermedios, el control y la toma de decisiones siguen estando centralizados en la cúspide. Igualmente, aunque pueden registrarse algunos flujos de comunicación ascendentes, normalmente informales, carecen de relevancia a efectos organizativos, contrariamente a lo que ocurre en los climas participativos, en los que tiende a desaparecer esa base de desconfianza e indiferencia que tanto limita la producción de relaciones fluidas en que se basa el capital social de una organización. En el clima participativo consultivo (III), por ejemplo, aunque las decisiones esenciales se siguen adoptando unilateralmente por la dirección, se registra una más clara y relevante delegación de decisiones intermedias. La proliferación y reconocimiento formal de las comunicaciones ascendentes y laterales genera un clima más dinámico en el que los miembros de la organización tienden a registrar mayores grados de satisfacción y actitudes más favorables hacia los objetivos marcados, lo que permite a la dirección desarrollar proyectos que precisan y, al mismo tiempo, alimentan la estima y sentimiento de autorrealización de los miembros. Todos estos procesos se desarrollan plenamente en las organizaciones caracterizadas por un clima participativo de grupo (IV), en el que la toma de decisiones se halla expandida a todos los niveles de la organización y los flujos de comunicación se desarrollan en todas direcciones. Todo ello refuerza el compromiso con los objetivos de la organización y la responsabilidad de control compartida, lo que favorece la aceptación de prácticas como el trabajo en equipo y la evaluación por rendimiento.

Cuadro 2.

Tipos de clima y casos de centros



Como se ve, la clave del continuo en que se basa el modelo viene dada por la mayor o menor presencia de confianza en los recursos de la propia organización, y de canales y redes de información de apoyo que, al dotar a la organización de mayor o menor cooperación y capacidad de mejoramiento y adaptación, permiten o no la apuesta por la creatividad y la iniciativa a la hora de formular proyectos. Cuanto mayor es su presencia (extremo izquierdo del continuo), mayor es la capacidad de la organización para responder a los cambios en las exigencias del entorno no de forma meramente reactiva, sino con capacidad de proyecto; y mayor es también la capacidad de deliberación que sustenta la colaboración y permite solventar las limitaciones del individualismo, los excesos de los liderazgos autoritarios y los riesgos de la balcanización y la colegialidad fingida (Hargreaves, 1996; Fullan, 1994). Así, pues, la cultura colaborativa en que se basa de la capacidad de respuesta de la organización postmoderna parece exigir un clima abierto y dinámico.

Sobre el esquema definido por ese continuo pueden situarse los tres casos empíricos que a modo de muestra intencional pueden ilustrar

cómo climas diferentes desarrollados a partir de estructuras de capital social igualmente diferentes influyen en la respuesta de diversas organizaciones escolares ante la incorporación a sus aulas de alumnado procedente de la inmigración. Los tres casos de organizaciones educativas considerados en esta ilustración (A, B y C del cuadro 2) pueden disponerse a lo largo de dicho continuo, de forma que los cuatro tipos de Brunet y la dicotomía de Lickert sirven como tipos o polos ideales, como herramientas heurísticas que permiten comparar las características de los casos contemplados.

El primer caso (A) se corresponde con un centro público de una pequeña ciudad que en el momento de ser estudiado contaba con 52 alumnos/as extranjeros/as, de los que 21 eran de origen marroquí, lo que supone el 7% del total de su alumnado. La llegada de estos se ha producido de forma muy repentina desde mediados de la década de 1990 y todavía hoy no cuenta más que con una profesora interina de compensatoria. No existe representación de los progenitores de este colectivo en el AMPA del centro y resulta por lo general difícil conectar con ellos para el trabajo de tutorías. La respuesta del centro puede considerarse en términos generales como puramente reactiva. Se muestra como un organismo molesto con una extraña protuberancia que ha alterado su funcionamiento rutinario. Se siente incluso vigilado por los medios de comunicación locales y tiende a buscar fuera de sí soluciones, que, al no llegar, generan una sensación de abandono por parte de la administración y un discurso negativista que suele acompañarse de un repliegue hacia una limitada visión de la profesionalidad docente (“Este problema nos ha caído, nosotros no lo hemos buscado, así es que... que nos den la solución, a nosotros solo nos pagan por enseñar”). Esta actitud generalizada está acompañada en las entrevistas de una gran profusión de cláusulas de salvaguardia (Terrén, 2001) que pretenden apartar rápidamente la sospecha de racismo. Existen también notables, aunque excepcionales, casos de profesores sensibilizados ante la cuestión que recurren a estrategias personales de apoyo y búsqueda de información. Su actuación suele quedar aislada dentro del conjunto de un claustro que podría considerarse balcanizado por el problema y estructurado en grupos con subculturas profesionales distintas y poco permeables entre sí.

El caso B corresponde a un centro concertado de una gran ciudad y, en el momento del estudio, contaba con 40% de alumnado extranjero procedente de la inmigración, casi igualmente repartida entre marroquíes, ecua-

torianos y asiáticos. El hecho de ser un centro católico dota a la comunidad docente de una cultura común y ampliamente compartida que se traduce constantemente en un discurso paternalista salpicado de referencias a la pobreza de ese alumnado y a “la cruz” que ellos “deben ayudarles a llevar”. Los contactos con los adultos son frecuentes y van mucho más de la propia relación escolar, pues en muchas ocasiones los padres son ayudados por miembros de centro a encontrar trabajo o solucionar algún papeleo. Muy recientemente han incorporado un programa de apoyo dotado por la administración, pero hasta ahora reconocen haber “bregados solas en esta lucha” con más ilusión que conocimiento y más atendiendo caso a caso según el momento que en virtud de un proyecto definido. Reconocen también que esa experiencia ha unido mucho al claustro que siempre ha recibido con simpatía los esfuerzos individuales en la búsqueda de información o actividades.

El caso C corresponde a un centro público que cuenta con un 20% de alumnado procedente de la inmigración, en su gran mayoría de origen marroquí. Según reconoce su dirección, el hecho de haber sido un centro que anticipó la reforma de la LOGSE dotó a su comunidad docente de unos hábitos de colaboración y trabajo en equipo de los que su labor con el alumnado procedente de la inmigración se ha beneficiado notablemente (“el que no colabora se queda rápidamente aislado [...], “pero esto no se considera como una carga, sino que ilusiona. La prueba está en que los interinos siempre quieren repetir en este centro”). La dirección del AMPA cuenta con representación del grupo marroquí y está muy implicada en la labor de integración. Se comenta con orgullo su experiencia pionera en el refuerzo lingüístico, la celebración de festividades religiosas no católicas, el tratamiento del comedor y la realización de un periódico que pretende reflejar en sus contribuciones la diversidad del alumnado del centro. Curiosamente, en las entrevistas individuales aparecen muchos más prejuicios y estereotipos que en los casos anteriores y, sin embargo, tanto el rendimiento como la implicación del alumnado extranjero en la vida del centro se muestran sensiblemente superiores.

Los tres casos pueden tomarse como ejemplos prototípicos de respuestas de una organización educativa ante la creciente multiculturalidad de sus entornos y la presencia de un nuevo alumnado en el centro. Parece razonable pensar que buena parte de sus diferentes respuestas se debe al clima que prevalece en el centro como consecuencia del diferente capital social con que

cuenta cada uno de ellos. A la vista de ellos, seguramente podemos ver mejor ahora qué factores hacen que el clima de la organización sea un factor importante a la hora de calibrar la capacidad de un centro para ofrecer una más eficaz gestión educativa de la multiculturalidad, es decir, una gestión que supere los obstáculos que pueden viciar la calidad del contacto intercultural en la escuela.

En primer lugar, y dado que existen investigaciones que muestran la correlación entre el rendimiento del alumnado minoritario y el clima percibido¹⁵, una organización eficaz en la lucha contra el racismo estructural que puede alimentar buena parte de la desigualdad educativa sufrida por el alumnado procedente de la inmigración debe ser una organización dotada de un clima que sea percibido por este como fluido, acogedor y favorecedor de las interacciones. Para el que llega, para el nuevo (también si es un profesor interino o suplente, pero sobre todo si es el hijo de un inmigrante), el clima percibido suministra la clave sobre la que construir su esquema de orientación en el nuevo contexto de acogida.

En segundo lugar, parece casi obvio que los centros con un mayor capital social están más entrenados en la participación y cuentan con un mayor número de canales de intercambio de información y afectos, lo que les dota de un mayor dinamismo y capacidad tanto para identificar con mayor rapidez y precisión las zonas de intervención como para poner en marcha los recursos propios y demandar los externos que se consideren necesarios. Ello permite una más ágil sustitución de la incertidumbre por la “certeza situada” (aquella que el profesorado puede extraer de la información que ponen en común al compartir su conocimiento práctico del contexto, sus inquietudes y sus inseguridades (Hargreaves, 1996: 86), por lo que también permite un mayor desarrollo del profesorado como “experto en contexto” (Fullan, 1994: 157).

En tercer lugar, parece igualmente claro que los centros educativos con un clima más abierto tienden a contar con una cultura participativa más arraigada y un capital social intraescolar más desarrollado, lo que parece guardar una estrecha relación con una mayor disposición a abrirse al entorno e incrementar el capital social extraescolar a través, por ejemplo, del fomento de la participación de

¹⁵ Las investigaciones de Abajo (1997) con gitanos muestran, por ejemplo, que su rendimiento es mejor donde el clima percibido transmite una estructura afectiva que favorece la autoestima. Merece que se tenga en cuenta también, en este sentido, la extraordinaria dependencia que guarda el autoconcepto del alumnado de la minorías respecto a su percepción de la acogida de que son objeto (Pomeroy, 1999).

los padres. Considerando que esta es una dimensión importante en el ejercicio de la ciudadanía de colectivos que suelen tener muy restringidos otros ámbitos de esta, parece razonable afirmar que este tipo de escuelas abiertas y cooperativas con el entorno –lo que Fernández Enguita (2002) llama las “escuelas-red”– tienden a favorecer más la integración social de las familias procedentes de la inmigración o de una situación de minorización cultural.

En cuarto lugar, si es cierto que los centros caracterizados con un clima abierto, una amplia cultura participativa y esa “densa alquimia del intercambio” (Bourdieu) que produce el capital social son más eficaces en la gestión de los entornos multiculturales, parece razonable pensar también que son centros más propicios a desarrollar una línea de trabajo antirracista alternativa (o, más bien, complementaria) a la línea basada en los prejuicios del profesorado (que, junto a la investigación en torno a los sesgos del currículum han sido las líneas clásicas de la investigación sobre el racismo en la escuela). Después de todo, como mostró Blumer (2002), los prejuicios solo cobran vida como “sentimientos de posición de grupo”, y estos sentimientos emergen en el orden de la interacción que da lugar a uno u otro clima. Dicho con otras palabras, el potencial antirracista de la acogida que dispense un centro puede depender de su clima y estructura percibida de relaciones tanto o más que de los prejuicios individualmente albergados por sus miembros.

En quinto lugar, no debe perderse de vista, además, que el trabajo sobre el clima del centro puede servir como antídoto frente a ese otro tipo de clima mediático de pánico moral y de percepción amenazante del otro que se ha puesto en circulación tras el 11-S. Este punto tiene especial importancia en un momento de confusión o incertidumbre moral, en el que –como ha señalado Zygmunt Bauman– a falta de criterios morales seguros, “el clima es el estímulo”. Si aceptamos ver en ello una manifestación de hegemonía cultural, puede pensarse en el trabajo sobre el mejoramiento del clima y el incremento del capital social de la escuela como una labor contrahegemónica que ayuda a resucitar la escuela como espacio de acción política. Un espacio en que –contra las actitudes basadas en la desconfianza interpersonal y la indiferencia, cuando no directamente en la xenofobia– parece haber formas de construir un contexto eficaz de acogida basado en la deliberación racional de las diferencias, el apoyo mutuo, la disposición al cambio y la confianza interpersonal.

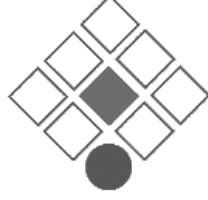
Bibliografía

- ABAJO, J., 1997. *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ÁLVAREZ, Q. y M. A. ZABALZA, 1989. La comunicación en las organizaciones escolares. En MARTÍN MORENO, Q. (coord). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, pp. 169-237.
- ANDERSON, C., 1982. The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), pp. 368-420.
- BARROSO, J., 2001. O século da escola: do mito da reforma à da reforma de um mito. En AMBROSIO, T., E. TERRÉN, D. HAMELINE y J. BARROSO. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. porto (Portugal): ASA, pp. 63-94.
- BOLÍVAR, A., 1999. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A., 2000, *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- BLUMER, H., 2002. El prejuicio racial como sentimiento de posición de grupo. En E. TERRÉN (ed.). *Razas en conflicto*. Barcelona: Anthropos, pp. 183-194.
- BRUNET, L., 1987. *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- CARNOY, M. y H. LEVIN, 1985. *Schooling and work in the democratic state*. Stanford (Calif.): Stanford Univ. Press.
- CIDE, 1999. Cuestionario de clima institucional. En *Capacity for change and adaptation of schools in the case of effective school improvement*. Madrid: CIDE.
- COLEMAN, J., 2001. Capital social y creación de capital humano. *Zona Abierta*, 94/95, pp. 47-82.
- EKVALL, G., 1986. El clima organizacional. Una puesta a punto de la teoría y la investigación. *Psicología del trabajo y las organizaciones*, 4/5, pp. 95-113.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 2002. Yo, nosotros, todos: autonomía profesional, organización flexible y escuela-red. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, pp. 88-92.
- FULLAN, M., 1994. La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de educación*, 304, pp. 147-161.
- GIDDENS, A., 1999. *Runaway world*. Londres: Profile Books.
- HARGREAVES, A., 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARVEY, D., 1993. *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- HASSARD, J. y M. PARKER (eds.), 1993. *Postmodernism and organizations*. Londres: Sage.
- MEDINA, A., 1989. El clima social del centro y del aula. En Q. MARTÍN MORENO (coord). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, pp. 169-237.
- MEDINA, A., 1997. El clima social del centro. En M. LORENZO (coord.). *La organización y la gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.
- MEYER, J. W. y F. O. RAMÍREZ, 1999. La institucionalización mundial de la educación. En J. SCRIEWER (comp.). *Formación del discurso en educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares, pp. 91-109.
- MUÑOZ-REPISO, M. *et al.*, 1995. *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, F. J., 1996. ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 66-72.
- MURILLO, F. J., 2002. La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. MURILLO y M. MUÑOZ-REPISO (coords.). *La mejora de la escuela*. Madrid: CIDE-Octaedro, pp. 15-51.

- POMEROY, E., 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), pp. 965-982.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., 2001. *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona: Ariel.
- RUDDUCK, J., 1994. Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En ANGULO J. y N. BLANCO (coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe, pp. 385-393.
- SASTRE, M. y FERNÁNDEZ (coords.), 2005. *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (105-128). Madrid: Akal.
- SILVA VÁZQUEZ, M., 1992. *El clima en las organizaciones*. Barcelona: PPU.
- TAYLOR, Ch., 2000. Nacionalismo y modernidad. *Inguruak*, 26 (marzo), pp. 7-30.
- TERRÉN, E., 1999. *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- TERRÉN, E., 2001. *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- TYACK, D. y W. TOBIN, 1994. The grammar of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Association*, 31 (3), pp. 453-479.
- ZABALZA, M., 1996. El clima, el concepto, tipos, e influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. DOMÍNGUEZ y MESANZA, J. (coords.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

Educación social e
inmigración: ámbitos y
perspectivas



EDUCACIÓN SOCIAL E IMMIGRACIÓN: ÁMBITOS Y PERSPECTIVAS¹

Carles SERRA SALAMÉ y Josep Miquel PALAUDÀRIAS MARTÍ
Universitat de Girona

En Cataluña se comenzó a hablar de diversidad cultural con el incremento de la llegada de personas originarias de países pobres. Hacia finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo xx, en nuestro país empezaron a reproducirse los debates que se habían iniciado décadas antes en otros países (sobre todo en Francia, Gran Bretaña, Canadá y los Estados Unidos de América)². Por descontado que en Cataluña la diversidad cultural estaba presente desde mucho antes (porque este concepto va más allá de lo que se desprende de la diversidad étnica y de los movimientos migratorios internos y externos a los estados, pero también porque los movimientos migratorios en Cataluña han sido especialmente intensos a lo largo del siglo xx y porque tenemos que tener presente la presencia en nuestro país de minorías como la gitana). Pero es necesario reconocer que esta realidad internamente diversa no desencadenó la irrupción de los discursos al entorno del multiculturalismo, ni la búsqueda de nuevas estrategias de intervención en todos los ámbitos de la vida social. No ha sido hasta la llegada de la “nueva inmigración” que estos discursos y el desarrollo de iniciativas de todo tipo han sido realmente significativos, hasta el punto de ocupar un lugar dominante entre los debates que más preocupan al conjunto de los ciudadanos y a aquellos que trabajan en el ámbito social.

En relación al colectivo gitano ya se habían ensayado toda una serie de iniciativas y muchos de los que trabajaban en ellas hacía años que habían asumido los discursos de la interculturalidad y análisis y debates como los que se reproducirían unos años más tarde. Pero tanto la preocupación por este colectivo, como los análisis y las estrategias de intervención que se dirigieron al

¹ Texto originariamente publicado en catalán en Serra Salamé y Palaudàrias Martí (2005).

² Todavía no existe una “historia de la educación intercultural”, pero disponer de ella sería de alto interés: para ver las asincronías entre los diferentes países, pero también los paralelismos (cómo en diferentes momentos se han planteado debates similares y cómo se han resuelto) y apreciar los avances, tanto en el ámbito de la intervención, como en el plano de las ideas y de los modelos de análisis.

mismo, ocuparon un espacio relativamente marginal (parecido al lugar que los propios gitanos ocupaban en nuestra sociedad). Las migraciones procedentes de España despertaron más inquietud, pero las circunstancias políticas de aquel momento impidieron que se desarrollase de forma sostenida un debate serio en clave de promoción de la igualdad y respeto a la diversidad (en este caso, tanto de las personas inmigradas, como de los mismos autóctonos). De diversidad interna y de igualdad social, no se pudo hablar hasta bastante después y, como hemos dicho, la irrupción de los “nuevos inmigrantes” fue el desencadenante.

Desde entonces la situación ha cambiado considerablemente. Tanto por lo que respecta a las actuaciones que se realizan, como en relación a los debates y las aportaciones de los expertos de los más diversos ámbitos. Con el objetivo de centrar la reflexión alrededor del ámbito de trabajo propio de la educación social, expondremos primero algunas de las cuestiones más importantes sobre las que trabajan los investigadores del ámbito social y que son absolutamente determinantes en el momento de orientar la manera como en un futuro inmediato comprenderemos los fenómenos desarrollados a raíz de los procesos migratorios. En segundo lugar, señalaremos algunos de los ámbitos de trabajo de los educadores sociales que más se están desarrollando en los últimos años y que todo apunta a que seguirán creciendo.

1. Investigación e intervención en el ámbito de las migraciones internacionales

Son pocos los educadores sociales que hacen investigación propiamente dicha (si dejamos de lado las labores de diagnóstico o los procesos de investigación-acción en los que frecuentemente trabajan). Ahora bien, cada vez son más los educadores que optan por ampliar su formación como educadores sociales no solamente a través de las diferentes posibilidades de formación continuada³, sino también completándola con estudios de pedago-

³ Y las posibilidades para los educadores sociales que trabajan en contacto con la poblaciones inmigradas son diversas: desde las escuelas de verano y las semanas interculturales organizadas por Ser. Gi/GRAM en Girona desde 1990, ya todo un clásico en este ámbito, plenamente consolidado y que no pierde fuerza, hasta los diferentes postgrados que se ofrecen: el de Diversidad Cultural y Exclusión Social (1999-2001), el de Mediación Intercultural (2004-2005), los dos de la Universidad de Girona; los de Inmigración y Educación Intercultural (2004-2006) y de Interculturalidad, Educación y Cohesión Social (2004-2005) de la Universidad de Barcelona; el de Atención Socioeducativa al Alumnado de Origen Inmigrante y Minoritario, de la Universidad Autónoma de Barcelona; o los que se ofrecen desde la Universidad de Lleida, la Ramón Llull, Vic, etc., y sin olvidar, entre otros, los cursos que ofrecen diferentes organizaciones (como los de mediación y resolución de conflictos que ofrece el

gía, sociología, psicología o antropología social, y frecuentemente esta inversión en formación les permite también entrar en contacto con los debates y cuestiones que hoy ocupan a los investigadores de estas disciplinas y que, con toda certeza, transformarán nuestra manera de entender los fenómenos migratorios, los procesos de integración social y las nuevas transformaciones que están sufriendo nuestras sociedades en lo que algunos califican, sin dudar, de inicio de una nueva era⁴. Por esto consideramos fundamental señalar hacia dónde se orientan estos debates, porque de ellos nacen las orientaciones del trabajo de los educadores y de los otros profesionales que intervienen en el ámbito social.

1.1. Las segundas generaciones

En primer lugar es necesario comentar que lo que aún hoy (y a falta de un calificativo más apropiado) denominamos “segundas generaciones” será objeto de una atención cada vez más intensa. De un primer momento en que al hablar de inmigrantes sobre todo nos referíamos a hombres adultos y de procesos de reagrupamiento familiar todavía incipientes, hemos pasado a hablar de familias plenamente establecidas en nuestro país y de chicos y chicas hijos de familias inmigradas que han nacido y crecido aquí. Y cada vez hablaremos más de adultos que, si bien no han nacido aquí, sí que habrán crecido en Cataluña, siendo su relación con el país y con todo lo que les envuelve bien diferente de la que había sido desarrollada por sus padres. Hablaremos y haremos frente, pues, a realidades, situaciones y problemáticas bien diferentes, y de intereses para la investigación y de necesidades de intervención también claramente diferenciadas.

Los trabajos desarrollados inicialmente, cuando nos dirigíamos al análisis de los procesos de integración social de las personas inmigradas propiamente dichas, abordaron problemáticas como las estrategias de asentamiento, su inserción laboral, la ocupación de espacios dentro de diferentes núcleos urbanos (ocupación de barrios, formación de núcleos con índices de concentración de estas poblaciones más elevados...), el establecimiento

Grupo de Investigación y Estudios de los Conflictos en La Bisbal, o los de Ser.Gi en Girona sobre salud mental y inmigración, pedagogía intercultural y mediación).

⁴ No tendríamos que hablar de inmigración al margen de la globalización, de la sociedad de la información, del capitalismo neoliberal y postindustrial. Este esfuerzo es defendido por autores como Suárez-Orozco (2001), en el ámbito internacional, o Castells (2003) o Carbonell (2004), más próximos a nosotros.

de redes de apoyo (primero entre las personas del mismo origen y posteriormente más amplias), el desarrollo de estrategias de organización y de representación de los diferentes colectivos (constitución de asociaciones, movilizaciones para la defensa de los derechos y de los intereses de los diferentes colectivos, aparición de liderazgos más o menos reconocidos, su cuestionamiento), atención a las necesidades más básicas (vivienda, salud, educación), procesos de reconocimiento legal (lucha por la regularización, consecuencias de la irregularidad), establecimiento de vínculos con la sociedad de origen y con la de asentamiento, reacción de la sociedad de recepción ante la llegada de estas personas y colectivos (tanto en los aspectos positivos: constitución de asociaciones de apoyo a las personas inmigradas, desarrollo de estrategias institucionales para su acogida; como en los negativos: actitudes de rechazo, racismo), etc. Este cúmulo de procesos fue y continúa siendo objeto de análisis por parte de investigadores, así como objeto de intervenciones por parte de todos aquellos profesionales que trabajan en el ámbito social. Entre ellos, claro está, los educadores sociales.

Sin que estas cuestiones pierdan vigencia (la llegada de nuevos inmigrantes continúa y muchos procesos y situaciones se reproducen), el análisis de las segundas generaciones es un ámbito emergente y será un ámbito en el que los educadores sociales tendrán que trabajar. La atención prestada a estas segundas generaciones es cada vez mayor, básicamente por dos motivos: porque sobre ellos sabemos poco y porque será con ellos como podremos evaluar la capacidad de acogida real de nuestra sociedad, la eficacia de las instituciones y la implantación real de principios y orientaciones, más allá de la retórica de los discursos y las declaraciones⁵.

Cuando nos centramos en las segundas generaciones, las problemáticas sometidas a análisis y las necesidades de intervención son muy diferentes: ¿A qué espacios educativos y laborales tienen acceso estas personas? ¿Los niveles de éxito social de estas personas son equiparables a los del conjunto de la sociedad? ¿Hasta qué punto se ha desarrollado un sentimiento

⁵ El interés por las segundas generaciones es paralelo al que se está desarrollando en otros países donde la nueva inmigración ha tenido un impacto importante. Por descontado que en países con una amplia tradición migratoria (es el caso de Estados Unidos de América, de Reino Unido, de Francia o de Canadá) el interés no es nuevo, pero está creciendo, como también crece en otros países con una experiencia migratoria más reciente. El monográfico de la *International Migration Review* –Vol. XXXVII, n. 4: The Future of Second Generation: The integration of Migrant Youth in Six European countries (2003)–, es un buen ejemplo de que este interés es cada vez mayor.

de pertenencia común y respetuoso con las diversas prácticas y universos culturales? ¿Hasta qué punto la ha desarrollado la sociedad receptora? ¿Se mantienen los vínculos comunitarios propios de las primeras etapas de los procesos migratorios? ¿En qué medida se ha diversificado lo que inicialmente se conceptualizaba como un colectivo relativamente homogéneo y que hacía frente a problemáticas comunes? Precisamente, la cuestión de la diversidad interna de estos colectivos será un elemento clave de la investigación que será necesario tener presente en el momento de orientar los discursos y repensar las intervenciones que desarrollamos.

1.2. La diversidad interna

La investigación, pero también la intervención, pondrá cada vez más atención sobre la diversidad interna de estos colectivos. Otra vez: la diversidad interna existe siempre, pero cada vez es más evidente la necesidad de reconocerla. Por dos motivos. En primer lugar porque el aumento de las segundas generaciones potenciará esta diversidad: no solamente será diferente la relación que mantengan con la sociedad de asentamiento, también lo será la relación con la cultura y la sociedad de origen. Pero en segundo lugar, porque una vez superado el culturalismo más zafio (“los árabes son...”, “los gambianos hacen...”, las introducciones a “la cultura” de los marroquíes, de los ecuatorianos), una superación en la que la misma antropología ha jugado un papel clave, será necesario ir más allá y empezar a reconocer de qué manera las diversas trayectorias (sociales, educativas, laborales) de familias y personas identificadas como miembros de un determinado colectivo refuerzan la tendencia a la fragmentación de estos mismos colectivos. No necesariamente de su cohesión interna, sino más bien de la realidad social a la que hacen frente y la que ellos mismos construyen con sus respuestas. Más allá del posible mantenimiento de vínculos solidarios y de unos referentes culturales comunes, en la medida que se siguen itinerarios divergentes, las referencias generales de los colectivos irán perdiendo valor para el análisis de la realidad que viven las personas que los integran. De esta manera, la identificación entre inmigración, riesgo de marginación, problemáticas sociales y necesidad de atenciones específicas se tendría que ir perdiendo. Haber nacido chico o chica marroquí en un barrio con un alto índice de paro y de precariedad en el trabajo, con fuertes tensiones sociales en la periferia de una gran ciudad, puede acabar generando prácticas, valores e identidades muy

diferentes que si se ha crecido en una población próspera económicamente y donde las personas inmigradas han accedido a nichos laborales superiores y han establecido relaciones positivas e intensas con el conjunto del vecindario. De la misma manera que parecería absurdo hablar de la situación social de los castellanoparlantes en Cataluña, puede acabar siendo igual de absurdo hacer este tipo de generalizaciones al entorno de los diferentes colectivos de personas inmigradas. De manera similar, la manera como se redefine la identidad, las pautas de cambio cultural y la cohesión intergrupala no podrán ser comunes a todas las personas que hoy identificamos como miembros de un mismo colectivo.

Frente a esta diversidad creciente, cada vez será más importante vincular la educación intercultural o cualquier forma de educación respetuosa con la diversidad cultural presente en una sociedad, no a las iniciativas orientadas a las poblaciones inmigradas, sino al conjunto de iniciativas que se desarrollen en el conjunto de la sociedad. Si la diversidad está (cada vez más) presente en la sociedad, la interculturalidad tendrá que ser un referente de toda acción educativa. Volveremos al tema más adelante.

1.3. ¿Inmigrantes? ¿Minorías? ¿Étnicas? Más que una cuestión de nombres

¿Será posible seguir hablando, entonces, de inmigrantes, de minorías o de minorías étnicas? ¿Será esta la principal condición asociada a las personas que, ellas mismas o sus familias, nacieron lejos de aquí? Hasta ahora han sido muy comunes las aproximaciones a estas personas y colectivos que priorizaban su condición de personas inmigradas. Es fácil reconocer que las identidades son múltiples y que los condicionantes de la vida social y cultural también lo son. Ha sido más difícil partir de esta constatación para aproximarnos a los jóvenes hijos de inmigrantes, por ejemplo, antes como jóvenes que como personas procedentes de la inmigración; analizando sus hábitos de ocio o cómo establecen relaciones con otros jóvenes, sin que su origen inmigrado sea necesariamente el eje de análisis. En Cataluña, el trabajo de Alegre y Herrera (2000) ha sido uno de los primeros en iniciar esta línea, y ha tenido continuidad en otras investigaciones orientadas a analizar las relaciones que los jóvenes establecen entre ellos (Bonal 2003, por ejemplo). Es necesario revisar qué identidad asignamos a estas personas

y colectivos (cuando hablamos, cuando realizamos investigaciones, cuando intervenimos) y cuál es el peso que otorgamos a las diferentes variables en la construcción de esta identidad: ser joven, hombre o mujer y de un barrio determinado puede tener más fuerza que el hecho de ser miembro de una familia inmigrada. Pero el reto no está solamente en ponderar la fuerza de las diferentes variables en juego (clase, etnia, género, edad), sino en ser capaces de valorar hasta qué punto la forma como conceptualizamos las diferentes variables es correcta: tal y como en los últimos años el concepto clase social ha sido revisado y enriquecido, por ejemplo con el discurso de la exclusión, tendremos que hacer algo similar con conceptos como el de “minoría étnica”, “etnia” y similares. ¿Hasta qué punto estos conceptos, estas categorías nos ayudan a entender correctamente la realidad, la composición de nuestra sociedad? ¿Hasta qué punto la distorsionan? ¿Son útiles también para referirnos a colectivos originarios de la inmigración de origen español? Serra (2001 y 2004a) defiende que no, pero entonces ¿lo son para referirnos a las personas y colectivos inmigrados más recientemente? Serra plantea que no se trata de aplicar calificativos como el de étnico o conceptos como “minorías” y “mayorías” a todos estos colectivos, sino de revisar el uso y de buscar conceptos y categorías que nos ayuden a entender mejor la realidad. Será necesario generar nuevas categorías y conceptos para referirnos a las nuevas formas de diversidad que se desarrollan en nuestra sociedad, a nuevas formas de pertenencia que (parece) quedan mal identificadas con unos conceptos que hacen referencia a un cúmulo excesivamente diverso de situaciones y relaciones⁶. No se trata solamente de un debate teórico. La reflexión de Santamaría según la cual “la sociología tiene la obligación de interrogarse permanentemente sobre los conocimientos que produce y difunde, sobre las maneras que tiene de producirlos y de difundirlos, para saber cuáles son las formas sociales que contribuyen a reforzar o a subvertir” (2004: 56), puede extenderse a los educadores: más necesaria es esta revisión entre aquellos que entran en contacto directo con esta misma realidad social y se implican con voluntad de transformarla. Tarde o temprano, pues, será necesario plantearse hasta qué punto el discurso de la interculturalidad y todo lo que hemos desarrollado en relación a aquello que hemos definido como “inmigrantes” y

⁶ En esta línea, cuando Carlos Giménez (1997) habla de mediación intercultural (o social intercultural), propone que hablemos de “contextos de multiculturalidad significativa” más que de contextos “interétnicos”, y de grupos definidos “etnoculturalmente” en lugar de “minorías étnicas” o “etnias”. En otro artículo (1994) el mismo autor revisa el concepto de cultura y su aplicación al análisis de las migraciones.

miembros de “minorías étnicas” tienen que seguir siendo dispositivos y discursos “especiales” para “personas y grupos especiales”. Antes hacíamos referencia a la necesidad de descentrar la interculturalidad y extenderla al conjunto de prácticas educativas presentes en nuestra sociedad. Igualmente, muchos de los dispositivos generados (planes de acogida, formación de adultos, servicios de mediación, planes de integración), será necesario empezar a pensarlos no como dispositivos y servicios dirigidos a determinados colectivos, sino como dispositivos y servicios para intervenir en problemáticas sociales comunes al conjunto de la población⁷. Es necesario pensar en clave de problemáticas y situaciones, en lugar de en clave de categorías y colectivos.

1.4. Trabajar la relación

La no focalización de las iniciativas en los mismos inmigrantes también es necesaria por un segundo motivo: muchos de los problemas a los que hacen frente nacen de la relación que se ha ido tejiendo entre estos y el conjunto de la sociedad. Otro trabajo de Alegre (2004) propone como objetivo el análisis de las relaciones que los jóvenes (de diferentes orígenes y condición social) establecen entre ellos, y cuáles son los condicionantes. Dos años antes Serra había realizado un trabajo similar, como el anterior focalizado en el ámbito escolar, que pretendía además analizar la relación entre los discursos de identidad de los alumnos y las diferentes formas de violencia que desarrollaban entre ellos (2001, 2004b). Cada vez más, la investigación y la intervención se tendrán que orientar menos hacia las mismas personas inmigradas y más hacia las relaciones que se establecen entre ellas y el resto de la población. Así, la puesta en marcha de planes de acogida, de planes de desarrollo comunitario o de estrategias de mediación apuntan ya en esta línea: si bien la formación de personas adultas, el asesoramiento legal y laboral y otras formas de apoyo inicial no se tienen que abandonar, ahora es preciso profundizar en estrategias que impliquen, siempre que sea posible, al conjunto de la población⁸.

⁷ En este sentido, podemos señalar que en el momento de trabajar la acogida en las escuelas e institutos, Serra y Palaudàrias (2002-2005) proponen trabajar la acogida en un sentido amplio, que incorpora la acogida de todos los alumnos y la de los profesionales que trabajan en los centros educativos.

⁸ El *Pla Local de Formació de Salt* (iniciado el 2002) es un buen ejemplo de trabajo en esta línea, ya que muestra de qué manera un plan de alfabetización incorpora como objetivos fundamentales la implicación del máximo de entidades y de ciudadanos en el desarrollo del plan y el establecimiento de vínculos de cooperación con las personas de origen inmigrante (véase Parra, 2007).

El tipo de orientación y reflexiones que hemos planteado hasta ahora tendrían que servir para revisar algunas de las actuaciones que se desarrollan desde el ámbito de la intervención social (desde la educación, pero también desde el trabajo social y desde diferentes instancias técnicas y políticas). Sin duda esta revisión es posible ahora, cuando ya se está realizando la transición de las primeras formas de intervención más improvisadas, hacia formas de actuación cada vez más estructuradas, estables y con una creciente institucionalización.

2. Espacios de intervención

Con el objetivo de presentar las diferentes iniciativas, espacios, proyectos o servicios en los que habitualmente intervienen los educadores sociales que trabajan en el ámbito de la inmigración, hemos optado por agruparlas en tres grandes apartados: el ámbito social, el ámbito educativo no formal y el ámbito escolar. Sin duda, el primer ámbito tendrá que incluirse como una modalidad del segundo, pero aquí hemos optado por diferenciarlo al considerar que el trabajo que frecuentemente realizan los educadores como impulsores y dinamizadores en el ámbito comunitario es diferente del trabajo educativo mucho más estructurado que se desarrolla en los centros abiertos, escuelas de adultos, etc.

2.1. El ámbito social

Hacemos referencia en este ámbito al trabajo que los educadores sociales realizan en municipios, barrios y entidades, trabajando como impulsores, orientadores y dinamizadores de actividades comunitarias. En este ámbito destaca el trabajo desarrollado en el marco de los planes de integración y los planes de desarrollo comunitario en poblaciones con una importante presencia de personas de origen inmigrado.

Los planes de integración⁹ son instrumentos de planificación de servicios, recursos y actuaciones orientados hacia la integración de todos

⁹ Reciben nombres diferentes: Pascual (2001) habla de "planes integrales de integración cultural", y nos presenta el "Plan de acogida y promoción de los inmigrantes no comunitarios del Vallès Oriental", programa piloto de los actuales planes de integración de los inmigrantes promovidos por el Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya.

los colectivos presentes en un territorio y que permiten abordar los niveles político, técnico, asociativo y ciudadano de forma concertada y participada. Habitualmente, con estos planes no se busca la creación de nuevos recursos o el refuerzo de los ya existentes (aunque las dos opciones no son de entrada descartables), sino de propiciar sinergias: poner en contacto recursos dispersos y crear las bases para trabajar coordinadamente implicando en este trabajo a todas aquellas personas, servicios y colectivos implicados en aquello que se trabaja y que pueden aportar mejoras. En el ámbito político se busca el consenso, a nivel técnico se busca la coordinación y, a nivel ciudadano, la participación en el diseño de las políticas y la corresponsabilización en su ejecución. Los planes de integración afectan a todos los ámbitos de las políticas públicas (vivienda, promoción económica, educación, salud, bienestar, etc.) y persiguen el encuentro, la interrelación, la mutua adaptación, el diálogo y la negociación entre todas las personas y colectivos (Pascual 2001: 191-192).

En la medida que los planes de integración requieren el desarrollo de estrategias de diagnóstico, concienciación, diálogo entre las partes, establecimiento de prioridades, toma de decisiones y seguimiento, y que en todos los momentos del proceso se suele hacer uso de metodologías participativas, el perfil del educador social puede resultar adecuado como dinamizador de estos planes con la colaboración de otros profesionales del ámbito social. En algunos de estos planes de integración, se ha requerido también la participación de un mediador intercultural, figura que se adapta bastante bien al perfil de formación de los educadores sociales y de la que hablaremos más adelante.

De manera similar, los educadores sociales encuentran un espacio en el marco de los planes de desarrollo comunitario, de los que los planes de integración se pueden considerar una variante. Como en el caso anterior, en la medida que el desarrollo de estos planes requiera el uso de estrategias participativas, los educadores sociales ofrecen un perfil idóneo para su aplicación.

Antes hemos hecho mención de los mediadores interculturales. Precisamente, otro ámbito en el que se está desarrollando el trabajo de los educadores sociales relacionado con la inmigración es el de la mediación. Con denominaciones y funciones matizadamente diversas, de manera simultánea en diferentes países se ha ido desarrollando esta nueva figura profesional. La

mediación intercultural –“mediación social intercultural” según la propuesta de Giménez (1997, 2000) en Madrid; “*linkworkers*” o “trabajadores de enlace” en Suecia y Inglaterra; “mediación vecinal” o “agentes comunitarios” en Francia; “mediación lingüístico-cultural” en Italia; o “mediación cultural” o “intercultural” como fórmulas más comúnmente utilizadas– se erige como una modalidad específica de la mediación especialmente adecuada en situaciones y contextos que Giménez (1997:13) define como “multiculturalidad significativa”: aquellas situaciones en las que la diferencia sociocultural de los actores sociales resulta central o, como mínimo, especialmente influyente. Se trata de situaciones en las que los actores sociales (que pueden ser personas, grupos, instituciones o comunidades) de manera consciente o inconsciente dan una importancia considerable a la diferencia existente entre el propio grupo y los “otros” y esto influye negativamente en la relación que establecen entre ellos. Por tanto, se habla de mediación social intercultural, no delante de cualquier intervención desarrollada en contextos multiculturales (con presencia de minorías o grupos recientemente inmigrados), sino solamente cuando esta multiculturalidad es especialmente relevante para la intervención que se propone.

Así, frente a las problemáticas que pueden aparecer en estas situaciones de multiculturalidad significativa, la mediación intercultural tiene como objetivos generales: promocionar el reconocimiento del “otro” como interlocutor; favorecer la comunicación con el “otro” y la mutua comprensión; superar las barreras que impiden la relación (prejuicios, estereotipos, miedos, recelos); potenciar la cooperación; promocionar el aprendizaje de la convivencia; hacer posible el enriquecimiento mutuo que comportan las situaciones de interculturalidad; evitar, prevenir o regular las situaciones de conflicto, y adaptar la organización y el funcionamiento de las instituciones a sus beneficiarios y potenciar su eficacia (Giménez, 1997: 140).

Esta última cuestión es especialmente importante, sobre todo en el momento de subrayar que la mediación no se establece solamente entre personas en conflicto. Por un lado, la mediación intercultural va más allá de las intervenciones en situaciones de conflicto: puede buscar la mejora de la comunicación entre las partes o resolver desajustes que, si bien no tienen por qué generar conflictos, sí restan eficacia a la relación que las partes establecen entre ellas. Ya sea de una u otra forma, la mediación intercultural no

interviene solamente mediando entre personas: trabaja también las relaciones entre comunidades, grupos e instituciones con el objetivo de mejorar sus relaciones y su eficacia.

Si abordamos el perfil de formación de los mediadores, aparte de la oferta de formación específica en mediación, se tiene que remarcar que es el educador social quien ofrece el perfil más próximo a esta figura, y que en general las diferentes experiencias tienden a subrayar que, en la medida que se desvincule la mediación de las funciones más restringidas de un traductor (mediador lingüístico, si se quiere), no es necesario que el mediador sea miembro de uno de los colectivos con los que se tiene que interceder, dándose el caso de que en la actualidad hay mediadores miembros de determinados colectivos inmigrantes que desarrollan sus funciones mediando sobre todo con colectivos inmigrados diferentes a los que ellos pertenecen.

En Cataluña la mediación intercultural ha recibido un notable impulso en los últimos años. Entre los profesionales y los investigadores ha crecido el interés por este tipo de propuestas y, poco a poco, van apareciendo mediadores que trabajan por todo el territorio al servicio de ayuntamientos, diputaciones o consejos comarcales. A pesar de todo, no podemos considerar que se trate de una figura consolidada en nuestro país, y muchos de los que trabajan como mediadores tienen que hacer frente frecuentemente a un reconocimiento profesional escaso y a contratos breves y a media jornada. En Cataluña, la asociación Xenofilia, Ser.Gi, GRAMC o la Fundació Jaume Bofill han desarrollado programas de formación de mediadores¹⁰, y entidades como la Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari (AEPDC) ofrecen servicios de mediación intercultural, entre otras.

2.2. **Ámbito educativo no formal**

Más allá de la figura del mediador intercultural, la educación en medio abierto es otro ámbito de trabajo en el que el educador social puede trabajar en contacto con personas y colectivos inmigrados. Sucede lo mismo con el

¹⁰ En España hay experiencias de formación de mediadores especialmente interesantes, como por ejemplo, en Madrid, la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración, creada en 1992 y que en 1997 dio lugar al Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI), al frente del cual se encontraba el antropólogo Carlos Giménez; también en Madrid, el Centro de Acción Intercultural de Madrid (CAIM), orientado a la formación de lo que denominan "agentes de desarrollo en medio multicultural"; y en Andalucía, los cursos de formación de mediadores organizados por Andalucía Acoge.

trabajo que muchos educadores realizan desde los CRAES y centros abiertos. En la medida que estas personas vivan situaciones de riesgo comunes a las que habitualmente han trabajado los educadores sociales, los recursos desarrollados por las entidades y las instituciones se harán extensivos a estos colectivos, sin que el enfoque de su trabajo difiera demasiado del desarrollado con otras personas no inmigradas. La necesidad de conocer situaciones y prácticas específicas y de trabajar contra los prejuicios y las discriminaciones vinculadas al origen de las personas inmigradas será la única especificidad añadida al trabajo a desarrollar desde estos ámbitos.

Sucede lo mismo con otros espacios donde hasta ahora ha sido común el trabajo de los educadores: los talleres laborales, por ejemplo, o las unidades de escolarización externa, el trabajo en las ludotecas, las bibliotecas y centros y puntos de información juvenil. Se trata de ámbitos de trabajo habitual para los educadores sociales, en los que cada vez será más necesaria la incorporación de la perspectiva intercultural (que no tiene que ser exclusiva de estos contextos, tal y como hemos señalado antes).

Un ámbito específico es el de los menores no acompañados que han emigrado a nuestro país y que a su condición de personas inmigradas se añade frecuentemente la problemática de su situación de irregularidad administrativa y la complejidad que comporta su situación de desamparo, la adhesión de nuestros gobiernos a los diferentes compromisos de protección de la infancia y la voluntad de muchos de estos niños de trabajar y vivir autónomamente en nuestro país.

La educación de adultos es otro ámbito de trabajo en el que la población inmigrada se ha ido haciendo cada vez más presente. Se trata de un ámbito muy diverso, que cubre desde la formación básica (comenzando por la alfabetización), hasta la formación para el mundo laboral, el ocio y la cultura (y algunos incluyen la formación para la participación ciudadana y el desarrollo comunitario) (Formariz, 2000: 57-73). Si nos centramos en la formación básica y dentro de esta en el aprendizaje de la lengua o de las lenguas de la sociedad de destino, entenderemos que en la actualidad, cuando se mantiene un flujo constante de personas de procedencias bien diversas, este es un ámbito privilegiado para el trabajo con personas inmigradas. A pesar de la necesidad de obtener lo más rápidamente posible un

dominio lingüístico suficiente con el objetivo de garantizar la autonomía en la sociedad de destino, como se trata de un ámbito en el que la asistencia no es obligatoria y como son posibles estrategias de aprendizaje alternativas (la principal es la práctica diaria¹¹), el éxito de las experiencias dependerá de la adecuación de la formación a las expectativas y las necesidades de las personas a las que se dirigen, y de las relaciones personales que se establecen (ambiente de las sesiones, confianza en el educador, etc.) (Formariz, 2000: 59). El esfuerzo de los educadores en este campo es muy grande, y más si, como ocurre en muchas experiencias, el reto asumido consiste en ir más allá de la alfabetización, para potenciar la autonomía y la promoción social de las personas con las que se trabaja¹².

Finalmente, sería necesario abordar un ámbito que tiende a crecer (si no las experiencias, sí el interés): el ámbito de la educación para la salud. Como en el caso anterior se trata de un ámbito muy diverso, tanto por las problemáticas que se trabajan, como por los colectivos a los que se dirigen las intervenciones. Desde propuestas relacionadas con la salud maternoinfantil o la alimentación¹³, hasta intervenciones en temas de salud sexual dirigidas a colectivos de personas inmigradas con conductas de riesgo, los análisis y las intervenciones han ido diversificándose. Por otro lado cada vez se desarrollan más trabajos en materia de salud mental. En la medida que las intervenciones en este ámbito se desarrollen en contextos propios de la educación social (medio abierto, formación de adultos, etc.), se tenderá a requerir educadores y educadoras formados en este tipo de intervenciones que frecuentemente requieren, bien un trabajo interdisciplinar, bien una formación a caballo del campo de la educación, la salud y la diversidad cultural¹⁴. El trabajo desarrollado en Alemania por Carmen Trepte (1997) (y que en diversas ocasiones ha podido ser expuesto en el contexto de las semanas interculturales organizadas por SER.Gi/GRAMC) es un buen ejemplo de lo que supone (y de las dificultades que tiene) este trabajo en contacto con colectivos de origen inmigrado.

¹¹ Que además es más relevante, activa y participativa que las experiencias de alfabetización de carácter más escolar.

¹² Más allá del discurso de Freire (siempre un referente), en este campo va tomando cada vez más fuerza la idea del *empowerment* como objetivo a alcanzar en estas experiencias de educación.

¹³ En este terreno es necesario destacar el trabajo desarrollado por Kaplan (1998, 1999) con mujeres procedentes de África Occidental, o los materiales editados por Caritas (1995).

¹⁴ Es por este motivo que los profesionales de la enfermería más formados en educación para la salud ofrecen un perfil similar.

2.3. **Ámbito escolar**

Alrededor de las escuelas y los institutos se desarrollará otro ámbito de trabajo, un ámbito en el que con toda probabilidad se pedirá la implicación de los educadores (de los educadores sociales también). La escuela como institución autosuficiente y cerrada en ella misma está en crisis. Trabajos recientes, como el coordinado por Joan Subirats (2003)¹⁵, dan a conocer iniciativas muy diversas, todas ellas con un denominador común: son lo que los autores denominan “experiencias educativas integradas”. Califican así toda intervención educativa comunitaria en la que los diferentes agentes del entorno escolar (autoridades educativas, servicios a la persona, entidades locales, padres, empresarios, comerciantes, sindicatos, asociaciones de vecinos, entidades y asociaciones cívicas, policía, autoridades judiciales, etc.) participan conjuntamente con la escuela en la identificación y en la solución de problemas educativos de forma corresponsable (Subirats: 2003, 47). Podemos hablar de experiencias educativas integradas, como podemos hacerlo de trabajo en red o de la necesaria coordinación que se busca en los planes de desarrollo comunitario, pero el caso es que este tipo de experiencias que rompen las barreras y las rigideces institucionales son cada día más frecuentes y en ellas los educadores sociales tienen un claro papel a jugar: promoviendo la participación de las partes implicadas, trabajando en la realización de buenos diagnósticos y facilitando la adopción de las medidas oportunas. Estas funciones frecuentemente son más fáciles de desarrollar desde el ámbito informal, sin la identificación directa con una institución como por ejemplo la escuela, con independencia y desde posiciones liminales como las que los educadores sociales están acostumbrados a ocupar.

Buena parte de estas experiencias tiene por objetivo la atención a las necesidades socioeducativas de la población de origen inmigrado. De las 67 experiencias analizadas en el trabajo de Subirats que antes hemos comentado, 35 abordaban algún problema relacionado con el riesgo de exclusión social. Y de estas 35 experiencias, 11 nacían con la voluntad de atender la diversidad cultural de la población escolar inmigrada de países pobres.

¹⁵ Véase también Ribera (1999).

A veces este trabajo en red toma forma con el desarrollo de planes de acogida. En la actualidad, la Administración requiere a los centros educativos la elaboración de planes de acogida de alumnos de origen inmigrado. Algunos centros han elaborado este plan en clave exclusivamente interna (planificación de la acogida del nuevo alumnado, entrevistas con la familia, evaluación inicial, adaptaciones curriculares e incorporación al aula), pero otros han apostado por planes de mayor alcance, que toman como referencia no tanto las necesidades de planificación de la institución escolar, como las necesidades de atención del nuevo alumnado. Desde esta otra perspectiva, han diseñado planes que incorporan la figura del educador social para hacer el seguimiento de problemáticas que frecuentemente se detectan desde las escuelas e institutos o desde los servicios sociales, o para trabajar en el desarrollo de los planes que articulan diversas instituciones y asociaciones.

Así, ya sea como mediadores, ya bajo otras denominaciones, los educadores también trabajan dando ayuda a la relación entre los centros educativos y las familias. Como en otros casos a los que nos hemos referido, los educadores trabajan en los centros educativos formales con el objetivo de resolver problemas, mejorar la comprensión y potenciar la relación entre los profesionales de los centros y las familias de origen inmigrado. Este tipo de actuaciones tanto pueden desarrollarse a partir de la demanda de los mismos centros, como a partir de los conocimientos que el educador puede tener de las familias, su situación y sus necesidades.

Como vemos, los ámbitos de intervención que se abren a los educadores sociales en relación a la inmigración son bastante diversos. Que sean los educadores los que acaben ocupando estos espacios, o que los ocupen personas con otros perfiles de formación (adquirida a través de otras carreras universitarias o a través de la abundante oferta de cursos de especialización, másters y postgrados), dependerá en buena parte de la capacidad de los educadores para demostrar su destreza en estos ámbitos, para demostrar que más allá de su especialización en el ámbito de la interculturalidad, de la mediación o de la inmigración, es su formación básica como educadores sociales la que los capacita para desarrollar eficazmente la función que se les encomienda, de responder con éxito al reto que tienen delante.

Bibliografia

ALEGRE, M. À. y D. HERRERA, 2000. *Escola, oci i joves d'origen magribí*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

ALEGRE, M. À., 2004. *Geografies adolescents. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals en l'àmbit escolar*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

AA.VV., 2003. The future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries. *International Migration Review*, XXXVII (4).

AA.VV., 2002. *Pla Local de Formació de Salt*. CD-ROM.

BONAL, X. (dir.), 2003. *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.

CARBONELL, F., 2004. *Educar en temps d'incertesa: Equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma: Leonard Muntaner.

Colectivo AMANI, 1996. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

CASTELLS, M., 2003. *L'era de la informació: Economia, societat i cultura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ESTRANGERS DE CARITAS DIOCESANA GIRONA, 1995. *Nke di lé pana yere: video salut materno-infantil*. Girona: Caritas.

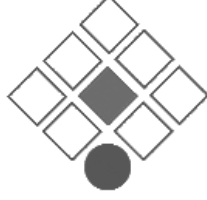
ESSOMBA, M. À., 2002. *Sanduk: Guia per a la formació dels educadors i les educadores en interculturalitat i immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Fundació Jaume Bofill.

FORMARIZ, A., 2000. L'educació de les persones adultes. En F. CARBONELL (coord.). *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.

- GIMÉNEZ, C., 1994. Cultura e inmigración. *Entre culturas. Butlletí de Caritas Español*, 3, pp. 12-13.
- GIMÉNEZ, C., 1997. La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, pp. 125-159.
- GIMÉNEZ, C., 2000. *Información básica sobre el Servicio de Mediación Social Intercultural* [Material multicopiado].
- KAPLAN, A., 1998. *De Senegàmbia a Catalunya: procesos de aculturación e integración social*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- KAPLAN, A. y S. CARRASCO, 1999. *Migración, cultura y alimentación: Cambios y continuidades en la organización alimentaria, de Gambia a Catalunya*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- PARRA NUÑO, S., 2007. *L'escola d'adults de Salt: una mirada apassionada*. Girona: CCG.
- PASCUAL SAÜC, J., 2001. Estratègies de l'educació intercultural: el treball en l'àmbit de l'educació i el treball social. En S. MARQUÈS y J. M. PALAUDÀRIAS (eds.). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, pp. 189-199.
- RIBERA, M., 1999. Tendencias de avance hacia la escuela comunitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 79, pp. 54-56.
- SANTAMARÍA, E., 2004. Migració sociològica: cap a un (re)coneixement dels migrants com a actors socials. *Àmbits de política i societat, Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Ciències polítiques i Sociologia de Catalunya*, 30, pp. 54-57.
- SERRA, C., 2001. *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- SERRA, C., 2004a. Rhetoric of Exclusion and Racist Violence in a Catalan Secondary School. *Anthropology and Education Quarterly*, 35 (4), pp. 433-450.

- SERRA, C., 2004b. Retòriques d'exclusió i pràctica de la violència. Una anàlisi etnogràfica en l'àmbit de l'educació. En X. BESALÚ y T. CLIMENT (eds.). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Mediterrània, pp. 49-75.
- SERRA, C., J. M. PALAUDÀRIAS, 2002-2005. *Programa de Intervenció y Formació del Profesorado. Sócrates. Comenius 2.1: Programa para una Europa Multilingüe y Multiétnica*. Barbastro.
- SERRA, C. y PALAUDÀRIAS, J. M., 2005. Educació social i immigració: àmbits i perspectives (157-178). En SOLÉR MASO, P. (coord.). *L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Girona: Universitat de Girona, Col·lecció Educació Social (E/S), n. 11.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M., 2001. Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71 (3), pp. 345-365.
- SUBIRATS, J. (coord.), 2003. *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.
- TREPTE, C., 1997. *Aprender también quiere decir levantar puentes*. Girona: GRAMC.
- VILLASANTE, T. R., 1998. *Del desarrollo local a las redes para mejor vivir*. Buenos Aires: Lumen.

Población inmigrante y
escuela en España:
un balance de investigación



POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESCUELA EN ESPAÑA: UN BALANCE DE INVESTIGACIÓN¹

F. Javier GARCÍA CASTAÑO, María RUBIO GÓMEZ y Ouafaa BOUACHRA
Universidad de Granada

El crecimiento de la población inmigrante extranjera en España es ya indiscutible y junto con tal crecimiento el establecimiento de familias procedentes de otros países. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros y en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad, que no deja de ser visto como algo problemático. Se dice que estos problemas surgen, entre otras razones, por la dificultad de comunicación, dado que estos escolares aportan otras lenguas diferentes a la vehicular de la escuela. Sin embargo, tras el análisis de los supuestos “problemas”, se descubre que muchos de los “nuevos conflictos” ni son tan nuevos en esas mismas escuelas, ni tampoco para el conjunto de los escolares.

Es en este contexto donde se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos “nuevos escolares” cuando se incorporan a los centros educativos. El presente artículo es una revisión de esa literatura científica desde el año 2000 hasta ahora². Hemos organizado la literatura encontrada hasta la fecha en

¹ Una primera versión de este trabajo, menos extensa, se presentó en el V Congreso sobre la Inmigración en España (Valencia, 21-24 de marzo de 2007) que posteriormente fue publicada en García Roca, J. y J. Lacomba (eds.), 2008. *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Bellaterra. Con anterioridad se publicó en la *Revista de Educación*, 345, 2008. El texto forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante extranjera que nosotros denominamos *Alumnado de Nueva Incorporación* y que difundimos en el portal Web ANI (<http://ldei.ugr.es/ani>). Todo ello se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado “Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (P06-HUM2380) y en el proyecto I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español “Integración de escolares denominados ‘inmigrantes’: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela” (SEJ2007-67155/SOCl). Agradecemos a ambas instituciones la citada financiación y al citado congreso y la citada revista la oportunidad de discutir nuestras ideas. Agradecemos igualmente a Nina Kréssova la lectura crítica de la presente versión.

² Ya nos hemos ocupado en otro lugar de la literatura científica en España sobre inmigración y escuela en la década de los noventa del pasado siglo (García Castaño et al., 2000 y García Castaño et al., 1993). Más recientemente, Terrén (2005) presenta un panorama de las relaciones entre inmigración y diversidad cultural en la sociología de la educación. Sobre la literatura científica relacionada con

cinco campos temáticos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros; 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos “nuevos” escolares”; 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y o promoción de las llamadas “lenguas maternas”; 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Así, tras la presentación y análisis de estas cuestiones, concluimos con un conjunto de reflexiones que pueden orientar las líneas de investigación en este terreno en un futuro inmediato.

Hemos manejado para el análisis que aquí presentamos el conjunto de publicaciones de las que disponemos en el Centro de Documentación en Interculturalidad del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada³. Sin duda, es muy probable que ello resulte insuficiente y que algunos estudios o publicaciones que aquí no se citan deberían tener su espacio. Pedimos disculpas a los silenciados haciendo constar que no ha sido intencionado. De cualquier manera, indicamos que hemos manejado una base de datos con 272 referencias en castellano y catalán⁴ a las que debemos añadir una base de datos exclusiva para las tesis doctorales presentadas en diversas universidades españolas⁵.

Antes de comenzar, queremos aclarar que no se trata en este trabajo de producir un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno y tampoco realizamos la pertinente contextualización de la investigación científica y de su producción literaria en España. Nuestra humilde pretensión es solo “organizar” este campo de estudio a partir de las temáticas más re-

este tema en la década actual, puede consultarse García et al. (2008) que supone un resumen del presente trabajo.

³ Dicho Centro de Documentación cuenta en la actualidad (septiembre de 2007) con los siguientes fondos: 2.577 monografías, 4.656 artículos de revistas, 1.821 documentos no publicados y 147 tesis doctorales (solo de universidades del Estado español).

⁴ Agradeciendo especialmente la colaboración obtenida en el trabajo documental de Elisabeth Gómez, Emilia Barrió, Eva González, Juan de Dios López, Livia Jiménez, Maryam Mohebatizadi, Pepe Castilla, Rocío Peco, Toñi Olmos y Yanet Lorenzo, personal investigador del Laboratorio de Estudios Interculturales.

⁵ Hemos identificado en España un total de 271 tesis leídas desde 1990 hasta 2006. De ellas 80 tratan temas relacionadas con educación e inmigración y solo 71 de estas últimas se centran en espacios escolares. Nosotros hemos tenido acceso directo a un total de 44.

currentes en las publicaciones científicas en España que relacionan escuela e inmigración, y que pueden orientar al lector a la hora de conocer la situación en la que se encuentra la investigación educativa en nuestro país. Por esta misma razón, dejamos para otro momento el contextualizar este conjunto de investigaciones en los cambios sociales y culturales producidos en España, fruto entre otras razones de las nuevas dinámicas demográficas, y en especial de los cambios en el sistema educativo.

1. Presencia y distribución del “nuevo alumnado” en las escuelas

Buena parte de las investigaciones y trabajos dedicados al “nuevo alumnado” comienzan destacando la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas y manifestando su relativo crecimiento en los últimos años, para posteriormente argumentar la necesidad del estudio de este colectivo en esos contextos. Sin embargo, carecemos a nivel estatal de trabajos específicamente demográficos, en donde se analice la evolución, se contrasten los datos históricos y, sobre todo, se profundice críticamente en las fuentes utilizadas que dan solidez al verdadero carácter del fenómeno⁶.

De cualquier manera, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ha desarrollado en los últimos años algunas aproximaciones globales donde se presenta una visión panorámica del proceso de incorporación al sistema educativo español del alumnado extranjero desde 1991 hasta 2001 (CIDE, 2002). Desde ese momento, el mismo CIDE viene publicando un boletín (Boletín CIDE de temas educativos) dedicado monográficamente al análisis de los datos estadísticos de este colectivo en la escuela. Hasta la fecha han sido seis los boletines publicados siempre con el subtítulo de “Alumnado extranjero en el sistema educativo español” (CIDE 2003a, CIDE 2003b, CIDE 2005a, CIDE 2005b, CIDE 2006 y CIDE 2007) en el que se mantienen, con algunas variaciones, los análisis de la evolución del fenómeno, de las procedencias geográficas de estos escolares extranjeros y de sus distribuciones en los diversos niveles del sistema educativo. También el CIDE (2005) ha publicado un estudio basado en el informe comparado realizado por

⁶ Los primeros datos se remontan a 1992 con los trabajos realizados por Pérez Rescalvo (1992) desde la Subdirección General de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia y con la colaboración del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). En la mayoría de estos trabajos siempre aparece como equipo de expertos en los análisis estadísticos el Colectivo IOÉ.

Eurydice⁷, que contiene algunas actualizaciones estadísticas del fenómeno a partir de la explotación de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

En una línea similar de informes globales sobre estos escolares, aunque con otros objetivos de estudio, se encuentra el Informe del Defensor del Pueblo de 2003 sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. En este último se nos sigue advirtiendo del dato de crecimiento reciente y se incluyen ya algunos aspectos sobre concentración de estos escolares en los centros públicos y en los niveles de educación infantil y primaria, cuestiones que trataremos más adelante.

Todo ello no hace sino indicarnos que el fenómeno está ya claramente percibido, y no solo el de la presencia de población extranjera en España denominada “inmigrante”, sino el de su presencia en la escuela. Como muestra de esta percepción puede citarse el hecho de que el propio Consejo Económico y Social del Reino de España en su informe anual de 2002 ofreciera información detallada sobre escolarización de alumnado extranjero en los distintos niveles educativos (Consejo Económico y Social, 2003), llegando a conclusiones muy claras sobre la importancia demográfica y sociocultural del fenómeno: 1) disminución del alumnado autóctono y crecimiento del alumnado extranjero; 2) importante presencia del alumnado extranjero en los niveles de educación obligatoria; 3) disminución del alumnado universitario en general y escasa presencia de los extranjeros, y 4) mayor concentración del alumnado extranjero en la red pública.

Así, se observa un crecimiento de la población escolar en general, que parece deberse casi exclusivamente a estos que aquí denominamos “inmigrantes extranjeros”, como nos explica el Colectivo IOÉ al advertirnos que de mantenerse las actuales dinámicas demográficas y migratorias, la presencia de alumnado de origen extranjero puede constituir un paliativo a la dismi-

⁷ Eurydice es la red europea de información sobre educación. Se trata de una red institucional creada por la Comisión Europea y los Estados miembros en 1980 como mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo, tanto a través del intercambio de información acerca de los sistemas y las políticas educativas como de la realización de estudios comparados sobre temas de interés común. Sus dos objetivos fundamentales son: generar información sobre los procesos y políticas educativas puestas en marcha en los distintos países de Europa y favorecer su intercambio entre los responsables políticos europeos para la toma de decisiones en educación, tanto a nivel nacional como comunitario, y proporcionar información a todos aquellos interesados en el mundo de la educación en Europa (centros de formación del profesorado, centros de información educativa, personal docente e investigador, estudiantes, etc.).

nución de matrículas de alumnado autóctono (Colectivo IOÉ, 2002a: 46); o como señalan Pérez, Álvarez y Chuliá (2004), haciendo referencia a que las estadísticas de la educación en España muestran cómo la disminución del número de alumnos españoles en el sistema educativo no universitario en los últimos años ha encontrado una contrapartida en el incremento del número de alumnos extranjeros, en general, y de alumnos marroquíes, en particular. Tendencia en la procedencia que Capellán de Toro (2003) muestra que ha cambiado en los últimos años con el crecimiento de escolares extranjeros básicamente a favor de los procedentes de América Central y del Sur, así como de Europa del Este. Y es justamente a partir de las procedencias geográficas de estos escolares lo que le permite al Colectivo IOÉ (2002b) en una explotación estadística más detallada, considerando los datos de género, hablar de tres modelos básicos que se presentan entre la población extranjera inmigrante: modelo europeo-sudamericano, modelo marroquí y modelo centroamericano, según las nacionalidades de estos "nuevos escolares" y sus variaciones escolares en función del género; así, para el colectivo marroquí las tasas de feminización van disminuyendo a medida que se avanza en los ciclos educativos, frente al colectivo centroamericano y europeo-sudamericano, donde dichas tasas van en aumento a medida que se avanza en los diferentes ciclos educativos. Tendencia que también detecta Capellán de Toro (2003) al observar la desaparición gradual de las niñas de origen africano del sistema educativo en la medida que se hacen mayores:

Mientras para países poco desarrollados y con culturas donde la mujer está relegada a un papel muy secundario, como son los africanos, las alumnas van decreciendo en la medida que se asciende en etapa educativa, existiendo grandes diferencias porcentuales entre las alumnas escolarizadas en infantil y las que lo están en secundaria. Mientras tanto los alumnos de la misma procedencia aumentan porcentualmente conforme se sube de etapa. Contrariamente, las alumnas procedentes de países desarrollados crecen en la medida en que se asciende de la etapa de infantil a la de secundaria. Los alumnos en este caso decrecen al ascender de etapa, perdiendo cuatro puntos de porcentaje entre infantil y secundaria (Capellán de Toro 2003: 1055).

No obstante, este tipo de datos deben tratarse con prudencia pues algunas investigaciones en contextos micro presentan ciertos matices. Pa-

mies Rovira (2006), en un estudio sobre las dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala, en la periferia de Barcelona, contradice estos datos relacionados con el abandono escolar de las alumnas marroquíes:

El estudio constata también que los abandonos escolares entre las chicas antes de finalizar la etapa de escolarización obligatoria son escasos. Estos solo se producen entre chicas de segunda generación y no están relacionados de forma necesaria con una trayectoria escolar de fracaso, aunque vengan favorecidos por esta (...) Esto cuestionaría las visiones existentes sobre el abandono escolar de las chicas de ascendencia marroquí incluso en cierta literatura de investigación en España (Pàmies Rovira 2006:593).

Según Pàmies, para las chicas marroquíes el éxito en la escuela favorece su reconocimiento familiar y comunitario y se convierte en un medio de promoción social.

En fin, encontramos variaciones en el estudio de estos escolares pero que, como ya hemos mencionado, casi siempre se hace a partir de los datos oficiales suministrados por las administraciones educativas sin incorporar otros datos demográficos de las poblaciones que podrían ayudar a interpretar mejor el fenómeno. Explotaciones más críticas de estos datos son las realizadas por el Colectivo IOÉ (2002a), que se centran en el alumnado procedente de familias de origen extranjero, matizando los datos demográficos, haciéndonos ver cómo bajo ciertas etiquetas (“extranjero”) se ocultan otras situaciones que inciden en la escolarización.

El rótulo “extranjeros” tiende a reunir bajo una misma etiqueta a poblaciones con características sociales bastante diferenciadas. Si abusamos de este enfoque no hacemos más que contribuir a la construcción social (etnocéntrica) de una entelequia –el “colectivo inmigrante”– que no existe más que en la visión uniformizadora de los autóctonos y de las instituciones estatales (Colectivo IOÉ 2002a: 47).

Estos “rótulos” o categorías generadas para clasificar al alumnado (extranjero, inmigrante o hijo de inmigrante) son puestos también en duda en cuanto a su uso dentro del ámbito escolar por Carabaña (2004b y 2006).

(...) ni “emigrante” ni “hijo de inmigrante” son de por sí categorías educativas. El único fenómeno importante para la enseñanza son a corto plazo los hándicaps de los que llegan y a largo plazo los problemas a que puedan dar lugar comunidades minoritarias (Carabaña 2006: 2).

Y ello hace que nos pongamos sobre la pista de la necesidad de revisar a fondo los propios procedimientos oficiales de construcción de los datos sobre estas poblaciones, toda vez que la propia investigación etnográfica recela de considerar que los procedimientos son claros y homogéneos para el conjunto del sistema educativo. Ya hemos mencionado en otro lugar que:

Las fuentes que utilizamos “cuentan” extranjeros y no inmigrantes, aunque en los estudios siempre hablemos de estos últimos y, más grave aún, los resumamos en la expresión “inmigración” (con las múltiples confusiones a que puede dar lugar tal proceder). Y ello representa una importante dificultad para los estudios e investigaciones, al descubrir que no todo extranjero es inmigrante y que no todo inmigrante es extranjero (...). (García et al. 2006: 29-30).

Y es que resulta elemental tener en cuenta, a la hora de valorar la información ofrecida sobre estadísticas de población escolar extranjera, que el procedimiento plantea dos problemas importantes:

- Por un lado, los datos facilitados por los centros escolares al principio de cada curso impiden el registro de inscripciones a lo largo del curso. En el caso de la población inmigrante extranjera es importante este desajuste por su alto grado de movilidad en ciertas zonas y épocas del curso escolar, lo que hace invisible, en las estadísticas oficiales, a una parte de ella durante el curso.
- Y, por otro lado, 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. Asimismo, tampoco se dan instrucciones o criterios claros sobre cuándo un escolar debe de ser o no considerado extranjero, y ello supone que no siempre “cuenten” bien a los que llaman “inmigrantes”, a lo que se le debe añadir las posibles

percepciones que los responsables de los centros pueden tener a la hora de “apuntar” a un “nuevo escolar” como extranjero o no.

De cualquier manera, quizá en un futuro inmediato podamos ver crecer este tipo de estudios, no solo por la importancia que tienen para conocer mejor las dinámicas escolares y el funcionamiento del sistema educativo en relación con la gestión de la diversidad cultural, sino también ante la certeza de que la escuela es una institución privilegiada para observar cómo se produce la incorporación de la población inmigrante a la sociedad de acogida, y cómo a ello contribuye la obligatoriedad de la escolarización (Fernández Enguita, 2003: 260). En este sentido, Carrasco (2003) aporta una reflexión similar entendiéndolo que el compromiso con este colectivo es necesario y que las generaciones que se encuentran actualmente dentro de la escuela son las que pueden trabajar por una convivencia más igualitaria sobre la base de la recreación cultural y con el apoyo de la investigación en este ámbito; no debemos olvidar que estos alumnos inmigrantes extranjeros que “contamos” no son meros números, sino que son o deben ser protagonistas de su proceso de integración.

1.1. La presencia de los nuevos escolares en comunidades autónomas y sus provincias

Como cabía esperar, el crecimiento de estas aproximaciones estadísticas al fenómeno de la presencia de población escolar extranjera se ha visto reflejado en la producción de estudios de ámbito más local, realizados desde las distintas comunidades autónomas.

En Andalucía, encontramos desde las descripciones que hacen las propias autoridades educativas de la evolución del fenómeno (Martínez 2002 y Bodas 2003), donde se incluyen algunos datos sobre la incorporación de la población extranjera inmigrante al sistema educativo, además de presentar los objetivos y medidas del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía, hasta informes (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía 2001) que destacan el crecimiento de dicha población y la tendencia a seguir haciéndolo.

Pero también en el contexto andaluz se dan estudios más críticos y no solo descriptivos, como los trabajos de Capellán de Toro (2003) y de

García Castaño et al. (2002a, 2002b y 2005), donde además de presentarse de una manera amplia los datos de la evolución de la población extranjera inmigrante en el contexto geográfico de Andalucía⁸ (utilizan instrumentos como el padrón, el censo o los datos de extranjeros residentes), se detalla la presencia de los menores de edad de esta población (aquellos que se encuentran en edad escolar), y se contrasta con los datos que el sistema educativo ofrece de la presencia de esta población en relación con el resto de la llamada población autóctona.

El estudio de Capellán de Toro (2003) concluye que, a pesar del crecimiento importante y progresivo que se ha producido y sigue produciéndose en la comunidad andaluza y todas las provincias que la configuran, y de la percepción que puede tener la sociedad de acogida de "invasión de inmigrantes extranjeros en nuestros centros educativos", en conjunto, el número de escolares procedentes de otros países en Andalucía, al término de su trabajo (2001), era escasamente significativo en relación con la totalidad de la población escolar: poco más de un extranjero por cada cien escolares, lo que supone estar por debajo de la media nacional y muy por debajo de otras comunidades autónomas como Madrid o Cataluña.

En relación con el padrón, los tres años comparados (1999 a 2001), para el tramo de edad de 5 a 14 años, el número de extranjeros contabilizados por el sistema escolar era siempre menor que el computado por el padrón. En relación con los datos de la Dirección General de Policía y los del sistema educativo, son más los extranjeros escolarizados que los menores en edad escolar con permiso de residencia, con la salvedad del primer año. En relación con el censo, hay más población extranjera censada en edad escolar que escolarizada en el sistema educativo. Capellán de Toro nos ofrece en su trabajo tres posibles explicaciones a estos resultados: que haya extranjeros en edad escolar sin escolarizar, que algunos se muevan constantemente por el territorio, o que se tenga aún una incompleta idea del volumen de extranjeros que hay en el sistema educativo por falta de rigor en el registro de los datos.

La no homogeneización de los criterios en los centros escolares sobre la condición de extranjero de un escolar (padre y/o madre extranjeros,

⁸ Una descripción igualmente crítica es la de Aparicio (2003), que estudia, sobre una muestra de veinte centros andaluces, el desarrollo de políticas y prácticas de atención a esta población.

lugar de nacimiento...) dificulta una perfecta identificación de este colectivo (Capellán de Toro, 2003: 1050).

Estos desajustes en la cuantificación del alumnado de nueva incorporación en los centros escolares puede deberse entre otros factores a lo que García Castaño et al. (2005) denominan "categorización de los alumnos en función de su nacionalidad":

La categorización de los alumnos en función de su nacionalidad no solo es un instrumento cuantificador de las diferencias, sino que finalmente se convierte en el dispositivo discriminador de aquellos alumnos incluidos y excluidos en el ámbito de la denominada educación intercultural en las escuelas. Y ello porque no solo será importante conocer el número de escolares extranjeros con "dificultades" lingüísticas, etc., sino que en función de su nacionalidad estas disidencias serán jerarquizadas como más o menos importantes, y por ende con una mayor o menor prioridad de acción intercultural, según estos alumnos procedan de países delimitados dentro del llamado Primer Mundo o Tercer Mundo (García Castaño et al., 2005: 40).

Otros estudios por provincias en Andalucía son los de Jiménez Gámez (2002) en Cádiz, Marín Díaz (2006) en Córdoba⁹, Pérez Sola (2005) en Jaén¹⁰, Martín Rodríguez (2005) y Sánchez Núñez (2006) en Granada y, por último, Ortiz Cobo (2005) en Almería¹¹.

En Baleares, es el estudio de Vallespir y Morey (2004) el que presenta una descripción más detallada de la presencia de población inmigrante

⁹ Son datos exclusivamente de la administración educativa sobre los que comenta tanto la procedencia de dicho alumnado (mayoritariamente latinoamericano, rumano y marroquí), como su distribución por etapas educativas (siendo más numerosos en primaria).

¹⁰ Este estudio presenta datos diferenciados de la población escolar extranjera inmigrante según una "extraña relación" entre nacionalidad, nivel socioeconómico y grado de integración. Nos preguntamos en qué se basa para establecer dichas relaciones; no tenemos constancia de ningún estudio que corrobore tales afirmaciones. En una investigación reciente encontramos datos obtenidos de las entrevistas con profesores, que destacan la dificultad de los escolares de origen británico residentes en Málaga para integrarse, lo que pone de manifiesto que la relación nivel económico-integración satisfactoria no es tan clara.

¹¹ Aporta una serie de datos demográficos acerca de la población extranjera en general y en particular de la población escolar en Andalucía centrándose en la provincia de Almería. Son datos obtenidos de diversas fuentes como el censo de población, el padrón municipal, las estadísticas de población extranjera con permiso de residencia en vigor y los datos estadísticos de escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo.

extranjera en el sistema educativo, en este caso comparándola con los datos del censo de población de 2001.

En Cataluña, destacamos los informes de Aja Fernández et al. (2001 y 2002). Se trata del *Anuari de la Immigració a Catalunya*, donde se presentan los datos correspondientes a la inmigración extranjera en los niveles educativos no universitarios, atendiendo a los países de procedencia y a la titularidad del centro escolar, partiendo de los datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Datos que deben complementarse con los de Carbonell et al. (2002), que considera la dificultad de obtener datos fiables sobre la población inmigrante en la escuela, pues existen muchas variables (la situación jurídico-administrativa o la movilidad, entre otras) que condicionan la obtención de una información fiable sobre estos aspectos. Del estudio se deduce la poca presencia de dicho alumnado tras la etapa educativa obligatoria, la concentración en colegios públicos, su heterogeneidad y la gran importancia de la incorporación tardía.

Por provincias catalanas tenemos los estudios de Carrasco et al. (2000) en Barcelona¹² y de Brunet et al. (2005) en Tarragona.

En Galicia es Goenechea (2001)¹³ quien nos describe la distribución y los perfiles del alumnado extranjero escolarizado en España, y concretamente en Galicia, desde los datos cuantitativos que proporciona la Consejería de Educación de la Xunta. Estudia la evolución de las cifras de este tipo de alumnado, su procedencia, género, distribución por niveles educativos, el grado en que los menores extranjeros se encuentran escolarizados, su grado de concentración o dispersión en los centros educativos y el tipo de enseñanza que reciben. Cabe destacar de este estudio el dato de que en la mayor parte de los centros gallegos no hay ningún alumno extranjero escolarizado.

¹² Las autoras hablan de tres características para referirse al fenómeno migratorio en las escuelas de Barcelona: la concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros debida a la prioridad de la cercanía, el surgimiento de un proceso de dualización del sistema escolar, donde el alumnado inmigrante extranjero se localiza en centros públicos mientras que el alumnado autóctono se marcha a centros privados o concertados; y una tercera característica sobre la concentración en centros públicos es que está impidiendo ver a otras minorías autóctonas que ya estaban concentradas en determinados centros: la población gitana.

¹³ Su tesis doctoral es un estudio sobre las problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante para el caso de Galicia (Goenechea, 2004).

En Navarra es el estudio de Liberal y García (2003) el que nos describe a la población inmigrante extranjera en edad escolar con datos del lugar de procedencia, niveles educativos previos, lenguas que hablan, etc. Una de las conclusiones muestra con claridad lo que indican este tipo de análisis estadísticos:

Se produce un reparto desigual de los menores escolarizados entre centros públicos y centros concertados (...) El reparto también es muy desigual entre centros que están muy próximos (...) Si se supera un determinado nivel, pueden aparecer conflictos y generar el rechazo en los autóctonos, dejando de matricular a sus hijos en estos centros, lo que podría acabar generando "guetos educativos" (Liberal y García, 2003: 175).

En Murcia, contamos con el estudio de Gómez (2003), donde se describe una caracterización cuantitativa del proceso de escolarización de alumnado inmigrante extranjero y su distribución territorial¹⁴. Constata situaciones como la siguiente:

(...) una segunda generación de alumnos y alumnas (hijos de inmigrantes extranjeros) nacidos en la Región de Murcia (...) obligarán a cambios en la educación compensatoria, donde no será necesario hacer hincapié en la adquisición de la competencia lingüística, sino en otras medidas de apoyo e integración (Gómez, 2003: 120).

Montes Pérez (2004) comenta el aumento de la población escolar inmigrante extranjera en Castilla y León, apuntando el desigual crecimiento según la provincia; así en León, Burgos o Valladolid, la escolarización de alumnado extranjero es un hecho normalizado, mientras que en provincias como Segovia, Palencia o Salamanca es un hecho novedoso.

Por último, en el País Vasco es el trabajo de Etxeberria Balerdi (2002) el que ofrece datos sobre el porcentaje de escolarización, lugar de origen, situación socioeconómica, cultura y lengua materna, y condiciones familiares; lo que hace que seamos conscientes de la heterogeneidad de este alumnado. También hace referencia a la concentración de alumnado extranjero,

¹⁴ También en la Región de Murcia Pelegrín García (2003) realiza un estudio estadístico eminentemente descriptivo del colectivo inmigrante extranjero escolarizado.

sobre todo en centros públicos, lo que provoca la creación de guetos. Una ampliación y actualización de estos datos la encontramos en un estudio de Etxeberria (2005) sobre educación e identidad cultural y lingüística.

1.2. La concentración del “nuevo alumnado” en determinadas escuelas

Entre las dificultades generadas por el sistema educativo español hay que destacar la concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros, especialmente centros públicos. Así lo constata el conjunto de los estudios ya reseñados¹⁵.

Si atendemos a la distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro, podremos comprobar que, en España, un 81,6% de este alumnado se escolariza en los centros públicos. En Cataluña el porcentaje es algo mayor, con un 84,1%. Estas cifras se han mantenido estables en los últimos cinco años, incrementándose de forma leve su presencia en los centros de titularidad pública (MEC, 2005) (Pàmies Rovira 2006:75).

Pero este hecho no es exclusivo del contexto español, como denuncia Carabaña (2006) en un artículo basado en el análisis del informe Eurydice 2005, en el cual se afirma que en ningún país se distribuyen los alumnos inmigrantes uniformemente por centros.

En lo que se refiere a esta concentración, mayoritariamente nos encontramos con dos tipos de explicaciones: los estudios que se inclinan por justificaciones culturalistas, incluyendo las religiosas y sociales¹⁶, y otros que ven la causa de este fenómeno en la falta de recursos económicos de las familias de estos “nuevos escolares” para acudir a centros concertados, que aunque deben garantizar la gratuidad de la enseñanza obligatoria, en la prác-

¹⁵ Muñoz López (2001) afirma que la escolarización de estos inmigrantes se efectúa normalmente en centros públicos localizados en el extrarradio o en zonas marginales y degradadas de las grandes urbes, en las que ya existían núcleos de población con dificultades, generalmente población gitana. De manera similar a como nos indica Navarro Sierra (2003), al mostrar que el acusado incremento de población escolar inmigrante que se ha registrado en los últimos años está recayendo fundamentalmente sobre la enseñanza pública.

¹⁶ Juliano (2002) apunta a la influencia de las circunstancias socioeconómicas de las familias de dicho alumnado a la hora de decidir el centro donde escolarizar a sus hijos e hijas: “Los niños y niñas de las familias inmigrantes tienden a asistir a las escuelas de los barrios en que residen, y en virtud de sus escasos recursos económicos tienden a acumularse en zonas degradadas, con pocos servicios y alto nivel de conflictividad. La presencia de los nuevos llegados no empeora estas circunstancias negativas, pero suele ser un elemento que las visibiliza” (Juliano 2002: 494).

tica llevan a cabo una política diferente. Aunque lo que todos los estudios señalan es la dualización del sistema educativo obligatorio según titularidad del centro escolar, reflejada en la diversidad de nacionalidades en aquellos que identificamos como “públicos” y la ausencia de tales nacionalidades diversas en los llamados “privados-concertados”.

(...) destacar la gran diferencia existente entre los sectores público y concertado respecto al alumnado inmigrante o de otras etnias escolarizadas en la ciudad: 505 en el sector público y 54 en el concertado. Esta diferencia es especialmente evidente si consideramos al alumnado de procedencia del Magreb: 133 matriculados en escuelas públicas por dos en concertadas y el alumnado de etnia gitana: 203 matriculados en el sector público por 16 en las escuelas concertadas (...) Los datos de tres zonas educativas nos pueden servir de ejemplo: zona de Santa Eulàlia: sector público: 76 alumnos del Magreb y 14 de etnia gitana; sector concertado: 0 alumnos del Magreb y 0 de etnia gitana (...) (Informe Área de educación y cultura del Ayuntamiento. Curso 1995/96) (Pàmies Rovira, 2006: 343).

A nivel estatal, el problema fue detectado hace algunos años, si atendemos a lo que comentaba el ya citado Consejo Económico y Social en su Informe de 2001 (anteriormente citamos el Informe sobre 2002)¹⁷. En él se proponían, entre otras, las siguientes líneas de actuación para tratar el fenómeno descrito: 1) poner en marcha medidas que evitasen la concentración en determinados centros de la red pública de alumnado calificado como de compensatoria educativa, y 2) como consecuencia, que se diseñasen meca-

¹⁷ Utilizando fuentes internacionales y nacionales –Informe PISA de la OCDE y en el informe sobre el estado y situación del sistema educativo (Curso 2000-2001) del Consejo Escolar del Estado–, Avilés Martínez (2003) también confirma esta “segregación escolar”: “En la actualidad es más patente una separación segregada del alumnado en dos redes, una pública gratuita, democrática en los accesos y elección del profesorado, abierta a todo el alumnado y con vocación de compensación de desigualdades; y otra privada concertada que no posee elementos democráticos en la elección de su profesorado, que cada vez más establece filtros de tipo económico y de ideario religioso para seleccionar al alumnado, y que tiene, en general, una clara vocación de educación de las élites” (Avilés Martínez 2003: 197). Pero el fenómeno de la concentración es confirmado en otras investigaciones más locales. Bruquetas Callejo (2004), en un estudio comparado entre Róterdam y Barcelona, observa de manera destacada la concentración de la población escolar extranjera en determinados centros públicos. Galvín (2003) también muestra el mismo dato preocupante de la concentración de la población escolar en centros públicos, a la vez que describe su heterogeneidad como grupo. Tomassini y Lecina (2004) realizan un análisis sobre la situación de la integración en el sistema educativo de la población inmigrante extranjera en España durante el año 2003, apuntando la situación de segregación y guetización escolar en el que se encuentra la mayoría del alumnado extranjero, el cual está poco representado en escuelas privadas y concertadas, concentrándose en escuelas públicas.

nismos específicos para la reserva de plazas de este alumnado en la red de centros privada-concertada.

Anteriormente diversos investigadores ya habían planteado el mismo problema. Aja Fernández (2000) exponía la existencia de tres cuestiones principales con respecto a la atención educativa del alumnado inmigrante en España. La primera hacía referencia a la concentración espacial de alumnos inmigrantes extranjeros en determinados centros educativos, en determinados barrios y de la huida de alumnos autóctonos a escuelas "sin inmigrantes".

(...) esta concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros es el resultado de dos fenómenos diferentes: por una parte la concentración "natural" de los inmigrantes en ciertos barrios, por otra parte la deserción de alumnos autóctonos cuyos padres prefieren trasladar a sus hijos a otras escuelas donde no haya inmigrantes o su proporción no sea tan alta (Aja, 2000) (Regil Amorena, 2001: 138).

1.2.1. Desigual distribución en todas las comunidades autónomas

La desigual distribución de los alumnos extranjeros en centros públicos y privados concertados, según Aja (2000), viene motivada por que las comunidades autónomas¹⁸ no han desarrollado políticas públicas destinadas a prevenir la concentración desigual¹⁹. Apunta que la supuesta "libertad de elección de centro" está limitada en cierto sentido a criterios de planificación educativa y de educación compensatoria que fija la administración autonómica (Aja, 2000: 72). Él mismo recuerda cómo este problema ya se intentaba prevenir en la redacción de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) y la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes, 1995), en el sentido de que fijaban criterios similares de matriculación para los centros públicos y para los concertados, posibilitando el establecimiento de políticas compensatorias.

¹⁸ Es relevante observar cómo en el contexto educativo catalán, según apunta Claret (2004), las concentraciones de alumnado extranjero en determinados centros se consideraron un error por parte de la administración educativa ya desde 1994, elaborándose en ese año una circular que consideraba desaconsejable un número de alumnado extranjero superior al 15%.

¹⁹ Blanco Puga (2002) también observa en estas concentraciones la falta de intervención por parte de las administraciones públicas a la hora de compensar esta distribución desigual. Piensa que esto supone un empobrecimiento del enriquecimiento cultural de inmigrantes y autóctonos.

Pero en realidad estas leyes no se refieren específicamente a los alumnos inmigrantes, sino a alumnos con necesidades educativas especiales.

Sánchez Núñez (2006) pone de manifiesto una situación similar para el contexto andaluz:

En relación al tipo de centro andaluz, público o privado/concertado (...) apreciamos cómo en el curso 2004/2005, el 83% del alumnado de origen no español se encontraba escolarizado en centros públicos, y solo el 17% lo estaba en centros privados/concertados. Esta situación no es casual ni aislada en el tiempo, pues atendiendo a la evolución de los últimos cursos, podemos comprobar que, a pesar de haberse regulado legalmente el equilibrio en los procesos de escolarización del alumnado (Decreto 167/2003), así como la proyección de medidas especiales en el plan andaluz de atención educativa al alumnado inmigrante, no solo se mantiene, sino que aumenta la diferencia a favor de la escolarización del alumnado diverso culturalmente, en centros de carácter público (Sánchez Núñez, 2006: 147).

Y observa cómo esta distribución en centros públicos y privados también presenta diferencias según la procedencia del alumnado extranjero, algo que trata de explicar por los citados motivos culturalistas, aunque reconoce que no sirve para todo tipo de contextos tal explicación²⁰:

(...) observamos, en función del origen cultural, que las procedencias de la Unión Europea (25), con un 31,5%, la de Norteamérica, 35,74% y la de Oceanía, un 27,5%, tienen un índice alto de escolarización en la privada/concertada. Al contrario, las procedencias de África (5,77%), América del Sur (9,94%) y resto de Europa (11,69%), están muy por debajo de la media (16,99%).

Una posible explicación de tales diferencias puede ser la distancia religiosa de los países de procedencia con la del centro concertado, y por tanto que las diferencias se deban al cumplimiento constitucional del derecho de

²⁰ Navarro Sierra (2003) confirma estos mismos datos. El alumnado inmigrante extranjero que se matricula en los centros privados procede en muchos casos de zonas desarrolladas, como América del Norte o la Unión Europea. En cambio, la inmensa mayoría del alumnado inmigrante que acude a los centros públicos proviene de zonas desfavorecidas, como Iberoamérica o África, especialmente de los países del Magreb (Navarro Sierra, 2003:32).

los padres a elegir centro para la educación de sus hijos e hijas. Es posible, pero solo en unos casos, pues también han de considerarse otras situaciones, como la no existencia en todos los núcleos de población de una oferta educativa en línea con las opciones religiosas de los grupos o la existencia en las grandes ciudades de varios centros educativos, a escasa distancia espacial y con diferencias ínfimas en sus idearios, que acogen a porcentajes muy distantes de alumnado de origen no español, tal es el caso por ejemplo del barrio del Zaidín en Granada (Sánchez Núñez, 2006: 148).

Y todavía en Andalucía, Capellán de Toro nos insiste en esta situación de concentración escolar:

En el conjunto de España, la población escolar extranjera está distribuida de manera algo más equilibrada entre la enseñanza pública y privada que en Andalucía. En Andalucía se observan diferencias importantes de escolarización en la enseñanza privada dependiendo de la procedencia de los escolares extranjeros. Los procedentes de África son los que menos se escolarizan en la enseñanza privada y los de América del Norte los que más (Capellán de Toro, 2003).

En Cataluña podemos encontrar diversos estudios que nos indican estas mismas tendencias. De los 656 alumnos magrebíes escolarizados en la ciudad catalana estudiada por Jordi Pàmies en los niveles no universitarios, un 89,63% acudía a los centros públicos del municipio, una proporción mayor que la relativa al total del alumnado extranjero que se escolarizaba, en un 83,80% en estos centros. En el nivel de educación secundaria, las proporciones se mantenían en un 83,59% para el conjunto del alumnado extranjero que se escolarizaba en los centros públicos de la ciudad en el curso 2004/2005, un porcentaje mayor a la media de Cataluña, 76%. Para el alumnado magrebí, las cifras eran aún superiores, 86,36% (Pàmies Rovira, 2006: 344).

Incluso en territorios más pequeños como el de la Ciudad Autónoma de Ceuta, nos confirma Jiménez Gámez (2006) que se detecta este fenómeno de localización de los escolares en diferentes tipos de escuelas según su titularidad. Él nos muestra que existen dos redes de escolarización, la pública, que acoge a la mayoría de los alumnos árabo-musulmanes, y la privada, que recibe solo una minoría.

Esta doble red es denunciada por el presidente de la Comunidad Musulmana de Al Bujari, Abselam Hamadi, quien afirma que "... algunos padres en Ceuta prefieren que su hijos vayan a otros colegios porque piensan que los musulmanes son conflictivos o que su aprendizaje es más lento por culpa del idioma" (El País Digital, 27-09-2002). Esta doble red es un reflejo de la tendencia general que se da en España respecto a los alumnos de origen inmigrante (Jiménez Gámez, 2006: 286).

1.2.2. La "huida" de escolares autóctonos a la enseñanza privada

La apreciación de dualización del sistema educativo parece que genera dinámicas de aceptación y/o rechazo entre los escolares autóctonos. El Colectivo IOÉ (2002b) confirma la tendencia de los autóctonos a "moverse" hacia los centros privados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se dirige más hacia los de titularidad pública. Aspecto que le permite sentenciar a Fernández Enguita (2003: 249) que la escuela estatal se va convirtiendo, con más prisas que pausas, en la escuela de los pobres.

Y aclara cuál es el motivo y la necesidad de tal manera de proceder: la construcción de la diferencia:

En la enseñanza obligatoria, donde ya no es posible diferenciarse verticalmente (todo el mundo accede y hasta se intenta que todos tengan éxito), se busca una diferenciación horizontal, sobre todo a través de la elección y, si es preciso, del pago directo (Fernández Enguita, 2003: 249).

Según Pàmies Rovira (2006), el prestigio asociado a un centro se construye a partir de la forma en que este participa de la existencia de realidades problematizadas. Poveda (2003) considera que este prestigio resulta inversamente proporcional a la presencia del alumnado extranjero pobre, convirtiéndose este último factor en un índice de calidad académica. Y ello es lo que explica para algunas investigaciones la huida de poblaciones autóctonas de los centros públicos donde se escolariza alumnado inmigrante. En un Informe del Defensor del Pueblo (2003) del conjunto del Estado se explicaba de la siguiente manera:

En cuanto a la familia, habría que destacar que mientras que las familias de origen inmigrante están satisfechas –con independencia del porcentaje de inmigrantes de otros países que hay en el centro–, el grado de satisfacción de las familias autóctonas disminuye a medida que aumenta el porcentaje de alumnos y alumnas que vienen de fuera (Defensor del Pueblo, 2003: 247, Vol. II).

Franzé (2003b) considera que esta huida tiene mucho que ver con lo que ella llama visión “culturalista” de la inmigración; lo que hace que se conciba a los niños de origen inmigrante como portadores de una diferencia cultural atribuida a lo étnico, lo que los visibiliza como actores principales de las dificultades educativas dando lugar a que la composición étnica se haya convertido en un nuevo y poderoso indicador de calidad académica y de clima social de los centros educativos.

Según Pàmies Rovira, algunos estudios han intentado establecer el paralelismo entre el número de inmigrantes en un aula y los resultados académicos, contemplando de forma exclusiva la variable extranjería y obviando el resto.

Sirva de ejemplo este titular: “Más de tres alumnos inmigrantes por aula dispara la media de suspensos de la clase. Un estudio de la Universidad Pompeu Fabra concluye que cuantos más inmigrantes haya en un aula, peor es el resultado académico de la clase” (*La Vanguardia*, julio 2005). Este era el título y el subtítulo de la noticia que se hacía eco del estudio internacional (así definido en el mismo noticiario) Inmigración y Transformación Social, realizado por la Universidad Pompeu Fabra, que situaba el “umbral a partir del cual, la presencia de inmigrantes es negativa para el conjunto del curso, en un 6%. A partir de esta cifra, cuantos más son los extranjeros, peor es el rendimiento de la clase, tanto en primaria como en el primer ciclo de educación secundaria”. El estudio, prosigue, “es la consecuencia lógica de que, en términos generales, los alumnos extranjeros obtienen peores resultados que los autóctonos”. Sigue, profundizando en la procedencia geográfica del alumnado, y llega a la conclusión de que “... los provenientes del Magreb tienen un nivel muy inferior, por lo que su presencia perjudica más a los resultados académicos del curso” (Pàmies Rovira, 2006: 112).

Y justamente son este tipo de estudios que relacionan presencia de alumnado inmigrante con fracaso escolar y conflictividad los que podrían explicar la huida de los autóctonos de determinados centros:

La presencia en la escuela de los hijos e hijas de familias marroquíes provoca la aparición de mecanismos de evitación por parte de algunas familias de la mayoría y una respuesta que se articula a partir de la no matriculación de sus hijos e hijas. Estos centros, donde viven su experiencia escolar los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes, se empiezan a representar como de "pertenencia" exclusiva para un alumnado autóctono no académico y de bajo estatus social, con quienes pasan a compartir experiencias escolares y posibilidades de relación (Pàmies Rovira, 2006: 592).

A través de estos mecanismos se construyen centros "no pertinentes" a causa de la presencia de la extranjería pobre e indeseada y sus supuestamente inevitables consecuencias: el descenso de niveles académicos y el aumento de la conflictividad. A lo largo de la investigación, Pàmies nos muestra cómo algunos centros de primaria envían de forma exclusiva al centro objeto de su investigación, aquel alumnado que compartía al menos una de estas tres categorías: "ascendencia marroquí", "dificultades educativas" o "clase social baja".

La pertenencia a una o varias de estas categorías eran para este profesorado las responsables de generar el supuesto mal ambiente, de lo que derivaba la reconducción de la elección familiar. Algunos autores como Martín Criado, 2004; Rambla, 2002; Tria, 2003; Bonal et al., 2006, para el caso español han mostrado en sus investigaciones que es precisamente esta búsqueda del buen ambiente relacional como base y pretexto para la adquisición de capital social el criterio que guía la elección del centro para las familias de clases medias (Pàmies Rovira, 2006: 392).

Son argumentos sobre este tipo de segregación escolar los que comenta también Carabaña (2004b), al resaltar que muchos padres aceptan un prejuicio con dos vertientes: por un lado que los inmigrantes aprenden me-

nos, y por otro que, a causa del anterior, entorpecen o retrasan el aprendizaje de los demás. En este sentido Juliano Corregido (2001) afirma:

Como señalan las últimas investigaciones, los niños hijos de inmigrantes se acumulan en las escuelas públicas y en áreas en que los bajos ingresos y la precariedad caracterizan a toda la población. Su dificultad específica parece limitarse al ámbito lingüístico. Pese a ello, con frecuencia se los ve como catalizadores de una baja del rendimiento escolar global y las escuelas que los acogen terminan siendo rehuidas por la población autóctona (Juliano Corregido, 2001: 6).

1.3.3. Otras explicaciones y algunas prudencias

Fruto de estos datos, algunos investigadores e investigadoras, como Regil Amorena (2001), se han preguntado por qué en los centros privados o concertados, sufragados con fondos públicos, no se escolarizan estos alumnos. Atribuyen esta situación a algunas de las prácticas que llevan a cabo los centros concertados para reducir la presencia de estos alumnos inmigrantes en sus centros. Un ejemplo de estas prácticas son las actividades extraescolares de pago incluidas en el horario escolar o la obligatoriedad de la adquisición de los uniformes. Según Lovelace (1999), esto nos lleva a una situación preocupante:

El sistema educativo queda claramente dividido en dos, el que acoge a la población "normalizada" y el que recoge a todos los menores procedentes de sectores más desfavorecidos de la sociedad, sector donde queda incluida la población inmigrante extranjera (Lovelace, 1999a) (citado en Regil Amorena, 2001: 138).

Aunque quizá este problema deba leerse con otro tipo de perspectiva de la "segregación escolar", a la luz de análisis de micro-contextos. Las estadísticas generales parecen hablarnos de un paso de la escuela pública a la escuela privada de la población autóctona y de un asentamiento de la población inmigrante extranjera en la escuela pública, pero en nuestra opinión, es necesario realizar lecturas más localizadas. Así, un estudio de Aramburu Otazu (2005) sobre un barrio de Barcelona y su población extranjera nos pone sobre esta pista. Partiendo del dato de la concentración de hijos de inmigrantes en los centros públicos en Ciutat Vella (Barcelona), el autor se

pregunta: ¿se van los autóctonos porque llegan los inmigrantes? Llega a la conclusión de que no hay en las estadísticas una correlación entre disminución autóctona y presencia inmigrante, aunque el argumento que circula en los medios de comunicación y entre padres y madres del distrito es otro: la imagen del alumnado inmigrante como un grupo que degrada la escuela asociándola al conflicto y la violencia.

Según Pàmies Rovira, considerar que el alumnado inmigrante presenta déficit y construirlos como sujetos de compensación educativa y aceptar que una buena “política de integración” pasa por la desconcentración a través de su reparto, hace que consideremos problemático el hecho de que “los inmigrantes tiendan a residir en determinadas zonas de las ciudades, donde lo hacen sus compatriotas”.

De esta manera, se olvida la historia de las migraciones y se interpreta el establecimiento de redes sociales comunitarias y de apoyo como un freno a la integración (Pàmies Rovira, 2006: 94).

Esto no hace sino advertirnos de la necesidad de mirar el fenómeno en su complejidad y no solo en su expresión de acontecimiento inmediato, sin dejar de reiterar lo que en apariencia se refleja como una “dualización del sistema escolar”, la “reserva” de la red pública de centros para los escolares extranjeros y el resto para los escolares autóctonos (la escuela privada y la escuela privada concertada). En esta línea, Carrasco y Soto (2000), al analizar los discursos sobre la concentración escolar de estas poblaciones, denuncian cómo los medios de comunicación están interviniendo para crear falsas ideas sobre el fenómeno de la concentración que asocian al alumnado extranjero con la escuela pública, con los guetos y con la no integración. En este sentido Pàmies Rovira apunta:

El vicepresidente primero de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), José Díaz Arnau, a la vez que presidente de la Federació Catalana de Centres d'Ensenyament (que representa a unos 200 centros concertados laicos), reconoció en unas jornadas realizadas en Barcelona el 14/10/2005, que los centros que están dentro de la CECE no tienen inmigrantes “porque lo que intentan hacer los recién llegados es ir todos al mismo centro para ser mayoría y formar guetos, y así man-

dar en el centro (Declaraciones emitidas a las 14:43 h en el telenoticias de TV3 el día 16/10/05) (Pàmies Rovira, 2006: 94).

Se entenderá entonces la defensa de estudios micro de este fenómeno. Estudios de territorios muy localizados donde convivan centros de diversas titularidades y donde aparezcan representadas demográficamente y asentadas familias con procedencias y nacionalidades con cierta diversidad. En esta línea de estudios es necesario citar el trabajo de Carbonell, Simó y Tort (2005), que hacen un seguimiento del proceso de reparto del alumnado de origen inmigrante para así evitar la formación de guetos en Vic (Barcelona), mostrando las reacciones iniciales de rechazo y el éxito del proceso organizativo y del resultado pedagógico final. Pero insisten, como ya hemos indicado más arriba, en que la integración no se puede trabajar solamente desde la escuela, pues detectan escasez de relaciones entre niños y niñas autóctonos y extranjeros fuera de la escuela.

2. De la acogida a la aparición de diferentes tipos de aulas especiales para atender al "nuevo alumnado"

Sobre el fenómeno de la "acogida" contamos con muchas propuestas de "cómo se debe hacer" y de "qué se hace", sin embargo, hay que destacar la escasez de análisis y estudios de tales dinámicas. A pesar de eso podemos realizar una serie de consideraciones a partir de las descripciones de los proyectos, planes y estrategias de acogida de este "nuevo alumnado" y de las críticas que de ellos se han realizado en la investigación científica. Después de presentar la cuestión de la acogida como un tema conectado con numerosos asuntos en el proceso de escolarización, nos centraremos en cómo la cuestión se relaciona especialmente con la implicación de toda la comunidad educativa en el proceso de acogida, con la necesaria conexión con las familias de estos "nuevos escolares" y con la respuesta más generalizada en todas las comunidades autónomas a través de la creación de dispositivos más o menos específicos para dar una primera atención, que se concreta en la mayoría de los casos en el aprendizaje rápido de la lengua vehicular de la escuela. Concluimos este apartado con una reflexión sobre la disposición existente para desplegar este tipo de estrategias de acogida al "nuevo alumnado" desde la escuela que ahora conocemos.

Pero como decimos, la cuestión de la acogida se relaciona con no pocas cuestiones. Como reconoce Regil Amorena (2001) para el caso de “inmigrantes procedentes de países islámicos”, ellos y ellas no requieren de una educación específica, pero son alumnos que no suelen saber español y suelen tener problemas de aceptación entre sus compañeros. Afirma que los alumnos inmigrantes suelen sufrir un rechazo constante por su color, su lengua, etc. Para ser aceptados por su grupo de iguales, estos alumnos asimilan aspectos de la cultura de acogida y manifiestan cierto desinterés por la suya:

El rechazo manifiesto de algunos alumnos españoles e inmigrantes a Marruecos y todo lo relacionado con ese país provoca que los alumnos marroquíes expresen menos de lo que sienten hacia su país. Ante este rechazo algunos alumnos marroquíes optan por actuar como los españoles, renunciando a su cultura y a su lengua. Mientras que otro grupo de alumnos, sobre todo los recién llegados, defienden de forma exacerbada lo suyo (Regil Amorena, 2000).

Según Regil Amorena, estos problemas de aceptación se pueden resolver fundamentalmente con un plan de acogida, con la formación y sensibilización de los profesores de aula y de sus compañeros. Estos recursos ayudarían a reducir los prejuicios hacia estos alumnos y las bajas expectativas que tienen de ellos sus profesores. Cuando analiza la integración de los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes en la escuela, encuentra que su incorporación suele recaer exclusivamente en el alumno y en su familia. En todo este proceso, la sociedad de acogida no se implica en ningún momento. Destaca entre las dificultades más importantes que presentan estos alumnos en su incorporación a la escuela española, fundamentalmente estas: la falta de competencia en lengua española, baja autoestima, falta de conocimientos de su país y choque cultural.

En esta misma línea, Essomba (2006) añade a estos aspectos que pueden determinar los procesos de acogida los siguientes: la incorporación

tardía, la lengua, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y cultura familiar y el factor económico. A los que añade los condicionantes de la propia sociedad receptora: el entorno geográfico del centro educativo, la etapa educativa a la que se accede, la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro educativo, el grado de apertura del centro al entorno y la actitud receptiva del conjunto de la comunidad educativa²¹.

2.1. La implicación de la comunidad educativa

Esta referencia a la comunidad educativa nos parece de especial importancia y son más autores quienes lo resaltan. Cabrera (2003) insiste en la implicación global de la comunidad educativa, esto es, del profesorado –en su formación y su actitud hacia la interculturalidad²²–, de las familias –y sus dificultades para comprender un sistema educativo extraño en sus inicios– y del propio alumnado –para potenciar una actitud tolerante y respetuosa ante la incorporación de nuevos compañeros–. En fin, una actitud hacia el proceso de acogida (Montón, 2002) que permita el reconocimiento de los derechos individuales y una práctica educativa que incluya también un compromiso de lucha contra la exclusión.

Insisten en ello Garreta y Llevot (2004), cuando revisan el caso catalán y los planes sobre el tratamiento de la diversidad en la escuela catalana y mencionan la importancia en los planes de acogida de la comunicación entre familia y escuela, así como una mejor coordinación entre los miembros de

²¹ Podemos encontrarlos con una cierta pluralidad en lo relativo a las recomendaciones para el diseño de planes de acogida. Desde las posturas que defienden que todo centro debe contar con un “plan de acogida para el alumnado recién llegado” (Molina, 2002), hasta la defensa de que se trata de un plan dentro de un programa más global de educación en valores (Cabrera, 2003), se pretende favorecer el encuentro del nuevo alumnado con su nuevo centro y con los compañeros en las condiciones más favorables posibles, potenciando, al mismo tiempo, las actitudes de tolerancia y solidaridad por parte de todo el conjunto de la comunidad educativa. Muy similar a este último planteamiento es el de Martín y Perdices (2001), que desarrollan tres programas complementarios en la atención escolar a la población inmigrante extranjera: 1) programa de acogida –llegada de la familia al centro, matriculación y adaptación del alumno al medio escolar–, 2) programa de valores –trabajo colectivo de actitudes de respeto, ayuda mutua, tolerancia y resolución de conflictos–, y 3) programa de centros de interculturales –implicación de toda la comunidad escolar en la sensibilización y apertura a una realidad multicultural–.

²² Sobre la formación inicial del profesorado encontramos la tesis doctoral de González Alonso (2004), la cual se centra en el estudio de los componentes interculturales presentes en el currículum de formación inicial de los maestros. En dicho estudio concluye que es evidente la carencia de estos componentes, por ello propone que las asignaturas de educación intercultural y educación cívica y para la convivencia deben ser troncales. Del mismo modo, entiende que los futuros docentes han de conocer, saber aplicar e implicarse en programas educativos específicos que favorezcan la integración del alumnado diverso en la sociedad y en la escuela.

la comunidad educativa. Añaden a este aspecto el adaptar el currículum a la diversidad cultural y religiosa y el incidir en la formación del profesorado²³.

En relación con la formación del profesorado, Regil Amorena apunta que:

La formación del profesorado proporciona una mayor comprensión intercultural, como lo reflejan los profesores de compensatoria de algunos centros (CP Rosa Chacel, CP Antonio Machado y CP Carlos Ruiz). Pero la formación es preciso ampliarla a todos los profesores de aula que se encuentran sin saber qué hacer con estos alumnos, sin conocer las diferencias entre los alumnos árabes y bereberes, y en ocasiones cargados de prejuicios hacia la cultura de esos alumnos. Sin duda, el conocimiento de la cultura y costumbres de un país reduce los prejuicios, facilita una mayor comprensión intercultural y permite valorar a los alumnos marroquíes por lo que es cada uno, sin prejuicios ni falsas expectativas (Regil Amorena, 2001: 430).

Según Regil Amorena, el profesorado requiere de una formación general sobre la diversidad para mejorar la atención del alumnado diferente en las aulas, pero fundamentalmente necesita nuevos instrumentos y nuevas estrategias. La heterogeneidad de los alumnos hace que algunas de las antiguas fórmulas no funcionen o que solo funcionen para unos pocos.

El profesorado requiere de un apoyo y asesoramiento continuo para poder responder a las necesidades de un alumnado tan heterogéneo. Este asesoramiento lo pueden proporcionar los distintos miembros que componen la comunidad escolar (CPR, el profesor de Compensatoria, el equipo docente o un compañero, dependiendo del tema en cuestión), pero se trata de apoyar al profesorado de aula y evitar en la medida de lo posible que el profesor se sienta "solo ante el peligro". (Regil Amorena, 2001: 435).

²³ En este sentido, es interesante la tesis doctoral de Tovia Wertheimer (2001), en la cual se presentan los cambios educativos sucedidos en tres décadas en el contexto catalán, para finalmente establecer las bases de una propuesta marco de formación permanente en el campo de la interculturalidad para el profesorado.

Para Regil Amorena, la responsabilidad de integración de las familias inmigrantes y sus hijos en las aulas depende tanto de la disposición del alumno a integrarse como de la acogida de todos los que componen la comunidad escolar (dirección del centro, profesorado de aula, profesorado especialista, asociación de padres y compañeros de aula). La responsabilidad por parte de la comunidad escolar de acoger a este colectivo implica disponer de unos conocimientos mínimos de la cultura y costumbres de este colectivo que reduzcan los prejuicios y el rechazo hacia el mismo.

2.2. La conexión con las familias de la “nueva población escolar”

Ya hemos visto cómo diversos autores y autoras que hablan de la acogida mencionan, además de la implicación de la comunidad educativa, la necesaria conexión con las familias de la “nueva población escolar”. Cabrera (2003) mencionaba las familias y sus dificultades para comprender un sistema educativo extraño en sus inicios como elemento importante a la hora de pensar en la acogida, y Garreta y Llevot (2004) citaban la importancia en los planes de acogida de la comunicación entre familia y escuela.

De igual manera lo hace Navarro Barba (2002) cuando habla de las respuestas educativas al alumnado extranjero en España, al entender que los planes de acogida deben incluir protocolos de las acciones previstas por el centro para el alumnado en cuanto a la atención a las familias e incluso de colaboración con respecto a otras instituciones.

Algunos autores tratan de exponer cómo desarrollar esta estrategia de conexión entre comunidad (familia) y escuela. Miró (2003) defiende la creación de la figura del tutor de acogida (uno para cada ciclo) que sería el encargado de recibir al alumno el primer día, colaborar en la organización de la respuesta educativa y realizar el seguimiento del alumno. Esta figura es un elemento básico en la acogida: se trata, pues, de un alumno cuya función es ayudar al compañero recién llegado en su incorporación al centro; de la misma forma se defiende la utilidad y necesidad de la figura del mediador como recurso para la comunicación y como una nueva estrategia profesional:

La figura del mediador/ra cultural es imprescindible para ejercer de puente entre las familias, los alumnos y la comunidad educativa. Desde nues-

tro punto de vista, la colaboración de un mediador/ra cultural no ha de comportar únicamente una ayuda para resolver conflictos. La necesidad más inmediata es la de facilitar la comunicación inicial entre el profesorado y el alumnado y sus familias (Montón, 2002: 509).

2.3. Aulas especiales para atender al “nuevo alumnado”

Los estudios en este terreno, aunque también escasos y en muchos casos descriptivos cuando no propositivos, se han detenido en especial en las críticas a la medida. Desde la posición de quienes lo consideran una medida segregadora que en nada favorece la integración de los “nuevos escolares”, hasta quienes entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia del escolar extranjero y la mayor o menor ausencia de contacto de estos escolares “especiales” con su aula de referencia, a la que suele denominarse “aula normalizada”.

Las dos modalidades más conocidas de “aulas especiales” para atender y acoger a alumnado inmigrante extranjero en la escuela son los *tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics* (TAE) en Cataluña y las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía, aunque ya se ha extendido por todo el Estado español algún tipo de aula “especial” para este “nuevo alumnado”, centrada sobre todo en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela²⁴. Por suerte, contamos ya con dos tesis doctorales que, además de describir la experiencia, hacen una cierta valoración de ella. En el primer caso, Alicia Peralta (2000) refleja la realidad escolar del alumnado marroquí que asiste a un instituto de enseñanza secundaria y en ella describe con detalle los TAE²⁵. El estudio pone de relieve que la “escuela multicultural” es, hoy por hoy, un desiderátum. En el segundo caso, Mónica Ortiz (2005) describe las ATAL de la provincia de Almería²⁶, explicando su

²⁴ Como confirma Carabaña (2006), mencionando las “aulas de enlace en la Comunidad de Madrid, las aulas de acogida en Murcia, el programa de acogida de las Islas Baleares o los equipos de apoyo lingüístico de Castilla-La Mancha. Este mismo autor recoge los modelos básicos de incorporación de nuevo alumnado basándose en el informe Euridyce 2005.

²⁵ Otra descripción detallada de estas aulas especiales la encontramos en Roig Queralf y Chavarria Panisello (2003). Describen dos modalidades de *tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics* (TAE) e indican que el objetivo de los mismos es proporcionar al alumnado extranjero la competencia lingüística, comprensión y producción suficiente de la lengua propia de la educación. Insisten en que son talleres diseñados para un periodo de tiempo corto, tras el cual el alumnado vuelve a su aula ordinaria.

²⁶ De esta misma provincia tenemos una detallada descripción de estos dispositivos escolares denominados ATAL. Cara Rodríguez (2003) explica su funcionamiento, contexto, características y objetivo

origen, el perfil del profesorado, la formación previa y específica de estos, el alumnado al que se destina dicha atención lingüística, así como las dificultades y contradicciones en la selección del mismo, la normativa que regula las ATAL, la interpretación que se da en la práctica a dicha normativa, las confusiones y ambigüedades en los objetivos y límites temporales de atención desde las ATAL, la posición del profesorado ordinario ante la organización y funcionamiento de dichas aulas y las implicaciones que, a nivel escolar, conllevan las ATAL. Destaca cómo la lengua, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación, haciendo una valoración del discurso integrador que les rodea y las prácticas segregacionistas que pueden estar desarrollándose.

En alguna de las descripciones de estas aulas podemos encontrar su justificación. Pérez y Pomares (2002) explican las estrategias que se desarrollaron como respuesta a la principal dificultad con la que se encontraron los centros almerienses ante la llegada de alumnado inmigrante extranjero: el desconocimiento de la lengua de la escuela²⁷. Incluso se plantea abiertamente la defensa de tal tipo de dispositivos en la escuela (Feria, 2002) al argumentar que son nexos entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar, fundamental para afrontar el futuro social de una realidad multicultural donde efectivamente nos encontramos. Aunque los primeros autores, además de describir, incorporen un tono crítico a tales acciones por lo que de ellas parece poder esperarse, y lo hacen concluyendo que las ATAL no pueden ser el compendio de la educación intercultural:

(...) lo que no podemos esperar del ATAL es que por sí sola resuelva las cuestiones de la integración y de la convivencia entre el alumnado en el centro ordinario. Esta situación solo se puede abordar con garantía de éxito desde el proyecto curricular de centro y desde las programaciones del ciclo-aula (Pérez y Pomares, 2002: 27).

Y es que lo que más abunda son los detractores de la medida. La aparición de estas aulas ha marchado en paralelo a sus críticas y en especial

principal que, como ya hemos comentado, consiste en la enseñanza-aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela a la población extranjera inmigrante que se incorpora a las aulas.

²⁷ En esta línea, Montón Sales (2003) estudia los mecanismos de aprendizaje de la lengua y la adaptación de los contenidos curriculares para favorecer el paso del aula de acogida a la clase ordinaria. Pero estas cuestiones serán tratadas con más detalle en el siguiente apartado de este artículo.

por lo que suponen de segregación escolar. Quintana (2003) explica que lo deseable desde el punto de vista escolar es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria, entendiendo el aula de acogida como un espacio dentro del centro educativo que reúna las características de intermedia, abierta, intensa y flexible. Y por su parte, Paludárias (2001) nos plantea el riesgo del aislamiento de este “nuevo alumnado”. Nos indica cómo estas estrategias conducen al alumnado a un cierto aislamiento, debido a que en algunos lugares el tiempo de paso del alumno por estas aulas se dilata a todo un curso. Encuentra discriminación y afirma que con ella se está poniendo en marcha una “pedagogía del éxito y otra del fracaso escolar” (Paludárias, 2002).

Tal aislamiento no hace sino dificultar las relaciones entre autóctonos y “nuevos escolares”. Es por ello que Bonal (2004) critica fuertemente la medida porque dificulta la socialización del alumnado inmigrante extranjero con sus compañeros de clase. Crítica compartida por Roca, Úcar y Massot (2002):

Es el profesor quien debe adaptarse a las diferencias de sus alumnos en relación al nivel de aprendizaje de cada uno, y no que cada alumno deba poseer un determinado nivel de aprendizaje para poder encajar en las clases de su profesor (...) Las clases homogéneas de aprendizaje han de devenir solo un mito si no queremos enviar hacia una activa discriminación amplios contingentes de nuestros adolescentes, entre ellos naturalmente, a la mayoría de alumnos inmigrantes y a la casi totalidad de estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo (Roca Casas, Úcar y Massot, 2002: 254-255).

Algunas otras críticas se centran en la duración temporal de dichas aulas, el tiempo de permanencia de los “nuevos escolares” en este dispositivo:

(...) la atención compensatoria del aula debe de tener muy clara su misión temporal, ya que si no, es muy posible que se incremente la visión terapéutica y pueda derivar en un instrumento diferenciador y segregador muy peligroso, que puede estigmatizar a los alumnos inmigrantes (Carbonell, 2002, citado en Jiménez Gámez, 2002: 202).

Este mismo autor insiste en trabajos posteriores sobre el peligro de segregación que puede adquirir un currículum intercultural compensatorio,

si permanece en el tiempo (Jiménez Gámez, 2004: 193), concretando más cuando explica que el contexto de relaciones del "nuevo alumnado" debe ser el de sus propios compañeros y compañeras:

(...) la asistencia al aula de adaptación lingüística debería ser lo más corta posible y debería ocupar solo una parte de la jornada escolar, para que el alumno conviviera con sus compañeros y realizara el currículum normal. Precisamente los compañeros deben ser uno de los recursos más importantes para aprender la nueva lengua (Jiménez Gámez, 2004: 200).

2.4. La "disposición" para la acogida

Pero el tema de la acogida tiene para los estudios consultados otras aristas. La tesis doctoral de Navarro Sierra (2003) estudia el caso concreto de los alumnos inmigrantes en Aragón, su integración y la relación de esta con el conocimiento de la lengua. Lo que resulta relevante de su estudio para nuestro trabajo ahora es la referencia que hace a que la mayoría de los centros educativos no están preparados para que se produzca adecuadamente esta acogida, a la que nos estamos refiriendo, y en especial cuando se da fuera de los plazos establecidos para la matriculación formal.

Una cuestión que dificulta la integración de los niños inmigrantes es que, frecuentemente, se incorporan en cualquier momento del curso, puesto que no es esta una consideración que los padres tienen en cuenta a decidir el momento de llegada a su destino (Navarro Sierra, 2003: 68).

En un sentido similar, Regil Amorena (2001) considera que el sistema educativo no se adapta a las necesidades educativas de este nuevo alumnado y que son la mala planificación, así como la falta de apoyos y recursos, los generadores de las dificultades y el descontento entre el profesorado de aula en la incorporación del alumnado inmigrante, como en la incorporación de alumnos con diferentes niveles educativos.

Y es que el sistema educativo español y las leyes que lo regulan, como nos recuerda Mijares Molina (2004), se han ido adaptando solo poco a poco a la llegada de unos alumnos que nadie esperaba y que, según el profesorado, han venido a sumarse a los problemas y carencias estructurales de la

propia escuela. La dinámica seguida por las instituciones para solucionar las dificultades de estos nuevos alumnos se ha basado en:

(...) adaptar las leyes existentes para otras circunstancias. Es el caso fundamentalmente de la educación compensatoria, diseñada, en un principio, para conseguir la integración del alumnado gitano, pero adaptada, en la actualidad, a las necesidades del alumnado de origen extranjero (Mijares Molina, 2004: 388).

Estas situaciones ponen de manifiesto la necesidad de otorgar cierta flexibilidad a la organización de los centros escolares y en concreto a los planes de acogida (idea compartida por: Martínez, 2001; Navarro Barba, 2002; Fernández Enguita, 2001; Trujillo Sáez, 2004; Yanes Cabrera, 2002; Lombarte Bel y Nuria Serra, 2004, o Vallespir Soler, 2004).

Desgraciadamente, no encontramos muchas referencias en los estudios consultados sobre el propio desarrollo de la "acogida". En este sentido, resulta de vital importancia la valoración que se hace de este "nuevo alumnado" para su ubicación en la estructura del sistema educativo. Son importantes no solo los mecanismos que se despliegan en forma de instrumentos para tales valoraciones, sino también las propias concepciones que se tienen del otro, de sus conocimientos, aprendizajes y de sus posibles aportaciones a la realidad escolar en la que se incorpora. Por ello resulta de especial interés tomar las precauciones necesarias resultantes de los estudios de Paludárias (2001) y hacer caso a sus resultados cuando deduce del material observado que en los centros de primaria se diagnostica mal al alumnado marroquí, de tal manera que se les equipara a alumnos con necesidades educativas especiales cuando en algunas ocasiones no es necesario, consecuentemente son derivados y atendidos por profesorado de refuerzo o de educación especial:

(...) se hace de los déficits de aprendizaje, causados por la situación cultural y social (...) o bien por un reciente proceso migratorio, problemas de aprendizaje y de comportamiento (una equiparación) a los niños y niñas marroquíes a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), cuando de hecho son escolares que necesitan una actitud comprensiva con el proceso sociocultural que están viviendo (...) en diversos centros de primaria los alumnos marroquíes son atendidos por la

profesora de refuerzo o de educación especial (...) sin necesidad de ello (Paludàrias, 2001: 6).

En este sentido destacamos las aportaciones más generales de García Castaño y Granados (2002), quienes analizan cómo se ha abordado desde la escuela el proceso de incorporación de los alumnos inmigrantes extranjeros. Según señalan, este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural, y las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela pueden definirse como estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia. Para García y Granados, la creencia y la práctica de que ante la diversidad el tratamiento a seguir es el de la especificidad, no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros. Es el caso de las aulas especiales que separan a este alumnado del resto y que veremos a continuación con más detalle.

En función de la existencia de un programa como el de compensatoria, el enfoque que prima en el sistema educativo de este país es un enfoque compensatorio, que entiende las diferencias como deficiencias y cuya principal intención es “nivelar” los conocimientos de unos chicos a los que se considera poseedores de conocimientos insuficientes para cumplir con los requisitos mínimos que les son requeridos en las escuelas (Mijares Molina, 2004: 390).

3. La(s) lengua(s) en la escuela

La llegada de alumnado extranjero inmigrante a las escuelas españolas que tiene lenguas familiares diferentes a la lengua vehicular del sistema educativo, ha planteado nuevos retos y ha obligado a cuestionar aspectos que aparentemente estaban “resueltos” en el sistema educativo del Estado español. En este marco multicultural y multilingüe, todavía se siguen apreciando resistencias a la aceptación de la heterogeneidad cultural, lingüística y de identidad que se relacionan, probablemente, con la asociación que existe entre nación, lengua y estado²⁸. Estas nuevas “minorías” están planteando

²⁸ Un desarrollo de estas ideas por nuestra parte se puede encontrar en García et al. (2007).

nuevas cuestiones sobre conceptos como la identidad, la cultura o la lengua. Así lo manifiesta Mar-Molinero (2001):

Casi siempre el sistema educativo estatal ha ignorado deliberadamente a sus minorías, como parte de una política explícita encaminada a la creación de naciones y de un interés por la unidad monocultural. En otras ocasiones, la exclusión es más bien resultado de la ignorancia o de una omisión ingenua. Pero en ambos casos el resultado es el mismo: los niños pertenecientes a comunidades minoritarias ingresan en el sistema educativo y acaban siendo tratados como extraños debido al factor más obvio e inmediato que es la inhabilidad para poder utilizar su lengua materna y la necesidad de comunicarse en un idioma que desconocen. Inevitablemente, esto conduce a un sentimiento de alienación, inferioridad, incompetencia y marginación (Mar-Molinero, 2001: 80).

Y Mijares Molina (2004) insiste sobre esta construcción de las desigualdades alegando que la legislación educativa española obliga a obviar las diferencias de este alumnado:

El reconocimiento de la diferencia, por un lado, y el ideal igualitario de la escuela, por otro, se superponen. En tanto que en el día a día escolar el reconocimiento de las diferencias es una práctica habitual y forma parte, en principio, de la idea que muchos de los profesores tienen de su labor con respecto al alumnado extranjero, la legislación educativa obliga prácticamente a lo contrario, a obviar las diferencias y a diluirlas en el marco de una institución cuyo ideal es conseguir un nivel mínimo, propio de un alumno tipo 2 (Mijares Molina, 2004: 392).

Parte de estas diferencias traducidas en desigualdades tiene que ver ahora con la aportación que realizan a la escuela estos nuevos escolares –al menos una parte de este nuevo colectivo–, que consiste en una lengua distinta a la vehicular de la institución. Para abordar esta diversidad lingüística presente en los centros escolares, las diferentes comunidades autónomas han llevado a cabo diversas actuaciones dentro de programas llamados de “educación intercultural”. La más importante ya la hemos mencionado más arriba y no es otra que la aparición de “aulas especiales”

3.1. La lengua no es solo la lengua...: el contexto y otros asuntos

La creación de “aulas especiales” nos muestra la enorme importancia que para la administración y el profesorado tiene el aprendizaje de la lengua (sobre todo la vehicular de la escuela) en la escolarización del “nuevo alumnado”.

La mayor preocupación del profesorado que trabaja en estas aulas multiculturales es el dominio de la lengua de aprendizaje por parte del alumnado magrebí, de ahí que, cuando este problema se ha solucionado, estas aulas no son diferentes a otras donde hay alumnado de igual minoría étnica. El profesorado afirma que solo se establecen programaciones diferenciales en los casos en que el alumnado tiene desconocimiento de la lengua de aprendizaje (Aguaded Ramírez, 2005: 510).

Como vemos, esta cuestión se considera un problema y así es recogido en la propia legislación educativa, donde se vincula el dominio de la lengua vehicular de la escuela con la integración social y cultural de este “nuevo” alumnado. Tarrés (2004), en su estudio sobre el marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración, así lo indica:

En definitiva, la Ley de Calidad de la Educación sigue la pauta marcada por el documento de bases para una Ley de Calidad de la educación en el que, en sus superficiales referencias al fenómeno de la inmigración, afirmaba que “un primer paso imprescindible es reforzar el aprendizaje lingüístico, para facilitar en el menor tiempo posible que los niños en esas situaciones desarrollen adecuadamente su proceso educativo”. Se observa, pues, que la voluntad declarada de integración de los inmigrantes en el sistema educativo pasa decididamente por el tema lingüístico (Tarrés, 2004: 7).

Pero nos preguntamos si esta relación –dominio de la lengua vehicular de la escuela e integración socioeducativa– es tan directa, es decir, si una vez adquirida la lengua vehicular se consigue la plena integración social y cultural de este alumnado. Entendemos que no es así, y ponemos en duda, al igual que Soto (2000), la creencia de que la distancia lingüística puede expresar el grado de dificultad para la integración. Esta estima que toda persona está capacitada para aprender y utilizar un idioma de forma comunicativa,

independientemente de cuál sea su primera lengua, por lo tanto no pueden justificarse los planteamientos ideológico-culturales mediante presupuestos lingüísticos. Aún así, reconocemos que la adquisición de la lengua vehicular de la escuela es importante, pero no lo más importante para la integración de este colectivo.

A pesar de nuestras preguntas, el tema central que se aborda desde las investigaciones consultadas no es tanto el grado de integración relacionado con el dominio de la lengua, sino el de tratar de entender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela y cuáles son los procesos que intervienen en dicho aprendizaje. Aunque se debe destacar que en esta posición de entender “cómo se aprende” lo que muchos estudios detectan es la necesidad de vincular las enseñanzas a los contextos significativos de producción; es decir, que no se puede aprender la segunda lengua sin relación y vinculación con el contexto. A ello debemos añadir que tal vinculación al contexto llevará a ciertas investigaciones a plantear el reconocimiento que se debe dar a las lenguas que el propio alumnado aporta a la escuela y que carecen de espacio, en la inmensa mayoría de las situaciones, para su práctica, desarrollo y uso. Por esta última vía veremos aflorar un conjunto de reflexiones sobre lo que empieza a ser denominado como escuelas multilingües, que se apoyan, entre otras razones, en la importancia que debe tener la primera lengua en el dominio de la segunda.

Como ya hemos indicado, actualmente las “aulas especiales” creadas para enseñar la lengua vehicular se centran en contenidos estrictamente lingüísticos, y este hecho, como comenta Carcedo (2000), no es suficiente, pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua:

Su competencia será deficiente mientras no comprenda –en toda su dimensión– lo que las unidades culturales desconocidas en su propio ámbito significan en el marco amplio de la lengua que aprende (Carcedo, 2000: 2).

Además, es necesario considerar tres dimensiones que plantea Carrasco (2001b) para entender el funcionamiento y los resultados de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular por parte de la población in-

migrante y de las minorías: la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas según la posición de cada grupo social y las situaciones de uso de las diversas lenguas. Siendo siempre conscientes, y como apunta Vila (2002), que la diversidad de situaciones con las que nos encontramos condiciona dichos procesos de enseñanza y aprendizaje.

La inmigración que tenemos es de tal diversidad y tan diferente, que las condiciones con las que llegan son completamente distintas. No es lo mismo emigrar de los países de la Europa Central, que del Magreb, que de Filipinas. Por tanto, no son iguales en cuanto a las lenguas que tienen que aprender aquí. Tampoco las condiciones en las que vienen son las mismas. Hay gente que viene muy bien escolarizada en su propia lengua, con lo que las condiciones para que se dé una segunda lengua no son especialmente difíciles. Ni es igual haber nacido aquí que venir de fuera, es decir, estar en contacto con las lenguas de aquí desde que has nacido y encontrarte con esas lenguas en la escuela, que no haber tenido ningún contacto previo (Vila, 2002, citado en Morollón, 2002: 94).

Así, son muchos los estudios que destacan la importancia de prestar atención a cuestiones no estrictamente lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Carrasco, 2001), como son el reconocimiento de la diversidad en el aula, la atención a las relaciones que se establecen entre el alumnado o la valoración del bagaje lingüístico y cultural del alumnado extranjero²⁹. Factores que, como afirma Vila (2000a), aumentan su autoestima y facilitan su integración³⁰.

²⁹ Parece claro que no debemos olvidar que, en lo relativo al aprendizaje de una nueva lengua, no todo está en la escuela; según Siguan (2000), el desconocimiento de la lengua y de los contenidos escolares por parte de las familias del nuevo alumnado, así como la situación socioeconómica en la que dicha población se encuentre, también influyen en los procesos de aprendizaje; algo que apoya Arenas (2002) de la siguiente manera: "La exclusión social es una barrera para el aprendizaje, y a menudo los alumnos inmigrados no llegan a conseguir una competencia lingüística con programas de inmersión en la lengua porque tienen un hándicap: la marginación social" (Arenas, 2002, citado en Morollón, 2002: 98).

³⁰ En este sentido, en relación al contexto escolar, afirma Vila (2000a) que si tenemos en cuenta que el aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con sus pares tanto en el ámbito escolar como extraescolar, cualquier política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela. Evidentemente, en su opinión, esto no significa que no reciban apoyos específicos para el aprendizaje lingüístico en el propio centro escolar o mancomunadamente entre varios centros.

Para la adquisición de una nueva lengua son muy importantes las actitudes hacia esta lengua. El hecho de que el alumnado no se sienta “obligado” a aprender la segunda lengua por el hecho de que pueda utilizar la suya propia, que es aceptada y valorada por la escuela, se convierte en una fuente de actitudes positivas hacia la segunda lengua y su aprendizaje (Vila 2000a).

3.2. A escuelas multiculturales le corresponden escuelas multilingües

De entre los varios factores que pueden estar interviniendo en la mejor adquisición de la lengua vehicular de la escuela, ciertas investigaciones están destacando la importancia de prestar atención a la lengua que aporta el propio escolar al centro. En este sentido, el ya citado Ignasi Vila (Vila, 2002) indica que es básico desarrollar los medios necesarios para que la inmigración mantenga su propia lengua, entendiendo que un buen dominio de la lengua propia y su valoración por el otro conllevan una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua. De manera similar se pronuncia Franzé (2003b) en su investigación etnográfica sobre la diversidad y las relaciones entre los distintos grupos sociales que se encuentran en el contexto escolar:

El reconocimiento educativo de las lenguas patrimoniales –fundamentalmente cuando estas se encuentran en una relación desigual, tanto en términos de uso como de prestigio social respecto a la lengua mayoritaria– expresa un reconocimiento hacia el niño y su entorno inmediato, favoreciendo la construcción de una imagen positiva de sí mismo, factor de indudable valor en el proceso educativo (Franzé, 2003: 280).

De nuevo, integración y lenguas generan una alianza, pero no tanto para comprenderse, sino para reconocerse, y este reconocimiento, si se plantea en términos de igualdad, debe favorecer una educación bilingüe. Esta posición parece quedar clara en la siguiente afirmación:

Una de las hipótesis que ayuda a entender y explicar con mejor fortuna los resultados de la educación bilingüe se refiere a la existencia de interdependencia entre la competencia lingüística en la lengua familiar y la segunda lengua, de modo que un buen dominio de la primera redunde en el dominio de la segunda, y viceversa (Vila, 2000a: 29).

En el fondo, estos estudios no hacen sino insistir sobre la necesidad de plantearse la posibilidad de una escuela multilingüe, si se está dispuesto a reconocer una escuela multicultural. Es decir, reconocer la diversidad, valorar el capital cultural del que es portador todo el alumnado y especialmente el procedente de la inmigración extranjera; pero esto solo puede llevarse a cabo, como afirma Vila (2000b), modificando los prejuicios y los estereotipos relacionados con esta población y haciéndoles copartícipes de la construcción social, considerando que si no forman parte de la ciudadanía, las cuestiones referidas al aprendizaje lingüístico y la integración social están de más.

La posibilidad de que las personas se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de determinadas técnicas, de una didáctica específica, etc. Sino, principalmente, del deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida. Es evidente que dicho deseo –o motivación en términos psicológicos– no es algo que recae en la responsabilidad individual, sino que se sitúa en el ámbito de lo social. No puede haber motivación si no hay autoestima y una imagen positiva de uno mismo, y es difícil pensar que existan ambas cosas cuando socialmente priman actitudes llenas de estereotipos y prejuicios hacia los inmigrantes que invocan la carencia y el déficit para definir sus características (Vila, 2000b: 152).

La escuela se construye así como un espacio fundamental cuando trata de fomentar una imagen positiva y una alta autoestima entre el alumnado inmigrante extranjero, por lo que es indispensable considerar sus diversas lenguas y hacerlas presentes en las aulas (Sierra y Lasagabaster, 2005). Esta afirmación es compartida por Merino Mata (2002) en un estudio sobre diversidad cultural en el Campo de Gibraltar, en el que afirma:

Una de las cuestiones claves respecto a la escolarización del alumnado inmigrante es la que hace referencia al tema de la lengua. Debemos ser conscientes de que la lengua es uno de los componentes básicos de toda identidad cultural, por lo que el respeto a la lengua materna deberá ser condición *sine qua non* para la integración escolar de estos alumnos (Merino Mata, 2002: 36).

De esta forma, la influencia y los esfuerzos que realicen tanto el profesorado como el resto de profesionales implicados en la escuela para crear una atmósfera segura, de aceptación y motivación para los alumnos de minorías lingüísticas, contribuirá sin duda a su desarrollo lingüístico y a su integración (Martín, 2000).

Así, el papel del profesorado en los procesos de aprendizaje de la segunda lengua es clave y se denuncia desde distintos estudios el hecho de que este desconozca las lenguas de los nuevos escolares (Vila, 2000b). En este sentido García Ortiz (2006) justifica, para el caso del alumnado marroquí, la importancia de este conocimiento lingüístico.

(...) consideramos que la familiarización del profesorado con el árabe marroquí puede tener un papel relevante. En primer lugar, podría generar efectos positivos de cara al propio proceso de aprendizaje de la lengua escolar. Un acercamiento a su lengua materna posibilita comprender las dificultades específicas a las que se enfrentan estos chicos y chicas en este proceso (García Ortiz, 2006).

Hasta aquí el contexto, un nuevo escenario multilingüe en las escuelas donde se centran las investigaciones consultadas. La preocupación por saber qué hacer, no solo con la lengua nueva que deben aprender estos escolares, sino también con las lenguas que ellos aportan, ha centrado una parte pequeña de los estudios consultados³¹. Pero tampoco faltan trabajos dedicados mayoritariamente a las cuestiones que nosotros identificamos como pedagógicas y que sin duda deben sumarse a lo planteado en este apartado. Son las referencias a las relaciones entre aprendizaje de la “nueva lengua” y momento de incorporación a la escuela del “nuevo alumnado”, junto con las referencias a las relaciones entre el llamado éxito/fracaso escolar y aprendizaje de la lengua vehicular.

³¹ En este sentido resulta interesante mencionar la investigación llevada a cabo por Broeder y Mijares (2003) en Madrid dentro de la European Cultural Foundation, con el objetivo principal de evaluar la vitalidad y el estatus de las lenguas utilizadas por los alumnos de origen inmigrante en las escuelas de primaria. Las autoras sugieren algunos principios para diseñar las políticas lingüísticas de las escuelas de educación primaria como introducir en el currículum el aprendizaje de tres lenguas para todo el alumnado; incluir todas estas lenguas en el currículum regular de la escuela; elaborar informes periódicos dando cuenta del grado de aprendizaje de estas lenguas; establecer programas nacionales de trabajo para las lenguas prioritarias con la intención de desarrollar tanto los currículos escolares, los métodos de aprendizaje y los programas de formación del profesorado, y, por último, enseñar parte de estas lenguas prioritarias en escuelas de idiomas especializados.

3.3. “Nueva lengua”, nivel de escolarización y éxito/fracaso escolar

La importancia de la etapa educativa en la que se realiza la incorporación a la escuela es, como decimos, otro de los factores destacados en las investigaciones consultadas. En este sentido encontramos investigaciones contradictorias. Vila (2000a) considera que si el alumno se incorpora tardíamente al parvulario o a la etapa de educación primaria, las dificultades para aprender la lengua vehicular son menores que si se incorpora en la educación secundaria obligatoria:

Quando la incorporación tardía se realiza en el parvulario o la educación primaria, los problemas suelen ser menores y, en cambio, son más importantes cuando ello ocurre en la educación secundaria obligatoria. En el primer caso, la posibilidad de incorporarse a la lengua de la escuela remite a la propia práctica educativa y a los recursos con que cuenta el centro para establecer una pedagogía individualizada que garantice el conocimiento lingüístico de este alumnado. En el segundo caso, aparecen muchos más problemas ya que, en muchas ocasiones, los propios contenidos de estos ciclos dificultan la incorporación del alumnado extranjero que acaba de llegar y no conoce la lengua de la escuela (Vila, 2000a: 162).

Por su parte, Navarro Sierra (2003) destaca como factores explicativos de la competencia lingüística del alumnado inmigrante los siguientes: el tiempo que hace que ha llegado a España, la edad de llegada, la lengua materna, el cociente intelectual, la situación socioprofesional y las actitudes hacia la lengua materna y hacia el español. Los resultados de su tesis doctoral ponen en cuestión la creencia de que la escolarización en los primeros cursos garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana. Afirma que lo que realmente influye no es la etapa en la que se incorpore, sino el tiempo de estancia en el nuevo contexto (mejor en el caso de los que llevan más de seis años de estancia). Encuentra la siguiente correlación entre el tiempo de estancia y la actitud favorable hacia el castellano:

El hecho que observamos es que, inicialmente, las actitudes son favorables, pero con más de seis años de estancia son neutras. Podríamos

preguntarnos si este dato en cuanto a las actitudes (favorable o neutra) tiene que ver con la forma en que se aborda el tratamiento de la diversidad en el contexto educativo y social, ya que aparece cuando llevan más tiempo de estancia y si está relacionado con la percepción que puede tener este alumnado de poco respeto hacia lo que ellos aportan a nuestra sociedad (Navarro Sierra 2003: 325).

Estas ideas de Navarro Sierra son coincidentes, en general, con el estudio de Maruny y Molina (2000), aunque en este caso en relación a la lengua catalana. Maruny (2002) añade que lo que realmente influye no es la etapa en la que se incorpora, sino el grado de escolarización previa:

Todavía tenemos pocos datos sobre la realidad. Hay algunas cosas que se admiten como ciertas y puede que no lo sean. Se acepta, por ejemplo, que afecta la edad de escolarización, es decir, en infantil, primaria o secundaria parece muy relevante para la adquisición de la lengua. Nosotros hemos llevado a cabo un estudio y no nos da este resultado. Sin embargo, lo que sí marca diferencias es el grado de escolarización previa. Tengo la sensación de que en el nivel inferior de la escolaridad, educación infantil, y los primeros años de primaria se da por supuesto que la motivación ya le vendrá por la realización en su contexto actual y, si no, a través de la familia (Maruny, 2002, citado en Morollón, 2002: 95-96).

Apoyando estos mismos datos encontramos la posición de Regil Amorena (2001). Ella afirma que son tres los aspectos que determinan fundamentalmente el aprendizaje de la lengua castellana para el alumnado que denominamos de "nueva incorporación": la escolarización anterior, el conocimiento de una lengua extranjera y la motivación por aprender el español.

Y si existen diferencias entre la importancia del nivel de escolarización para el aprendizaje de la nueva lengua, también existen distancias de apreciación en lo que respecta al éxito o fracaso de estos escolares motivado por sus dominios lingüísticos. Una parte de las investigaciones parecen vincular el fracaso de estos escolares al hecho de incorporarse a la escuela sin el dominio de la lengua vehicular. Así lo muestra Navarro Sierra (2003) al analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de educación secundaria obligatoria (ESO).

En este sentido, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que “explica” los índices de fracaso escolar de este alumnado. Y esta suele ser la lectura que hacen las diferentes administraciones educativas españolas, ya que, una vez que han sido escolarizados, dan por supuesto que la principal dificultad para seguir una escolaridad normalizada es el desconocimiento de la lengua de aprendizaje. Por ello, además de otros recursos, se focaliza la atención en enseñar la lengua oficial (Navarro Sierra, 2003: 325).

Y concluye, este mismo autor, que el conocimiento lingüístico y el rendimiento escolar de este alumnado son significativamente inferiores al del alumnado autóctono:

(...) hemos podido constatar que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios de Serra (1997), Siguán (1998), GREE (1999) y Maruny y Molina (2000). Evidentemente, estas dificultades en el uso del lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares, tal y como se recoge en Montes (2002), Besalú (2002) y OCDE (2002) (Navarro Sierra, 2003: 325).

Pero otra parte de las investigaciones cuestiona tal relación directa entre desconocimiento de la lengua y fracaso. En este sentido, deberíamos ser más precisos en las futuras investigaciones para aclarar la relación entre fracaso escolar y dominio lingüístico, al menos si prestamos atención a las siguientes palabras en relación con lo ya dicho anteriormente:

Una vez más tenemos que afirmar que la condición de inmigrante no puede vincularse a los buenos o malos resultados por lo que respecta a los aprendizajes lingüísticos y, en general, al éxito o al fracaso escolar (Nussbaum, 2005: 48).

Quizá el problema no esté tanto en el dominio o no de la lengua vehicular, sino en las bases sobre las que se ha construido un sistema educativo –monolingüe y monocultural– que, planteando objetivos de etapas iguales

para todo el alumnado³², pretende homogeneizar a una población cada vez más diversa en lo cultural y con ello en lo lingüístico.

3.4. Las otras lenguas, las de origen, en la escuela que recibe al nuevo alumnado

Dentro de la educación intercultural, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) ocupan un papel importante. Aunque este tipo de programas se puso inicialmente en marcha por motivos relacionados con la idea del retorno de los inmigrantes extranjeros a sus países de origen, hoy este argumento se deja a un lado para potenciar la idea de una educación intercultural que reconozca y respete las diferencias lingüísticas y culturales. En este caso se trata de enfatizar el valor y la importancia de la enseñanza de la lengua materna de este nuevo alumnado en la escuela de acogida para que no pierda su conexión con su cultura de origen.

(...) los programas de ELCO se siguen desarrollando pero, al menos formalmente, no con el mismo objetivo señalado más arriba, de preparación para el retorno. Ahora la intención es aplicar las teorías sociolingüísticas que empiezan a surgir a principios de los años setenta y que abogan por el mantenimiento de la lengua materna, o L1, para facilitar el aprendizaje de la lengua de acogida, o L2, y del resto de las materias escolares (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988) (Mijares Molina, 2005: 337).

Sin entrar ahora en detalle sobre las razones que han movido a muchos países europeos a implantar dichos programas³³, hemos de constatar que en el caso español los programas más vertebrados son los de lengua y cultura portuguesa y los de lengua y cultura marroquí.

³² Vila (2000b) entiende que las dificultades se sitúan en los objetivos que se plantea de hecho el sistema educativo en cada etapa y no tanto en las posibles dificultades individuales.

³³ Como nos indica Mijares (2002), en el contexto europeo general el objetivo de la escuela consistió en elaborar una política educativa que conjugara dos aspectos distintos: ofrecer una educación que forme a ese alumnado para vivir en el país de destino, pero también debía proveerles de las herramientas necesarias para poder reincorporarse en sus países de origen en caso de retorno. Es en este contexto cuando surge el programa ELCO, promovándose desde la Comunidad Europea la organización de distintos programas.

Sobre el programa ELCO marroquí, Laura Mijares es una de las investigadoras más preocupadas por el tema³⁴. Realiza una descripción detallada del mismo en Mijares (2004), estableciendo que la organización, gestión y presupuesto del programa dependen de Marruecos, lo cual indica que su existencia se fundamenta, sobre todo, en la relación diplomática entre España y Marruecos.

Concretamente en el campo educativo, las medidas de integración de los niños de origen extranjero, y por lo tanto también las dirigidas al mantenimiento lingüístico, dependen, más que de cualquier otra cuestión, de la disposición de los gobiernos de cara al plurilingüismo y al multiculturalismo (Mijares Molina, 2005: 338).

Esta autora ha sido muy crítica con la puesta en práctica del programa ELCO marroquí, pues (Mijares 2000) este no enseña la lengua materna de los niños marroquíes (dialectos marroquíes y bereberes), sino el árabe estándar. Además, no existe un programa que defina los contenidos de la llamada "cultura marroquí" que ha de enseñarse. De cualquier manera y aunque no se ha llevado a cabo una evaluación oficial del programa, diversas investigaciones han demostrado que se trata de un dispositivo que corre el peligro de convertirse en un mecanismo de exclusión.

Sobre el programa de lengua y cultura portuguesa contamos con la detallada descripción de Etxeberria Balerdi (2002), el cual indica que aunque para la elaboración del programa se tuvieron en cuenta cinco criterios: principio de integración, educación para todos, educación bilingüe, incorporación al currículum y participación externa, en la práctica existen muchas carencias relacionadas, sobre todo, con la poca implicación de los centros y la desvinculación de la comunidad educativa en estos programas.

Como vemos, la producción científica en torno a estos programas se centra en describir, y sobre todo criticar, la puesta en marcha de estas medidas que, lejos de fomentar una educación más intercultural, siguen aislando y excluyendo al alumnado cuya lengua materna no es la de la escuela; pues,

³⁴ No podemos olvidar las aportaciones en este campo de Adela Franzé, aunque en estudios anteriores se presenta también muy crítica con los programas ELCO. Ver Franzé y Damen (1999) y Franzé (1999). Por nuestra parte, hemos realizado una crítica a dichos programas en García et al. (1999).

aunque en su mayoría estos programas se incluyen en las programaciones generales de los centros educativos, se imparten en horario extraescolar y los deseos de potenciar el interés de todo el alumnado por la diversidad lingüística y cultural se quedan a un lado cuando estos programas se destinan específicamente al alumnado inmigrante extranjero.

Así, las valoraciones generales que existen sobre ambos programas coinciden en afirmar que en general estos han fracasado por diversos motivos. Uno de ellos, el más importante para Tilmaltine (2003), es que los países de acogida no supervisan los contenidos y didácticas de estos programas, porque les resulta más cómodo y barato. Muy crítico con ellos, este autor manifiesta:

El desarrollo en España de modelos de educación intercultural no contempla la enseñanza de la lengua materna de los niños extranjeros (...) en su lugar se dan "clases de interculturalidad" con planteamientos, seguramente positivos, de inculcar al niño valores democráticos, una cultura de paz (...) que no aportan la respuesta a problemas específicos del niño marroquí (Tilmaltine, 2003: 193).

4. Familia vs escuela: binomio de la integración

Es este otro de los terrenos en los que hemos visto crecer la investigación sobre inmigración y escuela. Aquí veremos cómo se entrecruzan las percepciones del profesorado y el sistema educativo, no siempre sin falta de prejuicios y estereotipos, sobre las familias de estos "nuevos escolares" y las expectativas de las propias familias, no siempre bien informadas. Pero existe un punto de partida común en tales investigaciones. La mayoría de las investigaciones que tratan la escolarización del "nuevo alumnado" en las escuelas españolas considera la relación familia-escuela como uno de los factores más importantes en la integración escolar de este alumnado. Son varios los estudios que podemos mencionar para avalar inicialmente tal defensa: Madrugá Torremocha (2002) habla de la familia como un factor más que influye en la integración³⁵, Aparicio y Veredas (2003) explican la influencia

³⁵ Madrugá Torremocha (2002), en un informe sobre la enseñanza de las comunidades de Andalucía, Canarias, Madrid, Murcia y País Valenciano, analizando las deficiencias y las peculiaridades de la integración de los hijos de inmigrantes en las cinco comunidades mencionadas, concluye que entre

del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero³⁶, Essomba (2006) defiende también la importancia de la familia en la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigrantes³⁷ y Comas y Coll (2002) apuntan que el papel de la escuela es fundamental en la integración del “nuevo alumnado”, pero este por sí solo no es suficiente.

Revisando algunas de las investigaciones y estudios que analizan esta relación entre familias inmigrantes y escuela, podemos dividirlos, como ya indicábamos, en dos bloques interrelacionados entre sí: los que exploran las relaciones y representaciones familiares desde la escuela y los que abordan el significado de las prácticas escolares para las familias inmigrantes y sus expectativas para con sus hijos en la escuela. Todos estos estudios nos ponen de manifiesto que a la hora de abordar la relación familia-escuela debemos tener en cuenta la heterogeneidad interna de ambos colectivos, las percepciones que ambos tienen del papel de cada uno, así como la responsabilidad que unos y otros se otorgan en la formación de las trayectorias escolares de este “nuevo alumnado”.

4.1. Relaciones y representaciones familiares desde la escuela

Algunos investigadores consideran que las familias inmigrantes son construidas por la escuela desde el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas y desde la responsabilidad de los resultados que sus hijos e hijas obtienen en la escuela. Pàmies (2006), cuando analiza qué concepciones tiene el profesorado de las familias marroquíes, encuentra que la mayor parte de las familias marroquíes, como algunas de las familias autóctonas (aquellas con menor capital cultural y trayectorias de fracaso de sus hijos), eran construidas desde el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas. Algunos profesores incluso se sorprendían de que las familias marroquíes pudieran

los factores que más inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español se encuentran: el idioma, la nacionalidad o área de origen, los hábitos del país de origen, la familia y la relación que estos niños mantienen tanto con los niños autóctonos como con los profesores.

³⁶ Según Aparicio y Veredas (2003), esta influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero está condicionada por diferentes variables entre las que destacan: el nacimiento en España o emigración familiar, o la reagrupación del menor posterior a la emigración de los padres, nivel educativo de los progenitores, condiciones laborales y económicas de estos, monoparentalidad de hecho y el carácter de las redes sociales de los padres.

³⁷ Essomba (2006) argumenta que la acogida de este alumnado no se debe realizar en función de ellos mismos como sujetos pertenecientes al centro escolar, sino considerando también el conjunto de contextos y sistemas en los cuales estos alumnos se desenvuelven. Eso significa tener en cuenta a sus familias, a las entidades sociales del territorio, etc.

estar interesadas por la educación de sus hijos e hijas, nos menciona el propio Pàmies.

Regil Amorena (2001) confirma esta tendencia que existe desde la escuela, a culpabilizar a las familias inmigrantes de la falta de relación y desinterés por la educación de sus hijos e hijas. Considera que esta falta de implicación de algunas familias inmigrantes en las escuelas no se debe a su estatus de inmigrante marroquí, sino más bien a su situación de marginación, ya que esta misma situación se da entre las familias españolas que viven en situaciones similares de marginación. Afirma que la relación que establecen las familias marroquíes en España no se diferencia de la que establecían en su país de origen:

El comportamiento de las familias marroquíes en relación con la escuela es similar a la que se produce en Marruecos. Las familias urbanas y con más formación se implican en la escolarización de sus hijos, acuden más habitualmente al centro y participan activamente en las actividades. Mientras que las familias del medio rural y sin estudios consideran que han cumplido al dar a sus hijos una educación que ellos no han podido recibir (Regil Amorena, 2001: 428).

Regil Amorena (2001) apunta algunos de los factores que pueden estar influyendo en esta relación entre familias marroquíes y escuela:

La falta de competencia en lengua castellana de las familias marroquíes, junto con la falta de un traductor, hace muy difícil la comunicación entre la familia y los maestros y puede ser causa de que se reduzcan los contactos. La falta de contactos, lejos de deberse a que estos padres no estén interesados en la educación de sus hijos, puede ser debida al temor y la desconfianza que genera en ciertas familias la escuela (...) la situación de irregularidad por la falta de papeles obliga a la precaución ante la información facilitada a instituciones que puedan mantener contacto con el Ministerio de Interior. Finalmente, una actitud defensiva ante el rechazo al que están acostumbrados y ciertas dudas sobre lo que se trasmite a sus hijos y el grado de respeto a sus costumbres religiosas (Regil Amorena, 2001:429).

Y concluye, pues, que la responsabilidad de mejorar dicha relación la tienen tanto la escuela como las familias.

No ha sido muy frecuente entre los comentarios de los maestros y profesores de los alumnos marroquíes, pero ha salido a relucir en las charlas que “los padres de los alumnos marroquíes no vienen, pero yo tampoco les he llamado” (Regil Amorena, 2001:430).

De cualquier manera, la mayoría de los estudios se centran en la influencia que puede tener tal relación familia-escuela en el llamado éxito/fracaso de los “nuevos escolares” y, sobre todo, en los niveles de participación de las familias de estos escolares en la vida de la escuela.

En el primer aspecto –éxito/fracaso–, como nos recuerda Garreta (2007), la propia legislación se hace eco de la importancia de tal relación familia-escuela y así, en la Resolución del 20 de mayo de 2001 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria de Cataluña, se afirma que la colaboración y la participación de las familias es imprescindible para alcanzar unos mejores resultados educativos (Garreta, 2007). En esta misma línea, Regil (2001) nos recuerda que se suele considerar esta falta de relación con las escuelas por parte de los padres y madres como la base para argumentar el desinterés por la educación de sus hijos. Insiste esta autora en que en ocasiones estas construcciones sirven para responsabilizar a los padres de los resultados académicos de sus hijos e hijas. Así, muchas veces se termina acusando a padres y madres del fracaso escolar de sus descendientes³⁸.

Pero no faltan miradas más complejas al fenómeno. Así, Besalú (2003) considera que los factores familiares que contribuyen al éxito escolar de los hijos e hijas de familias inmigrantes son más o menos los mismos que se revelan como determinantes para la integración y el éxito escolar de los alumnos de origen autóctono. Entre estos factores destacan los siguientes:

Los factores familiares que más pueden contribuir al éxito escolar de sus hijos e hijas son esencialmente: el ofrecimiento de un entorno estable, ordenado y afectuoso (...); una actitud positiva hacia la escuela, al profesorado y los aprendizajes escolares; unas expectativas realistas y optimistas a su vez a propósito del futuro personal y profesional de los hijos

³⁸ Avilés nos recuerda que, según el informe PISA, el factor más determinante en las diferencias de los rendimientos de los jóvenes es su entorno socioeconómico (su “mochila familiar”) (Avilés Martínez, 2003: 203).

(...); y una actitud abierta hacia la sociedad de recepción, una disposición favorable al diálogo y al intercambio (Besalú, 2002: 75).

El otro gran bloque de estudios que analiza las representaciones que se construyen desde la escuela se centra mayoritariamente en la cuestión general de la participación de estas familias en la vida escolar. En este sentido, nos encontramos con estudios que comparan los niveles de participación entre familias autóctonas e inmigrantes, mientras que otros estudian las diferencias que pueden existir según la nacionalidad en este aspecto.

Quando hablamos del proceso de integración escolar de este alumnado, la participación de las familias inmigrantes adquiere un protagonismo destacado en el discurso del profesorado; para este, según los estudios consultados, su participación en este proceso es vital, sin embargo, las relaciones entre estas familias y los centros escolares habitualmente no parecen ser tan fluidas.³⁹

Así lo pone de manifiesto la Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha:

El elemento familiar como factor de integración no resulta siempre suficientemente valorado, incluso por los propios padres, cuya implicación y participación con demasiada frecuencia en la educación de sus hijos resulta escasa e, incluso, inexistente. En este punto, especialmente ilustrativo resulta el ejemplo de las familias magrebíes y asiáticas, colectivos habitualmente poco participativos en las actividades escolares (Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha, s/f: 25).

Desde las instituciones escolares se suele culpabilizar exclusivamente de esta falta de participación e implicación a los padres y madres inmigrantes.

Los enseñantes y responsables educativos suelen achacar (a inmigrantes y gitanos) (...) una falta generalizada de implicación de las familias en la escolaridad de sus hijos (Carrasco, 2003: 125).

³⁹ No está de más recordar aquí que cuando hablamos de participación de las familias en los centros escolares, estamos hablando fundamentalmente de la participación de las madres de los escolares. Lanuza y Gortáez Díaz (2005), analizando el papel de las AMPA en la integración de las mujeres y familias inmigrantes en la dinámica de los centros escolares, nos lo recuerdan: "(...) cuando hacemos referencia a la participación de las familias en la dinámica de las AMPA y del centro escolar estamos hablando sobre la participación de las mujeres, ya que, como es fácil de comprobar viendo las estadísticas de participación, son mayoritariamente las mujeres sobre las que recae la educación de las hijas e hijos, y por lo tanto, la relación con el centro y el AMPA. Siendo además esta tendencia mayor en las familias inmigrantes" (Lanuza y Gortáez Díaz, 2005: 3).

Pero algunas investigaciones muestran la otra cara de la moneda. Palaudàrias (2001) considera que la relación entre las familias y la escuela no es muy fluida, pero añade que esto no solo se debe achacar a los padres y madres inmigrantes, sino también a que las escuelas no están preparadas para establecer un diálogo con estos últimos.

El análisis de la participación de estas familias se hace más complejo, algunos autores plantean que lo correcto es compararla con la participación de los padres y madres de los escolares autóctonos. En líneas generales, parece que esta participación no difiere de la de los padres de los niños autóctonos. Así lo señala Soriano (2003):

Las familias inmigrantes suelen visitar poco los centros educativos, la comunicación entre el profesorado y padres muchas veces se establece actuando el alumno como intérprete (...) No obstante, (...) el padre español tampoco suele visitar los centros educativos con mucha frecuencia (Soriano, 2003: 185).

De la misma forma, algunos estudios establecen diferencias de participación entre los padres inmigrantes según su nacionalidad, destacándose en casi todos ellos las familias inmigrantes marroquíes como las que menos participan en las dinámicas escolares. Sin embargo, Regil (2001) apunta que la falta de implicación de algunas familias inmigrantes no se debe tanto a su estatus de inmigrantes marroquíes, sino más bien a su situación de marginación, ya que esta falta de implicación se observa también entre las familias autóctonas. Así, la autora establece una distinción según el contexto de procedencia: familias urbanas y con más formación se implican en la escolarización de sus hijos, acuden más habitualmente al centro y participan más activamente en las actividades escolares y extraescolares, mientras que las familias del medio rural y sin estudios consideran que han cumplido al dar a sus hijos una educación que ellos no han recibido.

En esta línea argumental, García Ortiz (2006), analizando la relación de las familias marroquíes con las escuelas a través de los profesores, concluye que si bien la participación de los padres marroquíes no se diferencia en la mayoría de las ocasiones de la mantenida por los padres autóctonos, los profesores sí consideran que los encuentros con las familias inmigrantes son poco fructíferos en comparación con los otros:

La mayoría de los docentes a los que hemos consultado califican su relación con las familias de estos chicos y chicas de insuficiente. Si bien la frecuencia de contactos con los padres no se diferencia en la mayoría de las ocasiones de la mantenida con los padres del resto de alumnos, consideran que esos encuentros son poco fructíferos. El problema principal al que aluden es la barrera lingüística. Las madres de estos chicos y chicas, que son las que habitualmente acuden a las citas con el profesorado, no suelen tener unas competencias suficientes en castellano para mantener una conversación fluida (García Ortiz, 2006: 106).

Analizando las razones de este bajo índice de participación de las familias inmigrantes, casi todas las investigaciones consultadas coinciden en apuntar la razón lingüística como la más importante y problemática a la hora de establecer estas relaciones. Una vez más, nos encontramos que las familias marroquíes son las que tienen más dificultades en este aspecto. Pero además de las razones lingüísticas, los estudios apuntan a otros factores: en el Informe de la Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha se añaden a la cuestión lingüística las circunstancias laborales, la desestructuración familiar y la concepción de la escuela como un lugar que les permite desentenderse por unas horas de los menores. Lanuza y Gortáez (2005) añaden a las dificultades idiomáticas la percepción que tienen las madres y los padres inmigrantes del hecho educativo, las expectativas educativas y laborales que tienen para sus hijas e hijos, los horarios de trabajo de los progenitores dedicados frecuentemente a trabajos en el sector de servicios, la desinformación sobre el funcionamiento de los centros y el desconocimiento sobre la existencia y funciones de las AMPA. Por último, en el encuentro sobre la población inmigrante y su relación con el ámbito escolar celebrado en Madrid (CEAPA, 2004), se destacaron, entre los factores que dificultan la citada participación, la falta de tiempo de las familias para incorporarse a las acciones ofertadas por las AMPA⁴⁰, la ausencia de información sobre la utilidad y los programas de las AMPA, la tendencia a usar la comunicación escrita como método de contacto, la ausencia de alternativas más creativas para contactar con los diferentes colectivos, la falta de estímulo para encarar la participación de los colectivos inmigrantes, la falta de formación e información de las AMPA

⁴⁰ Asociación de madres y padres de alumnos existentes en todos los centros educativos y que forman parte del consejo escolar, órgano rector de los centros escolares en los que se encuentra representada toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y padres y madres.

sobre esta temática, la ausencia de acciones de sensibilización sobre ventajas de la multiculturalidad (añadiendo que los padres y madres no tienen conciencia sobre su verdadera capacidad para intervenir en la realidad de los centros de esta temática) y, por último, la ausencia de autocritica por parte de las AMPA sobre su trabajo en este área.

4.2. Significados de las prácticas escolares y expectativas de las familias inmigrantes

No podemos hacer generalizaciones acerca del significado de las prácticas escolares para las familias inmigrantes por la heterogeneidad que caracteriza a este colectivo. No obstante, sí podemos, basándonos en algunas investigaciones que han analizado esta cuestión, conocer mejor las valoraciones que hacen algunas familias inmigrantes de las escuelas, así como sus expectativas al respecto. La mayoría de las investigaciones sobre el tema concluyen que, por lo general, las familias inmigrantes suelen valorar de forma positiva las escuelas y el trato recibido por el profesorado.

Según Besalú (2003), en términos generales, las actitudes de las familias extranjeras hacia las escuelas y hacia los profesores son positivas. Estas familias suelen reconocer la acogida y el buen trato que reciben en las escuelas, que contrasta, a menudo, con el que perciben en la calle y en el trabajo. En la misma línea, Pàmies (2006) concluye que las familias con las que trabaja en su estudio, en general valoran positivamente el centro escolar y la labor del profesorado. Así lo pone de manifiesto uno de los padres marroquíes entrevistados, cuando le piden su valoración acerca del profesorado:

Los profesores son buenos, trabajan bien. Son mejores que en Marruecos, se preocupan más. Los padres vemos que los profesores quieren ayudar a los hijos (Pàmies, 2006: 494).

La investigación de Pàmies constata que la forma en la que perciben las familias marroquíes la escuela está vinculada con la promoción social de sus hijos e hijas. Es decir, si los padres consideran que la escuela actúa como herramienta de promoción social de sus hijos e hijas, tendrán una valoración más positiva que si opinan lo contrario.

Estas líneas argumentales las podemos encontrar en otros estudios⁴¹, pero quizá debamos destacar que una parte de los mismos ha tomado el camino de identificar a las familias según los lugares geográficos de procedencia, estableciéndose una comparación entre participación en la vida escolar y procedencia nacional. En este sentido, se ha apuntado a la existencia de una carencia de expectativas en los padres extranjeros hacia la educación de sus hijos, que ha sido constatada en España por algunas investigaciones empíricas (García Fernández y Moreno Herrero, 2003; Defensor del Pueblo, 2003) solo en el caso de las familias marroquíes. Sin embargo, no puede afirmarse, según las conclusiones de algunos trabajos (Defensor del Pueblo, 2003), la existencia de expectativas más bajas en el conjunto de los padres extranjeros que entre los padres españoles.

Santos y Lorenzo (2004) encuentran diferencias en las expectativas familiares respecto de la escolarización de sus hijos en función de la variable nacionalidad. Según estos autores, los padres latinoamericanos consideran que el objetivo principal de la escuela es que sus hijos e hijas adquieran una cultura general y aprendan a cumplir con sus deberes. Por el contrario, las familias marroquíes creen que este cometido debe centrarse en preparar a los jóvenes para un empleo, sobre todo en el caso de los hijos, aunque coinciden con los primeros en valorar la segunda función.

En esta misma línea, García Fernández y Moreno (2002) también han constatado la existencia de bajas expectativas en las familias de determinadas procedencias, y señalan especialmente las de procedencia marroquí:

(...) se suelen limitar a que adquieran la lengua y conocimientos básicos de la cultura de acogida para que se incorporen cuanto antes al mundo laboral (García Fernández y Moreno, 2002: 45).

Goenechea Permisán (2004) en su tesis doctoral también destaca la idea de que las familias marroquíes no le dan tanta importancia a la educación como las familias españolas; así, un profesor dice, en relación a Marruecos:

⁴¹ Como es el caso de la tesis doctoral de Farjas Bonet (2001) sobre la población gambiana en Banyolas, Olot y Salt; en la que hace referencia a que la mayoría de los padres de origen gambiano no consideran la escuela como la plataforma para mejorar socialmente, algo vinculado con el hecho de que muchos de estos padres no han estado escolarizados en su país de origen.

(...) pienso que no se valora tanto el estudio como aquí. De hecho pues, por ejemplo, el tema de las calificaciones, pues no muestran especial interés en saber, o cuando hay cualquier nota del centro siempre piensan que es por algo negativo (Goenechea, 2004: 470).

Las conclusiones de la investigación de Pàmies (2006) también apuntan en esta dirección, al considerar que las expectativas de las familias marroquíes hacia la escuela se desarrollan de forma paralela a las trayectorias escolares de los hijos e hijas siempre que existan factores mínimos que garanticen la estabilidad y solvencia económica. Algunas familias marroquíes con un alto nivel de instrucción y una buena disposición económica valoran la institución escolar como un medio de promoción social y desean que su hijo siga estudiando al terminar la enseñanza obligatoria. Otro grupo de familias, el más numeroso, valora la escuela como un medio para facilitar una incorporación rápida al mercado laboral. Y, por último, otro grupo, el más reducido, interpreta la escolarización obligatoria como una carga. Los motivos que les inducen a esta posición suelen ser económicos o familiares, y esperan que su hijo cumpla la edad legal para incorporarse al mercado laboral lo antes posible o incluso propician que su hijo abandone antes la institución escolar.

Sin embargo, Madruga (2002) considera que no hay que equiparar esta actitud con la cultura musulmana, pues la mayoría de estas familias son de baja extracción socioeconómica y educativa y las expectativas que tienen respecto a la educación de sus hijos son limitadas, como suele ocurrir con las familias en esta situación, independientemente de sus culturas de origen.

5. Éxito y fracaso escolar: de los resultados que obtiene el nuevo alumnado en la escuela

Aunque en los últimos veinte años gran parte de la literatura científica de muchos países de nuestro entorno hace alusión, con mayor o menor énfasis, al éxito o fracaso escolar del alumnado inmigrante, en España los estudios sobre esta temática son todavía escasos, como nos recuerdan Huguet y Navarro (2005) y Terrén (2007).

En la producción científica española, dicho fenómeno ha sido estudiado bajo distintas denominaciones: “rendimiento escolar” (Carrasco, 2004; Besalú, 2002; Huguet y Navarro, 2005; González-Anleo, 2002; Pàmies 2006); trayectorias escolares (Colectivo IOÉ, 2003; Fullana, 2003) o trayectorias de continuidad (Serra y Paludàrias, 2007). Este hecho complica aún más el rastreo de la literatura que aborda esta temática. De cualquier manera, los estudios que hemos podido consultar nos hablan principalmente de las relaciones entre lo que aquí nosotros denominamos trayectorias escolares y los factores o aspectos que pueden estar influyendo en estas: los contextos socioeconómicos de los escolares, los factores etnoculturales, los aspectos relacionados con la lengua y las condiciones de escolarización en los lugares de origen de aquellos escolares que proceden de una real migración. Comentaremos brevemente cada uno de estos temas a partir de las investigaciones realizadas.

5.1. Trayectorias escolares, contexto socioeconómico y lugar de origen

Como señala Peralta (2000), ni el fracaso escolar es un concepto monocolor ni todos los hijos e hijas de inmigrantes están fatalmente condenados al mismo. Todo fracaso escolar tiene una historia previa, es el punto final de un proceso de no adaptación que es lo que justamente debemos detallar.

Las peculiaridades de la cultura de origen, de familia, de creencias sobre el futuro, de relación con la comunidad autóctona, etc., que cada minoría étnica cultiva, dan pie a niveles de aprovechamiento escolar distintos (Peralta, 2000).

Para explicar el fracaso escolar de las minorías, Peralta (2000), basándose en el modelo de Ogbu, señala:

Según Ogbu, el fracaso escolar no se distribuye uniformemente en todas las minorías. El comportamiento escolar (la adaptación o inadaptación) difiere notablemente entre las minorías voluntarias e involuntarias. Para Ogbu es importantísima la representación social que se hacen los alumnos de las minorías de su porvenir y del papel de la escuela por mejorarlo. Si de todas formas han asumido fatalmente su “incapacidad”

para superar su situación de marginados sociales, la actitud frente a la escuela será la de resistencia (Peralta, 2000).

Algunas investigaciones advierten que este fenómeno del fracaso escolar no es un problema exclusivo de “los inmigrantes” o de sus hijos e hijas, sino más bien de la situación socioeconómica desigual en la que se encuentran los grupos minoritarios excluidos, entre los que se encuentran algunas poblaciones inmigrantes. Así, Carrasco (2004) expone también el modelo presentado por Ogbu, al que complementa con aportaciones críticas de otros autores como Gibson –sobre el concepto de acomodación– asimilación– y Suárez Orozco –sobre la motivación del alumnado–, tratando de plantear una alternativa a explicaciones sobre el rendimiento escolar deficitario de alumnos que forman parte de grupos minoritarios, centradas en causas psicologizantes y en hipótesis culturalistas.

(...) que camuflan las bases reales del problema, originando en las condiciones de desigualdad económica y social, y por tanto educativa, que explicaría mejor el rendimiento deficiente y el comportamiento disruptivo de ciertos grupos (Carrasco, 2004: 45).

Una versión, que en parte completa la anterior, es la de aquellos estudios que no encuentran elementos étnicos en las explicaciones de las trayectorias de los “nuevos escolares”. En este sentido, Franzé (2000) hace referencia a la desigualdad de las oportunidades educativas, estudiando la importancia que se le atribuye a los factores etnoculturales en los procesos de escolarización, haciendo especial referencia a las diferencias entre el alumnado inmigrante y el autóctono en relación a los resultados obtenidos, al tiempo de permanencia en la escuela o la titulación obtenida. Según esta autora, es posible afirmar que la pertenencia étnica no es suficiente para explicar las desiguales trayectorias educativas, puesto que si autóctonos e inmigrantes comparten situaciones semejantes, los resultados de unos y otros apuntan en la misma dirección⁴². Así, muchos de los obstáculos educativos que encuentra el alumnado inmigrante trascienden ampliamente la cuestión del “origen”.

⁴² Idea que comparte Navarro Sierra (2003) al afirmar que el hecho de ser extranjero o de otra cultura no genera automáticamente desigualdad ni déficit escolar, lo que sí los genera son las ideas preconcebidas y prejuicios de los profesionales de la educación, que afectan en gran medida al trato educativo de estos escolares de “inmigrantes”.

Las diferencias entre los resultados escolares de chicos y chicas de origen inmigrante y los de sus colegas autóctonos obligarían a concluir que sus oportunidades educativas son desiguales. En segundo lugar, a reflexionar sobre la incidencia de ciertas especificidades en su situación socioescolar, los cuales conducirían a estos resultados (Franzé, 2000: 71).

Así, una de estas “especificidades de la situación socioescolar” es, como apunta Castiellos Costales (2002), la imposición de un currículum homogéneo. Algo que expresa de la siguiente manera:

Sostengo que la respuesta escolar ante las minorías ha tenido graves y estigmatizadoras consecuencias para este alumnado. La imposición de un currículum nacional homogéneo ha convertido “al otro” en un fracasado escolar al que posteriormente se ha culpabilizado de su propio fracaso (Castiello Costales 2002: 12).

Para ahondar más en esta argumentación, Pàmies (2006) comenta que la llegada de hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes a los institutos de educación secundaria obligatoria se ha asociado, con carácter indefectible y casi natural, al aumento de la conflictividad en las aulas, a la ralentización en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las dificultades académicas. En definitiva, al bajo rendimiento escolar. Y se ha aceptado de forma generalizada que su escolarización es una tarea compleja y llena de obstáculos, a pesar de la persistencia de los discursos sobre la función clave de la educación para la integración social. Estos supuestos obstáculos han sido abordados desde perspectivas culturalistas (son distintos culturalmente) o compensadoras (carecen de la cultura válida, es decir, la nuestra). De esta forma se ha contribuido a reforzar las concepciones homogeneizadoras del grupo y se ha justificado directa e indirectamente el desarrollo de procesos de exclusión. Las respuestas escolares han partido de la construcción del “problema” que supone la escolarización de estos chicos y chicas. Así, incide en el hecho de que sigue persistiendo el enfoque del déficit en las respuestas de la escuela hacia la escolarización de hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes. Este alumnado ha recibido una atención específica que se ha desarrollado, sobre todo, de forma segregada fuera de las aulas ordinarias. Estas respuestas, aplicadas en la escuela, tienen una estrecha relación con la manera en la que este alumnado ha sido construido y con los dispositivos que la Administración ha proporcionado a los centros.

Este conjunto de estudios no hace sino mostrarnos lo crítico del proceder cuando asociamos el llamado éxito/fracaso escolar con la nacionalidad de los escolares o la nacionalidad de sus padres (a eso que algunos llaman “su origen”). Son ilustrativos algunos de los estudios que nos muestran los peligros de tales actuaciones, como el de Massot (2001). Según este autor, si en las escuelas se siguen estableciendo categorías como la de inmigrante o la de autóctono, que solo tienen en cuenta el origen étnico, se fomentará así la marginación y la guetización. En este sentido, y siguiendo a Fernández Enguita (2007) y a Terrén (2007), en la escuela se practica un claro “nacionalismo metodológico”, que tiende a homogeneizar, clasificar y actuar con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica.

Un factor que debemos ver ligado a estos que referimos de contexto sociocultural y económico y en el que hemos incluido el lugar de origen desde una cierta mirada culturalista, es el representado por las propias familias de las que proceden los escolares en los que nos estamos fijando. Como nos recuerda Lovelace (2002), no todo está en la escuela. La autora entiende que la escuela es una parte muy pequeña de la sociedad y que, por tanto, esta no puede determinar el éxito o fracaso del mencionado alumnado. Así, afirma que la correlación entre éxito (entendido como inserción laboral y adquisición de la ciudadanía) y entramado familiar de cada sujeto es absoluta, mientras que la influencia del centro educativo en la vida futura es mínima. Es en esta variable en la que encontramos gran acuerdo explicativo, pues todos los estudios analizados hacen referencia a las necesarias relaciones entre la escuela y la familia y la influencia de estas relaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como el contexto familiar se introduce como otro factor explicativo del éxito o fracaso escolar; lo cual afirman estudios como el de Carrasco (2003), según el cual los docentes opinan que tanto gitanos como inmigrantes (todos ellos considerados como “pobres”) tienen problemas de escolarización y éxito escolar por falta de implicación de las familias.

Aun así, y contra la idea simplista y sociocéntrica de los que insisten en la ignorancia, la incapacidad o la despreocupación de los adultos de algunos grupos de inmigrantes hacia los procesos escolares y necesidades de sus hijos e hijas, encontramos estudios que demuestran lo falso de esta idea. Una investigación reciente de Carrasco, Ballestín y Borison (2007) sobre las preocupaciones y perspectivas expresadas por padres y madres de seis gru-

pos de migrantes en la ciudad de Barcelona a través de asociaciones, pone de manifiesto que, en general, los padres y madres están muy concienciados y preocupados por las barreras y dificultades a las que se enfrentan sus hijos e hijas. Según estos investigadores, existe una correlación entre los niveles de cualificación académica y profesional de los padres y las expectativas de continuidad educativa de sus hijos e hijas.

Desde el punto de vista de estos adultos, existe una contradicción entre las expectativas de continuidad educativa y la necesidad de contar con la colaboración económica de los hijos e hijas en el contexto del proyecto migratorio. Podemos distinguir dos perfiles vinculados sobre todo a los niveles medios de cualificación académica y profesional de los colectivos migrantes de origen y en el énfasis de las preocupaciones y de los conflictos. Por un lado, aquellos que muestran más preocupación por el desinterés educativo de los menores y por su prisa por acceder al mundo del trabajo, responden al perfil social de instrucción medio-alto, y tienen una población adulta sobrecualificada (...) Esta circunstancia les hace pensar que los hijos e hijas no cuentan con modelos positivos que vinculen la continuidad educativa postobligatoria con la mejora laboral. Por otro, aquellos que muestran más preocupación por la aculturación y por la desvinculación del proyecto migratorio grupal por parte de los hijos e hijas, que responden a un perfil social y de instrucción bajo (Carrasco, Ballestín y Borison, 2007).

Siguiendo con los estudios que tratan de comparar las trayectorias escolares seguidas por los padres y madres y las seguidas por sus hijos e hijas, Aparicio (2004) nos indica que los hijos e hijas de inmigrantes no están accediendo al sistema educativo de la misma forma que sus padres. Señala que los hijos de inmigrantes marroquíes y dominicanos no superan en su mayoría la enseñanza secundaria obligatoria. Pero, mientras para los primeros ello supone un avance considerable sobre el nivel alcanzado por sus padres, en el de los segundos supone para la mayoría un estancamiento y, para una proporción significativa, un retroceso. Por otro lado, si lo comparamos con los jóvenes españoles, vemos que en su mayoría tienden a superar con creces el nivel de educación alcanzado por sus padres.

Según Pàmies (2004), el éxito escolar del alumnado inmigrante está influenciado por el nivel de escolarización de sus progenitores:

Un mayor grado de instrucción del padre –un 71,4% de los chicos y chicas cuyo padre tiene estudios primarios acreditan la ESO, mientras solo un 10% de alumnos cuyo progenitor no tiene estudios consigue el éxito académico–, del hermano, de la madre o padre o de los propios hermanos, y un nivel económico más elevado de la familia facilitarán asimismo la consecución del éxito académico y propiciarán el desarrollo de expectativas familiares hacia la institución escolar entendida en términos de promoción social (Pàmies, 2004).

5.2. De nuevo la lengua para explicar el fracaso...

A pesar de las diferentes menciones que hemos realizado en este mismo trabajo a la lengua vehicular de la escuela y su importancia en el proceso de escolarización del alumnado inmigrante extranjero, en este apartado comentaremos algunos de los estudios que tratan de demostrar la relación entre conocimiento de la lengua vehicular y fracaso escolar.

En este sentido, destacamos el estudio de Navarro Sierra (2003). Según este autor, el profesorado considera que el dominio de la lengua vehicular de la escuela determina el éxito o fracaso escolar del alumnado inmigrante extranjero. Estos llegan incluso a afirmar que el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que “explica” los índices de fracaso escolar de este alumnado:

(...) hemos podido constatar que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios de Serra (1997), Siguán (1998), GREE (1999) y Maruny y Molina (2000). Evidentemente, estas dificultades en el uso del lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares, tal y como se recoge en Montes (2002), Besalú (2002) y OCDE (2002). En este sentido, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que “explica” los índices de fracaso escolar de este alumnado (Navarro Sierra, 2003: 325).

Sobre esta misma cuestión, Besalú (2002) señala que el profesorado considera como primera y principal dificultad que plantea la escolarización de este alumnado de origen inmigrante la diferencia lingüística. Según Navarro Sierra (2003), esta suele ser la lectura que hacen algunas de las administraciones educativas españolas, ya que, una vez que son escolarizados los alumnos inmigrantes, dan por supuesto que la principal dificultad para seguir una escolaridad normalizada es el desconocimiento de la lengua de aprendizaje. Es por ello que todas las actuaciones y recursos dirigidos a este alumnado se centren fundamentalmente en la enseñanza de la lengua oficial de la escuela. Sin embargo, este autor en su tesis doctoral, al comparar los resultados académicos de alumnado hispanoparlante y no hispanoparlante, encuentra que los datos de su investigación contradicen la creencia de que, por proximidad lingüística y cultural, los hispanoparlantes pueden tener un conocimiento lingüístico igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado. Estos resultados nos muestran que debemos buscar otras razones, además de la lengua, que expliquen esta situación.

Bullejos de la Higuera (2002) en uno de sus estudios analiza esta relación en el caso del alumnado arabófono de la ciudad de Ceuta y concluye que las causas más significativas del "fracaso escolar" de este alumnado radica principalmente en la realidad y las circunstancias sociales que viven, y no en su lengua materna. Aunque luego sorprende que la solución venga de la mano de renunciar a su lengua materna:

Todos somos españoles (no olvidemos que la práctica totalidad de la población escolarizada ceutí de origen magrebí tiene la nacionalidad española), aunque tengamos diferentes religiones o lenguas maternas, y la lengua en la que podemos entendernos y comunicarnos todos los españoles es el castellano (Bullejos de la Higuera, 2002: 219).

También Aparicio Gómez (2003), en el segundo informe presentado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones en relación a las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero en los centros escolares andaluces, comenta con respecto a la integración escolar de estos escolares que entre las principales razones de su desfase curricular radican, además del deficitario manejo de la lengua, el retraso curricular con el que llegan al centro y la no participación en la dinámica del aula.

Afortunadamente, ya existen algunos estudios que comienzan a ofrecer evidencias empíricas de que el dominio de la lengua a la hora de explicar el rendimiento escolar no es un factor determinante –o por lo menos no el único, ni el más importante–. Así, Fernández Sierra y Sánchez Morán (2003), en un estudio sobre la problemática didáctica que la escolarización del alumnado inmigrante lleva consigo en la provincia de Almería, dejan constancia de que el único problema didáctico no es el idioma (o el desconocimiento de este), ya que si la cuestión se reduce solamente al idioma, se están obviando otros aspectos y factores de similar importancia para la adecuada escolarización de este alumnado: la existencia de un currículum hegemónico, el ambiente familiar, los estados de desarraigo personales y colectivo-familiares o las posibilidades de innovaciones pedagógicas.

En este sentido debemos insistir en que no es suficiente con garantizar, como nos recuerda Besalú (2002), el derecho a la educación de los alumnos y alumnas de origen extranjero por parte de las administraciones y dar por supuesto que la principal, y casi única, dificultad de este alumnado para seguir con normalidad el currículum escolar es el desconocimiento de la lengua de aprendizaje escolar.

5.3. Fracaso escolar: explicaciones multicausales

Otros estudios más críticos sobre este tema tratan de buscar explicaciones multicausales⁴³. En esta línea argumental, las variables que hemos ido mencionando hasta ahora –lengua, retraso curricular y factores etnoculturales– son cuestionadas por Carabaña (2006 y 2007), el cual les resta importancia afirmando que los alumnos y alumnas inmigrantes pueden tener tres tipos de dificultades; la lengua, que se supera en unos meses; el nivel de llegada, que se supera según los alumnos con los mismos problemas que el retraso escolar de los autóctonos, y la distancia cultural, sobre la que afirma que es irrelevante en la infancia, aunque pueden surgir algunos conflictos en la adolescencia. En esta misma línea, este autor analiza los informes PISA (2000, 2003 y 2005) y comenta que la conclusión oficial de PISA es que la

⁴³ El fenómeno del éxito o fracaso escolar no puede reducirse a una sola variable, nos explica Escudero Muñoz: "Al revisar los numerosos estudios y elaboraciones teóricas más solventes sobre el fracaso o la exclusión educativa, es relativamente fácil encontrar un punto común de acuerdo en lo que se refiere a su comprensión: el fenómeno que estamos considerando no consiste en manifestaciones o procesos simples, ni es atribuible a factores, estructuras o dinámicas únicas y aisladas" (Escudero Muñoz, 2005: 14).

desventaja del alumnado inmigrante extranjero es general, aunque desigual por países y que se debe en parte a la lengua, en parte al momento de llegada, en parte a las diferencias económicas. Destaca del informe PISA 2005, dedicado especialmente a la población inmigrante, la gran diversidad existente entre los países estudiados; así, en Australia, no influye ni la lengua ni el tiempo de llegada, aprendiendo lo mismo inmigrantes que nativos; en los países centroeuropeos, la lengua, el tiempo de estancia y la propia condición de inmigrante poseen una gran influencia. Para el caso de España, Carabaña (2007) destaca que ocurre algo insólito, y es que los inmigrantes, cuya lengua materna es el castellano, aprenden menos que aquellos cuya lengua materna no es el castellano, con independencia del nivel cultural de los padres; así pues, esta diversidad significa que las explicaciones que se centran en la lengua y el tiempo de estancia no se pueden generalizar. Lo que nos lleva a buscar las razones de las diferencias en los países de destino: políticas de acogida, sistemas comprensivos o diferenciados, etc. Así contamos con una variable nueva, que el autor construye a partir de los datos de PISA 2005, y es la importancia del país de origen, más que el país de destino. Esta hipótesis –importa el origen y no el destino– explica, desde su punto de vista, la gran diversidad entre países por origen de sus inmigrantes, es coherente con las diferencias entre países desarrollados que encuentra, sin correlación con el gasto ni con el tipo de sistema educativo. Así, propone un cambio en el objeto de las investigaciones.

La atención de las investigaciones debe desplazarse de los destinos a los orígenes, y del modo como “nosotros” nos comportamos hacia los inmigrantes al modo como los inmigrantes se comportan en el contexto de destino (Carabaña, 2007).

Son más los estudios que buscan modelos multicausales para las explicaciones del éxito/fracaso de estos escolares, pero algunos añaden nuevas variables que no habíamos comentado con detalle hasta ahora. El Colectivo IOÉ (2003) concluye en su estudio sobre la distribución y trayectorias escolares diferenciadas, para el que tomó de muestra a población marroquí y dominicana, que los propios encuestados explican el fracaso escolar por los problemas de incorporación tardía en la escuela española, por la diferencia de nivel académico entre el sistema educativo español y el del país de origen; por los problemas idiomáticos, de comprensión y lenguaje, y por la falta de cualidades

o disposición del propio alumnado. Entendiendo, al igual que Carabaña (2007), que el alumnado de origen inmigrante comparte muchas de las condiciones que determinan el éxito o fracaso escolar en el alumnado autóctono.

En general se puede concluir que la problemática escolar del alumnado inmigrante tiene un componente común con el resto de los alumnos –que depende de múltiples factores: extracción social, sexo, actitudes y aptitudes individuales, problemas propios del sistema escolar, etc.– y un componente específico, en el que juegan principalmente dos factores: el momento de incorporación en la escuela española y las actitudes de prevención y rechazo por parte de los compañeros y profesores (Colectivo IOÉ 2003: 13).

Como podrá entenderse, resaltamos ahora la cuestión de la “incorporación tardía” por lo que tiene de contraste con los resultados con otros estudios. Así como el Colectivo IOÉ (2003) entiende que el momento de incorporación a la escuela es muy importante, Valero Escadell (2002), en su investigación sobre el comportamiento escolar en España de los hijos de los inmigrantes africanos que residen en la cornisa mediterránea comprendida entre Girona y Almería, lo confirma:

La incorporación temprana al sistema escolar, mejor desde el parvulario, ayuda a que no existan diferencias notables con los alumnos autóctonos, facilita la adaptación respecto al alumnado extranjero incorporado tardíamente y mejora su rendimiento escolar (Valero Escadell, 2002: 49).

Pero como decimos, existen otros estudios que, basándose en evidencias empíricas, restan importancia a este factor. Pàmies (2006) comenta que los resultados académicos de los escolares de familias inmigradas marroquíes no derivan de forma necesaria del tiempo de permanencia en el sistema educativo, ni de un mayor dominio de la lengua de uso escolar, ni tampoco del momento de incorporación a la escuela. Esto vendría a contradecir algunas de las investigaciones –aparte de las ya mencionadas– que en España apuntan que el éxito es menor cuanto más tardía es la incorporación al sistema educativo (Ajá, 2000; Siguán, 2000; Roig Queralt, y Chavarria Panisello, 2003; Roca Casas, et al., 2002; Batllor, 2003; Valverde Serrano, et al., 2005).

Uno de los trabajos más completos por su explicación multicausal del éxito y fracaso de estos escolares inmigrantes extranjeros es el realizado por Besalú et al. (2003). Se trata de un estudio sobre el alumnado de origen africano en las escuelas de Girona durante el periodo comprendido entre 1998 y 2001, con el fin de obtener información sobre el éxito y fracaso escolar del alumnado inmigrante africano; conocer las trayectorias escolares de dicho alumnado, así como identificar aquellos factores que marcan y condicionan dicha trayectoria; y, finalmente, proporcionar orientaciones para la práctica educativa fruto del conocimiento de esta realidad. De la investigación concluye que son varios los aspectos que pueden estar incidiendo en el éxito o fracaso (que puede también traducirse en términos de integración): el *contexto sociocomunitario* (características de dicho contexto, dinámicas internas de las familias, la vivienda y mecanismos de información de los servicios a la comunidad), el *contexto familiar* (diversidad de familias, recursos económicos, desconocimiento de la lengua de la sociedad de acogida, etc.), el *contexto escolar* (características generales de los centros educativos, planteamientos institucionales, cuestiones relacionadas con el currículum, evaluación del alumnado, aspectos metodológicos para atender la diversidad y al alumnado de origen inmigrante; la formación inicial y permanente del profesorado) y el *propio alumno o alumna* (características personales, itinerario escolar, relaciones con compañeros y profesores, actividades de ocio y tiempo libre).

A estas variables que permiten la explicación multicausal del fracaso escolar podemos añadir algunas otras que son mencionadas individualmente en algunos estudios. No podemos dejar de mencionar al menos las referencias al grupo de iguales que nos hace Terrén (2004)⁴⁴ en relación con el éxito/fracaso y las referencias al género como otro factor a tener presente en este tipo de estudios⁴⁵.

⁴⁴ Este autor comenta que la implicación de las familias, la comunidad y el grupo de iguales es esencial para forjar una actitud pro-escuela, que puede presentarse modo asociativo y doméstico o comunitario; para lo que presenta casos de hispanos y vietnamitas en Estados Unidos. Para el caso español, este autor confirma que no existen muchos datos que permitan ver el efecto de la comunidad étnica en la motivación para el estudio.

⁴⁵ Carrasco (2001) observa cómo dentro del sistema educativo las niñas inmigrantes se encuentran con situaciones contradictorias donde se contraponen diversos modelos de éxito. El discurso institucional plantea los objetivos de la escuela como incuestionables y no posibilita el hallar las causas del fracaso escolar en su interior, situando la causa del fracaso en el propio alumnado. Ahora bien, el aparente bajo rendimiento de alguna de estas niñas-adolescentes de origen inmigrante y/o de minorías étnicas es susceptible de presentar explicaciones inadvertidas (...). Pero al mismo tiempo, es de especial importancia no perder de vista los costes que supone para una chica convertirse en el centro de otra deslegitimación, la concepción de éxito social que defienden los miembros de la comunidad directa o indirectamente, en relación con la mayoría y a partir de definiciones tradicionales de género (Carrasco, 2001: 13-14).

6. Consideraciones finales

Parece fácil detectar, según hemos ido avanzando en la exposición de los estudios que relacionan inmigración y escuela en el contexto científico reciente del Estado español, que cada una de las temáticas en que hemos organizado tal producción se entrelazaba con temas ya expuestos. Es decir, parece difícil abordar una de las temáticas sin prestar atención al resto. Las conexiones entre unas y otras, y en especial a la hora de encontrar explicaciones a los fenómenos apuntados, están aseguradas. Admitimos que esto no resulta novedoso en el contexto de la investigación en Ciencias Sociales, pero debe advertirnos que no podemos seguir produciendo conocimiento sobre la escolarización de la población inmigrante extranjera sin una visión holística del fenómeno que estamos estudiando.

Debemos ser conscientes de que el contexto sí resulta esencial en el entendimiento del fenómeno y de ello deberían dar cuenta algunos discursos más pedagógicos que siguen empeñados en querer entender la escuela tan solo con miradas desde dentro y sobre lo que ocurre en el interior de las aulas. No se trata de abandonar la escuela, sino de situarla en su contexto para entenderla.

En esta línea y aún dentro de la escuela, debemos convencernos de que construir el contexto escolar significa, entre otras cosas, que el alumnado inmigrante extranjero en la escuela es, en primer lugar, alumnado, y ello obliga a que los estudios con aquel colectivo incluyan a este último. Dicho de otra manera, los sujetos con los que tenemos que estudiar los fenómenos que son de nuestro interés son, entre otros, el conjunto del alumnado y no solo aquellos a los que desde la investigación hemos etiquetado como “nuevo alumnado”. Ello favorecerá dos importantes objetivos de nuestras investigaciones: por un lado, comprenderemos mejor el conjunto de la escuela y los fenómenos asociados a ella y, por otro lado, podremos compro-

Por su parte, Goenechea Permisán (2005), en un estudio sobre la situación educativa de los alumnos extranjeros escolarizados en Galicia, trata de establecer diferencias en su escolarización en función de dos variables que la autora considera cruciales: el género y su procedencia. Así concluye que el género se revela como una variable muy importante en el análisis de la integración y el éxito escolar de los alumnos extranjeros, llegando a afirmar que el rendimiento académico es en general mejor en el caso de las chicas. Por último, para Pàmies (2006) la variable género –referida solo a las “chicas”– no parece tener incidencia sobre el abandono escolar, a diferencia de las representaciones que circulan socialmente y que se refieren a la difícil permanencia de las chicas marroquíes en la Educación Secundaria Obligatoria.

bar en qué medida nuestras explicaciones sobre estos “nuevos escolares” son aplicables, en situaciones similares, a los que denominamos escolares autóctonos. Además de no esencializar al otro y evitar la construcción de guetos animados desde las propias investigaciones, logramos desentrañar aspectos tan importantes como saber qué parte de las desigualdades son fruto de la pertenencia llamada étnica y qué parte es fruto de las condiciones socioeconómicas. Si, además, situamos a estos escolares en sus contextos sociales de grupos de edad –infancia y juventud–, estaremos contribuyendo a conectar mejor las explicaciones de los fenómenos escolares con las relaciones socioculturales.

No estamos sino indicando que algunos de los llamados problemas en la escolarización de la población inmigrante extranjera son realmente problemas de la escolarización en general, sin apellidos. Son problemas que tiene y tenía la escuela y que ahora podemos caer en el error de culpar a estos “nuevos escolares” de tales dificultades propias de la institución. La solución para la investigación es relativamente fácil. La mirada indagadora debe poner el foco en la construcción de las diferencias y su vertebración en desigualdades, para lo que podemos hacernos acompañar de las poblaciones migrantes en la escuela por lo que tienen, para España, de novedoso, pero sin perder de vista el conjunto de la comunidad.

Aún dentro de la escuela, debemos ser prudentes con las miradas a estos escolares seleccionados a partir de la nacionalidad. No debemos renunciar a este tipo de estudios siempre que seamos conscientes de que lo hacemos como un recurso metodológico y no como una variable diferenciadora que pueda explicarnos las desigualdades. Dichas referencias a las nacionalidades nos deben servir para ayudar a construir mejor los contextos en los que se desenvuelven estos escolares y en especial los denominados de origen. Si queremos mantener nuestra máxima de construir contextos escolares fuera de la escuela, este recurso de identificar a los colectivos por las supuestas pertenencias étnicas puede ser útil, pero insistimos que tan solo lo es como recurso metodológico, no con el afán de explicar las desigualdades desplegadas en la escuela o por la escuela a partir del pasaporte de estos escolares o a veces del pasaporte de sus padres y madres. Decir que los latinoamericanos son mejores en..., o que los marroquíes tienen problemas con..., o que a “los del Este” se les da mejor..., es de nuevo una forma esen-

cializada de construir la diferencia que parte de enormes dosis de prejuicios y estereotipos que no debemos permitir en la investigación. Por tanto, es necesario revisar desde la construcción de las propias categorías nacionales, hasta los procedimientos seguidos a la hora de elaborar dichas afirmaciones. Ello, insistimos, no debe impedir que como recurso metodológico se seleccione en un estudio una muestra de escolares de una determinada procedencia para “situarlos” en origen, pero siempre con el firme propósito de la comparación con otras muestras de escolares (probablemente en investigaciones en equipos) y, sobre todo, con el compromiso de no conectar nacionalidad a cualquier habilidad que podamos detectar de la muestra estudiada.

Aunque lo anterior ya anunciaba nuestra salida de la escuela, debemos escenificarlo aún más con algunas reflexiones que permitan demostrar que solo de esta manera entenderemos la escuela. La escuela tiene que salir de la escuela si quiere entender la escuela. Una primera aproximación a esta cuestión la encontraremos en la necesidad de mejorar los estudios estadísticos que sobre el fenómeno se han realizado hasta la fecha. Además de no reducir nuestras fuentes a las administraciones educativas –fuentes con las que debemos ser más críticos y lo seríamos si conociéramos cómo se construyen los datos desde tales instancias–, debemos pensar que el fenómeno para ser mostrado en términos cuantitativos requiere una inequívoca visión demográfica. Ello nos obligará a acudir a otras fuentes que en la actualidad no son de difícil acceso –nos referimos especialmente a los institutos de estadística– y en especial a instrumentos como el padrón Municipal, la encuesta de migraciones a partir de la encuesta de población activa, las actualizaciones del censo de población, o los datos de reagrupación familiar. Si utilizando estos instrumentos y combinando adecuadamente los mismos añadimos una visión más diacrónica de los flujos, obtendremos mejores representaciones del fenómeno que queremos comprender en la escuela, aunque para ello hayamos tenido que mirar fuera de esta.

Una de las posibles aproximaciones que con tal manera de proceder podemos alcanzar, tiene que ver con las explicaciones que ahora damos al fenómeno de la concentración escolar. Concentración que no solo se da entre centros públicos frente a los llamados “concertados” y “privados”, sino que se dan en determinados centros públicos y no en su conjunto. Para ello debemos utilizar los instrumentos antes enunciados para obtener información que poda-

mos comparar con los datos escolares, pero, sobre todo, debemos “acotar” pequeños territorios que nos permitan observar las dinámicas de escolarización en dichos nichos. Se suelen dar explicaciones poco comprobadas de que las concentraciones son “naturales” por llevar los migrantes a sus hijos e hijas a los centros escolares de los barrios donde viven, pero los datos anuncian que tales migrantes viven en muchos barrios y no solo en uno y que en tales barrios existe no poca diversidad de centros públicos, concertados y, a veces, hasta centros privados. Para terminar de observar con detalle tales dinámicas de concentraciones escolares, debemos implementar estudios micro que además sepan combinar el trabajo dentro de las escuelas con la indagación fuera de ellas.

Una última referencia insiste en esta necesidad original de construir contextos y hacerlo colocando a la escuela no en el lugar principal, sino en el lugar de las visiones holísticas de las que hemos hablado. La lengua se ha convertido en el argumento profesional –de maestros y maestras– y político para desplegar todo tipo de medidas de atención a estos “nuevos escolares”. Las medidas son relativamente recientes, pero deberíamos estar en disposición de saber qué tipo de trayectorias escolares han seguido aquellos niños y niñas que han pasado por esos dispositivos específicos contruidos para su atención en la tarea del aprendizaje de la lengua vehicular. No nos interesa solo si han tenido éxito o fracaso en la escuela, nos interesa además saber qué caminos han recorrido, aunque su futuro no pase por las aulas universitarias. Pero centrándonos en los asuntos de la lengua, debemos ser conscientes, en primer lugar, de que no podemos investigar tan solo el grado de adquisición de la “nueva lengua” para el “nuevo escolar”, sino también el grado de desenvolvimiento en su lengua, y, en segundo lugar, que la lengua al ser el instrumento de comunicación es desplegada en diversos contextos de interacción y de múltiples maneras. Ello de nuevo nos tiene que sacar del espacio escolar, con objeto de saber cuáles son las dinámicas de estos escolares con la lengua, con las lenguas, en sus múltiples escenarios de interacción.

Bibliografía

AGUADED RAMÍREZ, E. M., 2005. *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- AJA FERNÁNDEZ, E., 2000. La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. AJA et al. *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*. Barcelona: Fundación "La Caixa", pp. 68-98.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y M. J. LARIOS, 2002. El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 24-26.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y O. ORIOL (dir.), 2000. *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y O. ORIOL (dir.), 2001. *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- APARICIO GÓMEZ, R., 2003. *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía* [Informe anual realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones]. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- APARICIO GÓMEZ, R., 2004. La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta el 08/11/2005].
- APARICIO, R y S. VEREDAS, 2003. *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ARAMBURU OTAZU, M., 2005. *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M., 2003. Segregación escolar. En SOS Racismo. *Informe Anual 2000 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria, pp. 196-204.

- BATLLOR, C., 2003. El aula de incorporación tardía en el IES Palamós. Una experiencia para atender al alumnado inmigrante. *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 62-66.
- BESALÚ I COSTA, X., 2002a. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BESALÚ I COSTA, X., 2002b. Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 72-76.
- BESALÚ I COSTA, X., 2003. Diversidad cultural y educación. *VI Jornadas de Autoformación* celebrado en Huelva entre los días 9 y 10 de mayo de 2003. Obtenido de la página Web <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu1/CONVOCATORIAS/autoformacion03.htm> [última consulta el 12/12/2005].
- BLANCO PUGA, M. R., 2002. Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas. En C. CLAVIJO y M. AGUIRRE (eds.). *Políticas sociales y estado de bienestar en España: Las migraciones*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, pp. 307-343.
- BODAS GONZÁLEZ, E., 2003. Las políticas de las comunidades autónomas en materia de inmigración y minorías culturales. El modelo de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En M. A. ESSOMBA (coord.). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Madrid: CISSPRAXIS, pp. 110-122.
- BONAL, X., 2004. Escola. La immigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats*, 3, pp. 7-17.
- BROEDER, P. y L. MIJARES, 2003. *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BRUNET, I., I. PASTOR y A. BELZUNEGUI, 2005. *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Portic.

- BRUQUETAS CALLEJO, M., 2004. Incorporación al sistema educativo de jóvenes inmigrantes recién llegados en Róterdam y Barcelona. ¿Brecha entre modelos políticos y prácticas? Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta el 08/11/2005].
- BULLEJOS DE LA HIGUERA, J., 2002. Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos. En F. HERRERA CLAVERO et al. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Ciudad Autónoma de Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 213-220.
- CABRERA, A., 2003. *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería)*. Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Asesor de Educación Intercultural [Material Multicopiado].
- CAPELLÁN DE TORO, 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 Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CARA RODRÍGUEZ, J. F., 2003. *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela* [Material multicopiado].
- CARABAÑA, J., 2004a. La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, pp. 62-73.
- CARABAÑA, J., 2004b. Natalidad, inmigración y enseñanza. *Información Comercial Española*, 815, pp. 81-105.
- CARABAÑA, J., 2006. Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En E. AJA y J. ARANGO (eds.). *Veinte años de inmigración en España*.

Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004). Barcelona: Fundación CIDOB, pp. 275-299.

CARABAÑA, J., 2007. El aprendizaje de los alumnos inmigrantes. Trabajo presentado en el curso *La escolarización de los inmigrantes*. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, del 6 al 10 de agosto.

CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2002. L'escolarització dels infants immigrants. *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Universidad de Vic: Eumo Editorial.

CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2005. *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro.

CARCEDO, A., 2000. La lengua como manifestación de otredad cultural o convergencia intercultural. *Especulo. Revista de Estudios Literarios*. Obtenido de la página Web <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html> [última consulta 08/11/2005].

CARRASCO I PONS, S. y P. SOTO MARATA, 2000. Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. *II Congreso sobre la Inmigración en España. España y las migraciones internacionales en el Cambio de Siglo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

CARRASCO I PONS, S., 2001a. Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, pp. 50-66.

CARRASCO I PONS, S., 2001b. La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, pp. 29-40.

- CARRASCO I PONS, S., 2003. La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- CARRASCO I PONS, S., 2004. Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo OGBU y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11, pp. 40-68.
- CARRASCO I PONS, S., 2007. Etnografías de la desigualdad: el caso del alumnado extranjero. Trabajo presentado en el curso *La escolarización de los inmigrantes*. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, del 6 al 10 de agosto.
- CASTIELLO COSTALES, J. M., 2002. *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CEAPA, 2004. *Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Obtenido de la página Web http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=976 [última consulta el 13/12/2005].
- CIDE, 2002. *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- CIDE, 2003a. El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). *Boletín CIDE de Temas Educativos*, 11 (febrero).
- CIDE, 2003b. El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín CIDE de Temas Educativos*, 12 (diciembre).
- CIDE, 2005a. El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín CIDE de Temas Educativos*, 13 (enero).
- CIDE, 2005b. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- CIDE, 2006. El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín CIDE de Temas Educativos*, 15 (septiembre).
- CIDE, 2007. El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín CIDE de Temas Educativos*, 16 (septiembre).
- CLARET, A. (dir.), 2004. *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.
- COLECTIVO IOÉ (W. ACTIS, C. PEREDA y M. A. DE PRADA), 2002a. *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Investigación encargada por el CIDE e Instituto de la Mujer (Aproximación al imaginario, desde la perspectiva de género, que construyen sobre la educación los hijos e hijas de inmigrantes escolarizados, las propias familias y el profesorado). Obtenido de la página Web http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Explotacion%20de%20las%20estadisticas%20del%20alumnado%20extranjero%20por%20sexos_EstAlumExtSexo_texto.pdf [última consulta el 28/09/2009].
- COLECTIVO IOÉ (W. ACTIS, C. PEREDA y M. A. DE PRADA), 2002b. *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- COLECTIVO IOÉ (W. ACTIS, C. PEREDA y M. A. DE PRADA), 2003. Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 63-68.
- COMAS, M. y G. COLL, 2002. *Política escolar respecto la inmigración. Primer taller Cívico de Ciutadans pel Canvi*. Barcelona: Ciutadans pel Canvi.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, 2001. *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid: CES.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, 2003. *España 2002, economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES.

- CRUZ PIÑOL, M., 2003. *La interculturalidad, Internet y la enseñanza de la lengua española a extranjeros. El equilibrio del trípode*. Obtenido de la página Web <http://www.aulaintercultural.org> [última consulta el 28/03/2006].
- DEFENSOR DEL PUEBLO, 2003. *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico (Volumen I y II)*. Madrid.
- DEFENSORA DEL PUEBLO DE CASTILLA-LA MANCHA, s/f. La enseñanza intercultural en la etapa de educación infantil. Obtenido de la página Web <http://www.defensorclm.com/infeducinfant.pdf> [última consulta el 28/09/2009].
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M., 2005. Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1), pp. 1-24.
- ESSOMBA, M. A., 2006. Fundamentos de la escuela inclusiva: estrategias de gestión de la diversidad (pp. 81-99); Propuestas para construir la escuela inclusiva: la acogida de alumnado de familia inmigrada (pp. 101-114). En M. A. ESSOMBA. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ETXEBERRIA BALERDI, F., 2002a. Educación con alumnos inmigrantes. En F. ETXEBERRIA BALERDI. *Sociedad multicultural y Educación*. Donostia: Ibaeta Pedagogía, pp. 123-155.
- ETXEBERRIA BALERDI, F., 2002b. Programa de lengua y cultura portuguesa. *II Congreso sobre la inmigración en España. España y las migraciones en el cambio de siglo*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset [Material multicopiado].
- FARJAS BONET, A., 2001. *El procés migratori gambià a comarques gironines: el cas de Banyoles, Olot i Salt*. Tesis doctoral. Girona: Universidad de Girona.

- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. DE ANDALUCÍA, 2001. Plan específico de atención al alumnado inmigrante. *Libro blanco por la igualdad en la educación*. Sevilla: CC.OO., pp. 13-26.
- FERIA, A., 2002. Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 56-60.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 2001. La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 6, pp. 3-7.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 2003. La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, pp. 238-261.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 2007. Escolarización de los inmigrantes, ciudadanía y cohesión social. Trabajo presentado en el curso *La escolarización de los inmigrantes*. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, del 6 al 10 de agosto.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y M. S. SÁNCHEZ MORÁN, 2003. Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes. En ANDREO TUDELA, J. C. (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. III Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, pp. 125-140.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 1999. *Lengua y cultura de origen*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2000. Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*, 49, pp. 67-73.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2003. Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio. En F. J. GARCÍA CASTAÑO y C. MURIAL (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso sobre inmigración en España (Vol. II)*. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 591-599.

- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2003. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- FRANZÉ MUNDANO, A y M. DAMEN, 1999. Iniciativas públicas y privadas en la enseñanza de la lengua y la cultura de origen (ELCO) marroquí en España. *Suplementos Ofrim*, 4, pp. 117-146.
- FRANZÉ MUNDANÓ, A., 2002. En torno a las dificultades escolares, la privación cultural y las discrepancias: aportaciones a la comprensión de las relaciones mayorías/minorías en el contexto escolar [Material multicopiado].
- FULLANA, J., X. BESALÚ y M. VILÁ. 2003. *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Girona: CCG Editinios.
- GALVÍN, I., 2003. La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. *Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación*, n.º 6, celebradas el 7 y 8 de marzo en Madrid. Consejo Escolar. Obtenido de la página Web http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf [última consulta el 16/12/2005].
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ, 2000. ¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...). El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *II Congreso sobre la inmigración en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset [Material multicopiado].
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y A. GRANADOS, 2002. La escuela ante la diversidad cultural: una mirada socioantropológica a uno de sus últimos retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 20-23.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y L. CAPELLÁN DE TORO, 2002a. De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural. En SERRA SALOMÓN, L. *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en*

Andalucía. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, pp. 211-231.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y L. CAPELLÁN DE TORO, 2002b. De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía. *Portularia*, 2, pp. 169-194.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y R. A. PULIDO MOYANO, 1993. Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4 (3), pp. 67-80.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., J. FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, M. RUBIO y M. L. SOTO PÁEZ, 2007. Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el "alumnado de nueva incorporación". En M. A. ALEGRE y J. SUBIRATS (eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, pp. 309-359.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., M. GARCÍA-CANO y A. GRANADOS, 1999. De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En A. FRANZÉ MUDANÓ. *Lengua y cultura de origen*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, pp. 215-280.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., M. GARCÍA-CANO y A. GRANADOS, 2000. *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA, 2008. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.

GARCÍA CASTAÑO, F. J., M. T. GIJÓN SÁNCHEZ, M. T. SÁNCHEZ HITO y J. BOLÍVAR MUÑOZ, 2005. Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. VERA VILA (coord.). *Educación Intercultural: diversidad e inmigración*. Madrid: Fundación Santa María, pp. 17-50.

- GARCÍA CASTAÑO, F. J., M.T. GIJÓN SÁNCHEZ, M. T. SÁNCHEZ HITO y J. BOLÍVAR MUÑOZ, 2006. Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada educación intercultural. En H. MUÑOZ CRUZ (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Pedagógica Nacional.
- GARCÍA ORTIZ, P., 2006. Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí. En H. NOUAOURI y F. MOSCOSO GARCÍA (eds.). *Actas del I Congreso Árabe-Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GARRETA BOCHACA, J. y N. LLEVOT CALVET, 2004. *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GARRETA BOCHACA, J., 2007. Las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela. Trabajo presentado en el curso *La escolarización de los inmigrantes*. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, del 6 al 10 de agosto.
- GOENECHEA PERMISÁN, C., 2001. Estudio descriptivo del alumnado extranjero en Galicia. *Revista Migraciones*, 10, pp. 135-159.
- GOENECHEA PERMISÁN, C., 2004. *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- GOENECHEA PERMISÁN, C., 2005. Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), pp. 151-168.
- GÓMEZ, J. M., 2003. Inmigración y escolarización en la Región de Murcia. *Papeles de Geografía*, 37, pp. 105-134.

- GONZÁLEZ ALONSO, F., 2004. *Inmigración y escuela. Análisis de actitudes y valoraciones en la Escuela Universitaria Luis Vives. Propuesta de un modelo intercultural para la formación inicial del profesorado*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J., 2002. Panorama de la educación en la España de los cambios. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 100, pp. 185-229.
- HUGUET CANALÍS, A., y J. L. NAVARRO SIERRA, 2005. Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En LASAGABASTER, D. y J. M. SIERRA (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 53-74.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R., 2002. Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz. En L. SERRA SALOMÓN (ed.). *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, pp. 195-210.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R., 2004. *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R., 2006. El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabo-musulmanes. *IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Córdoba: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, pp. 281-301.
- JULIANO CORREGIDO, D., 2001. Inmigración y educación en clave de futuro. Primera versión del artículo presentada en marzo de 2001 en la Universidad de Almería bajo el título "La escuela y las interacciones sociales: entre "ellos" y "nosotros". Obtenido de la página Web <http://Idei.ugr.es/webequal/Documentos/TextosArenaProfesionales/ModuloE/Textos/Juliano2001.pdf> [última consulta el 15/12/2005].

- JULIANO CORREGIDO, D., 2002. Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología*, 33 (4), pp. 487-498.
- LAGUNA PEÑA, J. M., 2001. La política educativa del gobierno de Navarra respecto la atención educativa de los hijos de inmigrantes [Material multicopiado].
- LANUZA, J. y P. GORTÁREZ DÍAZ, 2005. *El papel de las AMPAS en la integración de las mujeres y familias inmigrantes en la dinámica de los centros. Protocolo de acogida para mujeres y familias inmigrantes*. CEAPA. Obtenido de la página Web: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ParticipacionMujeresinmigrantes.pdf> Última consulta el 20/08/2007.
- LIBERAL, B. y C. GARCÍA, 2003. Educación. En M. LA PARRA (ed.). *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los migrantes en el espacio local*. Barcelona: Bellaterra, pp. 165-194.
- LOMBARTE BEL, S. y A. NURI SERRA, 2004. Joves nouvinguts d'origen marroquí i actuacions educatives. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm Última consulta el 08/11/2005].
- LOVELACE GUIASOLA, M., 2002. La escuela pública debe ser la escuela de todas y todos. Atención a la diversidad social y cultural. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 15, pp. 177-184.
- MADRUGA TORREMOCHA, I., 2002. *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. Cuadernos de Información Sindical*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- MARÍN DÍAZ, V., 2006. Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación. En M. D. ADAM MUÑOZ y G. JIMÉNEZ SÁNCHEZ (eds.). *La educación y la formación profesional de los inmigrantes*. IX Jornadas Autonómicas de Derecho Internacional Hu-

manitario en Córdoba 7, 8 y 9 de abril de 2005. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, pp. 73-85.

MAR-MOLINERO, C., 2001. Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante. *Revista de Educación*, 326, pp. 79-97.

MARTÍN RODRÍGUEZ, J., 2005. *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

MARTÍN ROJO, L. (dir.), 2003. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MARTÍN, D., 2000. Educar a Rahalia. Análisis de las necesidades especiales y las necesidades de lenguaje de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en las escuelas primarias. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 30-43.

MARTÍN, I. y J. PERDICES, 2001. Investigación-acción en un centro escolar: programa de acogida de alumnos inmigrantes. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 35-38.

MARTÍNEZ, C., 2001. *Red de menores extranjeros escolarizados: inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, FETE-UGT.

MARTÍNEZ, C., 2002. Escuela intercultural. Inmigración y educación para una nueva ciudadanía. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, pp. 61-79.

MASSOT LAFON, M.I., 2001. *Vivir entre dos culturas.* Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MERINO MATA, D., 2002. *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural.* Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

- MIJARES MOLINA, L., 2000. La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Mugak*, 11, pp. 32-34.
- MIJARES MOLINA, L., 2002. Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí. *Suplementos OFRIM*, 10, pp. 47-63.
- MIJARES MOLINA, L., 2003. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MIJARES MOLINA, L., 2004. La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta el 08/11/2005].
- MIJARES MOLINA, L., 2005. El programa ELCO marroquí. En FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y J. G. MOLINA. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza editorial, pp. 334-352.
- MIRÓ, I., 2003. La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 47-52.
- MOLINA, E., 2002. La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, 20, pp. 36-49.
- MONTES PÉREZ, C., 2004. Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo. En A. B. ESPINA BARRIO (ed.). *Familia, educación y diversidad cultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 123-136.
- MONTÓN SALES, M. J., 2002. La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33 (4), pp. 499-519.

- MONTÓN SALES, M. J., 2003. *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- MOROLLÓN, M., 2002. El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 94-99.
- MUÑOZ LÓPEZ, B., 2001. Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. Obtenido de la página Web <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html> [última consulta el 08/11/2005].
- NAVARRO BARBA, J., 2002. Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329, pp. 127-160.
- NAVARRO SIERRA, J. L., 2003. *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Lleida: Universidad de Lleida.
- NUSSBAUM, L., 2005. Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña. En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 29-51.
- ORTIZ COBO, M., 2005. *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- PALAUDÀRIAS MARTÍ, J. M., 2001. *Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña*. Congreso de Sevilla [Material multicopiado].
- PALAUDÀRIAS MARTÍ, J. M., 2002. Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 66, pp. 199-213.
- PÀMIES ROVIRA, J., 2004. Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización. Trabajo presentado en el 4º

Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta el 16/12/2005].

- PÀMIES ROVIRA, J., 2006. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PELEGRÍN GARCÍA, M. C., 2003. La integración de menores inmigrantes en la ciudad de Murcia. *Revista Anales de Historia Contemporánea*, 19, pp. 253-261.
- PERALTA SERRANO, A., 2000. *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrasa*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PÉREZ RESCALVO, L., 1992. Inmigración y escuela. Población inmigrante escolarizada en España. Principios para una educación intercultural. Texto basado en la conferencia pronunciada por el autor en el curso *Racismo y Educación: hacia una Educación Multicultural*, celebrado en el marco de la Universidad de Verano Antonio Machado (Baeza, 31 de agosto a 4 de septiembre de 1992).
- PÉREZ SOLA, N., 2005. La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén. En *Jornadas de Expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén*. Diputación Provincial de Jaén: Consejo Económico y Social de la provincia de Jaén, pp. 303-328.
- PÉREZ, J. M. y J. POMARES, 2002. EL ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, pp. 27-29.
- PÉREZ, V., ÁLVAREZ, B. y E. CHULIÁ, 2004. La acomodación de los marroquíes en la sociedad española. En V. PÉREZ, B. ÁLVAREZ y E.

- CHULIÁ. *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 227-240.
- QUINTANA, A., 2003. Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 53-57.
- REGIL AMORENA, M. D., 2001. *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ROCA CASAS, E., X. ÚCAR y M. MASSOT, 2002. Programas y experiencias de educación con inmigrantes. En E. GERVILLA CASTILLO (coord.). *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada: Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada, pp. 205-288.
- ROIG QUERALT, F. y J. CHAVARRIA PANISELLO, 2003. La atención educativa al inmigrante de incorporación tardía en Secundaria Obligatoria. Por un modelo inclusivo. En M. A. ESSOMBA. *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Madrid: CISSPRAXIS, pp. 127-137.
- SÁNCHEZ NUÑEZ, C. A., 2006. *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- SANTOS REGO, M. A. y M.^a M. LORENZO MOLEDO, 2004. Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. *Ciudadanía y Participación* celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta el 08/11/2005].
- SERRA, C. y J. M. PALAUDÀRIAS, 2007. Alumnat d'origen immigrant: factors escolars i trajectòries de continuïtat. Trabajo presentado en *V Con-*

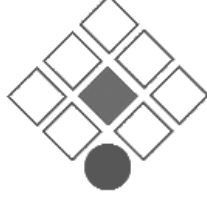
greso sobre la inmigración en España. Valencia, 21-24 de marzo de 2007.

- SIERRA PLO, J. M. y D. LASAGABASTER HERRARTE, 2005. Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En D. LASAGABASTER y J. M., SIERRA (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-28.
- SIGUÁN, M., 2000. Inmigrantes en la escuela. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 13-21.
- SORIANO AYALA, E., 2003. La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses. En L. SERRA SALOMÓN (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. III Seminario sobre la investigación en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- SOTO, B., 2000. El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística. La población marroquí escolarizada como ejemplo. En *II Congreso sobre la inmigración en España. España y las Migraciones en el Cambio de Siglo*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- TARRÉS VIVES, M., 2004. El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta el 08/11/05].
- TERRÉN, E., 2002. El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Revista Migraciones*, 12, pp. 81-102.
- TERRÉN, E., 2004. ¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmi-

- gración. En E. TERRÉN. *Incorporación o asimilación*. Madrid: Catarata, pp. 61-83.
- TERRÉN, E., 2005. Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica. *Tempora*, 8, pp. 97-119.
- TERRÉN, E., 2007. Escuela e inmigración: balance y perspectivas. Trabajo presentado en el curso *La escolarización de los inmigrantes*. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, del 6 al 10 de agosto.
- TILMATINE, M., 2003. Hijos de inmigrantes norteafricanos: elementos de aproximación a una política de integración desde el aspecto lingüístico. En L. SERRA SALOMÓN (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. III Seminario sobre la investigación en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- TOMASSINI VILARIÑO, G y D. LECINA, 2004. Educación y racismo en el Estado español. En S.O.S. RACISMO. *Informe Anual 2004 "Sobre el racismo en el Estado español"*. Barcelona: Icaria, pp. 231-242.
- TOVIAS WERTHEIMER, S., 2001. *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- TRUJILLO SÁEZ, F., 2004. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11, pp. 16-46.
- VALERO ESCANDELL, J. R., 2002. *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.

- VALVERDE SERRANO, A., A. BEGLEY y M. J. PIEDRA GARCÍA, 2005. *Integración de minorías étnicas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VALLESPÍR SOLER, J., 2004. Las islas Baleares, un espacio multicultural. Propuestas para la interculturalidad. En E. L. LUCIO-VILLEGAS RAMOS y P. APARICIO GUADAS (eds.). *Educación, democracia y emancipación*. El Masnou: Diálogos, 131-150.
- VALLESPÍR, J. y M. MOREY, 2004. La recerca en educació intercultural. La multiculturalitat en el context de l'Educació primària a les Illes Balears. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. *Ciudadanía y Participación* celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta el 08/11/2005].
- VERA VILA, J., A. MUÑOZ SEDANO, M. R. BUXARRAIS ESTRADA y D. MERINO MATA, 2002. Inmigración y educación en España. En E. GERVILLA CASTILLO (coord.). *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada, pp. 135-204.
- VILA, I., 2000a. Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 23-30.
- VILA, I., 2000b. Inmigración, educación y lengua propia. En E. AJA et al. *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: La Caixa, pp. 145-163.
- VILA, I., 2002. Reflexiones sobre la interculturalidad. *Mugak*, 21, pp. 7-14.
- YANES CABRERA, C., 2002. Hacia un modelo intercultural en las aulas. Principales líneas de actuación en el ámbito de la integración. En J. L. ROMERO MORENO y A. CAMACHO HERRERA (dirs.). *Política migratoria y educación social*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, pp. 227-234.

Sociología de la educación,
inmigración y diversidad
cultural: una aproximación
panorámica



SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, INMIGRACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: UNA APROXIMACIÓN PANORÁMICA¹

Eduardo TERRÉN LALANA

Utilizar las metáforas de la visión panorámica o el paisaje para describir el contenido y la evolución de una disciplina científica obliga a hablar del conocimiento académico en términos espaciales y a utilizar imágenes como la del campo, las lindes o los caminos. De antemano hay que advertir que se trata de una opción epistemológica limitada –e, incluso, podría decirse que culturalmente condicionada (Salmond, 1982)–, pues ofrece una visión de la disciplina en la que prima el territorio sobre quien lo habita, el contenido sobre el funcionamiento, en fin: el paisaje sobre el paisanaje. Esta limitación tiene su contrapartida metodológica, pues el desarrollo aquí expuesto se basa en el examen de revistas, manuales y comunicaciones presentadas en congresos, y esto, si se quiere obtener una comprensión más adecuada del funcionamiento de la comunidad científica que nos ocupa, debería ser completado con una etnografía de la subdisciplina². No obstante, y aun con la consciencia de la necesidad de llevar a cabo esa tarea, lo que aquí se presenta puede servir como base de una primera aproximación a una representación panorámica lo más fiel posible de los temas recurrentes y las líneas de investigación abiertas por la sociología de la educación española durante los últimos veinticinco años en el estudio de las relaciones étnicas en la escuela.

Las imágenes espaciales del paisaje y las visiones panorámicas tienen también, sin embargo, su lado útil, pues paisajes y panorámicas no son algo acotado y cerrado, sino que su propia representación sugiere siempre que son solo una perspectiva, una forma de mirar lo que se ve. Esto conviene especialmente a la sociología de la educación (y más, como veremos, a la centrada en el estudio de los fenómenos relacionados con la multiculturali-

¹ Texto originalmente ubicado en Terrén 2005.

² Y es que en la enrevesada vida académica, nada es tan simple como las taxonomías o clasificaciones de materiales sugieren; sobre todo teniendo en cuenta que la investigación desarrollada en una disciplina no es plenamente comprensible sin conocer de primera mano los juicios y justificaciones con que los investigadores representan sus objetivos (Geertz, 1994).

dad), pues constituye ya un lugar común de las revisiones de la disciplina en diferentes países el afirmar que estas no constituyen sino “construcciones” de algo que debería concebirse como una sucesión de amalgamas cambiantes de grupos y tradiciones, más que, desde luego, una disciplina simple, estable y unificada (Ball, 2004: 1; Apple, 1996: 125; Zagefka, s.f.: 12). Quizá radique en esta obsesión por los límites su marcada tendencia al autoanálisis y la historia reflexiva, una obsesión que, sin embargo, no ha alcanzado todavía al subcampo de la sociología de la educación que aquí nos ocupa³. De hecho, hace ya más de diez años que García de León (1994: 155) afirmaba que la Sociología de la Educación es una de las especialidades con más producción bibliográfica y con más reflexiones sobre sí misma porque ha tenido que señalar sus límites y autodefinirse casi desde su nacimiento⁴.

Algo prácticamente ya trivial desde el punto de vista de la sociología del conocimiento científico es que la investigación académica no puede considerarse separadamente de los factores externos que la enmarcan y la motivan. En nuestro caso, no por sobradamente conocido huelga recordar el paralelismo existente entre el nacimiento de esta área de investigación en España durante los últimos años de la década de 1980 y la reconversión del país en una sociedad receptora de inmigración tras décadas de haber sido exportadora de emigración. Aunque como bien debería saberse en un país de tan difícil articulación identitaria como el nuestro, la inmigración no es la única fuente de diversidad cultural (ni lo es por sí misma necesariamente), lo cierto es que lo acelerado de esta reconversión fue en gran medida lo que subrayó su carácter “inesperado” (como felizmente la calificó una de las más sustantivas crónicas de ese momento: Izquierdo, 1996), y lo que hizo que las instituciones educativas (aunque no solo ellas) tuvieran que lanzarse a una carrera de renovación adaptativa muy improvisada y con escasos referentes.

³ Podría señalarse Molina (2001) como excepción, pero más que una revisión es una reflexión metateórica.

⁴ Sobre todo frente a la Pedagogía Social. Ejemplares clásicos de esta tendencia van desde Ortega y Vázquez (1976) o Almarcha (1978), hasta Radl (1999) y Fernández Enguita y Martín (1999), pasando por Morgenstern y Cabrera (1997) o aproximaciones bibliográficas como Aguilar (1993). Por lo que atañe a la evolución del objeto que se aborda en este trabajo, es preciso llamar la atención sobre ese debate académico frente a la pedagogía social que García de León esgrime como razón de la tendencia de la subdisciplina a la autorreflexión. Para algunos balances (como el de Morgenstern y Cabrera, 1997), este debate constituye uno de los ejes del discurrir de la disciplina, lo que también podría decirse del caso alemán frente a la *Pädagogische Soziologie* (Chisholm, 1997). Añadiríamos que puede verse en este debate una reedición nacional del debate entre la *Educational sociology* y la *Sociology of Education* que sancionó Brookover en su famoso artículo de 1949 “Sociology of Education: A definition” (ASR, 14). Un documento análogo sería el artículo de Quintana Cabanas: “Pedagogía Social y Sociología de la Educación” (*Perspectivas pedagógicas*, 10 y 11, 1976).

En la década de 1980 no había conciencia todavía de la necesidad de una política de integración como tal, centrándose la gestión de la nueva situación básicamente en el derecho de extranjería y la acción policial, que parecían bastar para lidiar con un fenómeno que era contemplado principalmente desde una perspectiva económica y con especial atención al control de las fronteras. La educación de los inmigrantes y sus descendientes no era todavía un tema candente. Baste observar que uno de los informes sociológicos pioneros en cuestiones migratorias, el elaborado por el Colectivo IOÉ entre 1984 y 1986 (Colectivo IOÉ, 1987), apenas tocaba esta cuestión en dos páginas, a pesar de que ya estimaban que un tercio de los 100.000 jóvenes extranjeros entre 16 y 24 años seguían estudios y que el 30% de sus encuestados señalaba tener hijos en edad de escolarización obligatoria (una tercera parte de los cuales se consideraba ya a grandes rasgos como afectada por el fracaso escolar). Pero en la década de 1990 la orientación cambió, como lo prueba la creación en 1993 de una Dirección General de Migraciones dentro del Ministerio de Asuntos Sociales y la elaboración un año después del Plan Interministerial para la Integración de los Inmigrantes. Entre las diversas medidas potenciadas a partir de este plan, y tal y como era la tónica de las recomendaciones europeas, la intervención educativa adquirió una especial dimensión.

Como dato de contexto baste señalar simplemente que, como consecuencia de la transición hacia una migración de poblamiento y los consiguientes procesos de enraizamiento y agrupación familiar, la creciente presencia de alumnado procedente de familias extranjeras ha crecido a un ritmo vertiginoso en los últimos años, aunque –contra lo que sugiere a veces el clima de invasión que nos sacude mediáticamente– el crecimiento parece haberse estabilizado en el presente curso 2005/2006, en el que se estima un incremento de 50.000 de los mal llamados “alumnos inmigrantes” (unos 2.000 menos que el incremento registrado el curso anterior). Así, aunque siguen siendo cada vez más los descendientes de familias inmigrantes en las aulas españolas, el ritmo de crecimiento se ha estancado, ya que en cursos anteriores los aumentos habían sido mucho mayores (en 2003/2004 el aumento fue de 90.000 y en 2002/2003 de 101.100). En definitiva, durante los últimos diez años, el número de alumnos extranjeros en las enseñanzas no universitarias se ha multiplicado por diez, al pasar de 53.213 alumnos en el curso 1994/1995 a los cerca de 500.000 que estarán este año en las aulas.

Debe señalarse también que, aunque los primeros estudios sociológicos significativos de la escolarización de alumnado inmigrante tuvieron por objeto los marroquíes (Colectivo IOÉ, 1996), la distribución por procedencia del conjunto de dicho alumnado contradice actualmente el estereotipo que habitualmente asocia al inmigrante con africano: casi la mitad de ellos (48,7%) provienen de América del Sur y Central (de Ecuador y Colombia fundamentalmente); de los países europeos (sobre todo Rumanía) proceden un 26,4% y de África (en su mayoría de Marruecos) un 19,1%. Aunque la media nacional de alumnos inmigrantes en las escuelas gira en torno al 6,5%, existen importantes diferencias entre las comunidades: mientras que en Baleares y en Madrid rondan el 11%, en Extremadura y Galicia no alcanzan el 2%. Este impacto diferencial puede explicar la asimetría en la procedencia geográfica de las aportaciones registradas en este campo.

Este proceso de cambio en la composición de la población escolar puede enmarcarse también en un escenario más amplio de cambio en las pautas de regulación social, pues fue paralelo no solo a la ya referida toma de conciencia de la necesidad de una política de integración, sino también a la transformación discursiva (Popkewitz, 1994) que supuso la reforma educativa impulsada por el primer gobierno socialista. Es de recordar que con la LOGSE (1990) apareció por primera vez en una ley educativa española la mención a la diversidad cultural, aunque ya la LODE en 1985 había hecho referencia a la no discriminación en la admisión de alumnos “por razones –entre otras– de raza” y al derecho a la educación gratuita de todo niño en edad de escolarización obligatoria independientemente de su nacionalidad y situación legal de sus progenitores. Por su parte, con el *Informe sobre Educación Intercultural en España* (CIDE-Colectivo IOÉ, 1992), el MEC secundó la iniciativa de la Comisión Europea para elaborar un informe de cada uno de los estados miembros sobre dicho asunto y fomentar un área de investigación que ayudara a adecuar la estructura educativa vigente al reconocimiento de una realidad pluricultural, iniciativa que llevó a incluir dentro de los programas de investigación sobre igualdad de oportunidades el subtema específico de la situación educativa de los inmigrantes. Con ello se concedió reconocimiento oficial a una línea de investigación de la que ya existían algunos trabajos aislados, pero que quedaría definitivamente consolidada a lo largo de la década de 1990 a través de diversas jornadas y encuentros de investigadores.

A ello se sumaría también a lo largo de dicha década la investigación sobre la escolarización de la minoría gitana (ASGG, 1994; Fernández Enguita, 1996; Abajo, 1997), no menos espectacular aunque menos llamativa que la del alumnado procedente de la inmigración, objeto de reflexión participativa desde los inicios de la década anterior a través de las Jornadas anuales de Enseñantes con Gitanos y cuyo principales estudios generales de carácter sociológico databan de esos mismos años (Vázquez, 1978; Iniesta, 1981). El resultado de todo ello fue que solo entre 1990 y 1994 se publicaron en España 43 libros y más de 100 artículos que trataban de temas de educación intercultural y multiculturalidad (García Castaño y Granados, 1998: 182). Así es que, si existe consenso en situar el inicio de la sociología de la educación española en el ciclo histórico político de la reforma de 1970 (Radl, 1999), el inicio de la sociología de la educación interesada por la diversidad cultural y la escolarización de alumnado procedente de la inmigración o la minoría gitana puede situarse en el ciclo de la reforma de 1990.

Al crecimiento del interés por el tema registrado entre la pedagogía social desde la segunda mitad de la década de 1980 (véase nota 7), se sumó también el de la antropología y, en menor medida, el de la sociolingüística. Llama la atención, de hecho, que de entre las investigaciones sobre desigualdades en educación financiadas por el MEC a través del CIDE entre 1989 y 1996, casi la cuarta parte correspondieran a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes o, más genéricamente, con la educación intercultural; así como que solo el 13% de ellas fueran dirigidas por sociólogos y que la mayoría de ellas lo fueran por antropólogos (CIDE, 1997). Fue precisamente de la conexión entre antropólogos y sociólogos de donde surgió el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, que en 1995 prosiguió con la organización de los encuentros de investigadores en educación intercultural que había iniciado el CIDE en 1993 y el que, en 1996, inició una colección de monografías sobre el tema. A mediados de la década de 1990, pues, antropólogos y pedagogos habían consolidado también la institucionalización de este subcampo de investigación dentro de sus disciplinas, a lo que también se sumaron instituciones de muy diverso calado que fueron también interviniendo en la producción del conocimiento demandado por las exigencias de la incorporación inmigrante. Así, por ejemplo, el sindicato CC.OO. elaboró en 1998 un primer informe con carácter exhaustivo subvencionado por el IMSERSO (CC.OO., 1998), el CIDE (dependiente del MEC) organizó en 2002 un semina-

rio internacional sobre "Inmigración y sistemas educativos" y el Defensor del Pueblo publicó también en 2003 un exhaustivo informe sobre la cuestión. En 2005, el Informe de la Juventud que elabora el INJUVE cada cuatro años ha dedicado por primera vez un capítulo específico a la juventud inmigrante (a la que ya un año antes se había aproximado en un trabajo colectivo dirigido por L. Cachón y centrado en el mercado de trabajo), con lo que empieza a contarse con repertorios de datos de los que se carecía hasta la fecha y se trasciende el localismo de la mayor parte de las investigaciones realizadas.

Otro indicador significativo del crecimiento del interés por estudiar los fenómenos asociados a la incorporación del alumnado procedente de la inmigración al sistema educativo es que, en solo dos años, la *Revista de Educación* dedicó dos números monográficos a este tema (302: Interculturalismo, sociedad y educación, en 1993, y 307: Educación Intercultural, en 1995, declarado Año de la Tolerancia). Desde entonces, las principales revistas especializadas en educación han dedicado monográficos que han revisado los retos que supone la multiculturalidad para la escuela actual (*Cuadernos de Pedagogía*, 1997, 2002; *Revista de Educación Especial*, 2001; *Kikirikí, Cooperación educativa*, 2002). Estos monográficos recogen reflexiones teóricas y experiencias sobre los diversos aspectos que subyacen a la educación intercultural y la formación para una nueva ciudadanía en la misma línea de producción de otros trabajos monográficos procedentes de la antropología y la pedagogía y entre los que caben pocas diferencias de estilo y contenido, como los de Essomba (1999), Franzé (2002), García Martínez y Sáez Carreras (1998), o como los surgidos de experiencias de intervención como las del Colectivo Amani y de líneas y equipos de trabajo ya consolidados como los dirigidos por Díaz Aguado (Universidad Complutense) o Bartolomé (Universidad de Barcelona) (Díaz Aguado, 2003; Bartolomé, 2002). Otras revistas de ámbitos ajenos a la sociología y a la educación como *Revista de Juventud* (n.º 49 de 2000 y 60 de 2003), *Papeles de Economía* (n.º 98 de 2003) o *Economistas* (n.º 99 de 2004) han publicado igualmente monográficos sobre la inmigración que han dado cabida a las primeras presentaciones y reflexiones de carácter global sobre el fenómeno desde el punto de vista de los sociólogos de la educación (Fernández Enguita, 2003; Carabaña, 2004).

Pero, por su parte, como muestra el cuadro 1, las revistas sociológicas de mayor repercusión han sido poco sensibles a la emergencia de este campo en los quince años que median entre 1990 y 2004.

Cuadro 1.

Contribuciones sobre educación e inmigración, diversidad cultural y minorías étnicas en revistas españolas de sociología (1989-2004)

REVISTA	ARTÍCULOS	TOTAL
<i>Papers</i>	Garreta, 1994; Sánchez y Ordóñez, 1997; Equip Diversitat i escola, 1997; Terrén, 2001; Palaudàrias, 2002; Alegre y Herrera, 2002; Llevot, 2003, 2004.	8
<i>REIS</i>	Flecha, 2001; Alfageme y Martínez Sancho, 2004.	2
<i>Educación y sociedad (1980-1993)</i>	Martínez Martínez y Vera, 1992; Gimeno Sacristán, 1993.	2
<i>RIS</i>	Brunet et al., 2003.	1
<i>Política y sociedad</i>	-----	0

FUENTE: elaboración propia.

Frente a la escasa presencia de los artículos relacionados en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), la *Revista Internacional de Sociología* (RIS) o *Política y sociedad*, destaca la revista *Papers*, en la que han aparecido ocho trabajos. La sensibilidad de la revista catalana coincide, como veremos, con la procedencia dominante de la mayoría de los contribuyentes a esta área en las conferencias de sociología de la educación y con el hecho de que sea también la revista más interesada por las cuestiones relacionadas con las migraciones y las relaciones étnicas (que llegan a suponer el 10% de sus artículos) (Morell Blanch, 2003). Por parte, *Educación y Sociedad*, la única revista especializada en sociología de la educación, solo publicó entre los 71 artículos de su discontinuada historia (1980-1993) dos artículos sobre diversidad cultural o minorías (concretamente, sobre gitanos) que, curiosamente, no fueron obra de sociólogos, sino de dos psicólogos sociales y un pedagogo (Martínez Martínez y Vera, 1992; Gimeno Sacristán, 1993); otro que sí era obra de un sociólogo pero habla del “multiculturalismo popular” (del pueblo, no de los grupos étnicos) (Grignon, 1993) y solo reseñó un libro afín (Flecha y Giroux, 1992).

Revisiones de investigación como las publicados por el CIDE antes de terminar la década de 1990 (Grañeras et al., 1997, 1999) muestran igualmente la rápida emergencia de un campo de investigación que, no obstante, suele registrarse bajo el epígrafe pedagógico de “educación intercultural”, una deno-

minación que convive con otras, pero que tiende a imponerse frente al gusto anglosajón por la “multiculturalidad” y que está siempre cargada de un cierto normativismo que no se adecua estrictamente a los objetivos de la investigación sociológica, y que parece más acorde con la perspectiva de la pedagogía social⁵.

Para hacerse con una panorámica lo más ajustada posible al desarrollo de este campo a lo largo de las dos últimas décadas, hay que tener en cuenta que este reto constituye solo uno de los tres grandes ejes sobre los que se vertebra la renovación de la sociología de la educación a finales de la década de 1990 (junto con la redefinición de la relación entre educación y empleo y la sociología política de las reformas educativas) (Bonaf, 1998; López, 2000). Muy a grandes rasgos, la emergencia de este subcampo de investigación sociológica transcurrió de la siguiente forma.

Mientras que en Europa la institucionalización de este campo constituye un fenómeno generalizado en la política y la investigación educativas desde la década de 1980, en España se desarrolló básicamente durante la década de 1990⁶. En la medida en que la codificación de un objeto en los manuales de la disciplina puede considerarse como un indicador de esa institucionalización, un examen de los manuales publicados durante el periodo considerado así lo prueba (cuadro 2), pues muestra cómo, a diferencia de algunos manuales europeos —el de Burgess (1986: 113), por ejemplo, habla ya de “una voluminosa literatura actual” sobre raza y educación—, ninguno de los principales manuales de sociología de la educación publicados incluso bien entrada la década de 1990 presentaba un tratamiento del tema (curiosamente con la excepción del de J. M. Quintana, un pedagogo social⁷).

⁵ Una temprana explicación de esta diferencia en relación con la diferente historia cultural de la Europa continental y los EE.UU. puede verse en Mateo Andrés (1992). Por su parte, el Consejo de Europa, en un informe traducido al castellano en 1993, ofreció una definición de la educación intercultural que puede considerarse como la acepción básica del concepto desarrollada por la investigación, una definición que muestra claramente su marchamo pedagógico-normativo y sus limitaciones sociológicas: “proceso dinámico que pretende *concienciar* positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de *orientar el pensamiento* y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía”.

⁶ En 1979, por ejemplo, el prestigioso Instituto de Educación de la Universidad de Londres fundó el Centro para la Educación Multicultural y en 1984 se constituyó la Asociación Internacional para la Educación Intercultural, editora de *Intercultural Educación*. Otros países del sur de Europa como Italia y Portugal parecen haber experimentado una emergencia similar del tema (Afonso, 2001).

⁷ Un autor de reconocimiento poco consensuado en el ámbito profesional de la sociología, procedente de la pedagogía social, y que afirmaba en su manual ni más ni menos que “España era la segunda nación multicultural tras la URSS”.

Cuadro 2.

Inmigración, diversidad cultural y minorías étnicas en los manuales de sociología de la educación (1980-2004)

ESPAÑA			EUROPA		
Año (ed.)	Autor	Título (y contenido relevante)	Año (ed.)	Autor (país)	Título (y contenido relevante)
1978	Hermoso, P.	S. E. (Nada)			
1981	Pizarro Ponce, N.	Fundamentos de la S. E. (Nada)			
1985	Quintana, J. M.	S.E. (Cap. sobre educación y multiculturalismo)	1986	Reid, I. (R. U.)	<i>Sociology of education</i> (Minorías étnicas en relación con estratificación social y currículum).
1987	Lerena, C. (ed)	Educación y sociología en España (Nada)	1986	Cherkaoui, M. (Francia)	<i>Sociology de l'éducation</i> (Nada)
1989 (1. ^ª) 1995 (2. ^ª)	Ortega, F. (et al.)	Manual de S. E. (Nada)	1986	Burgués, R. G. (R. U.)	<i>Sociology, education and schools. An introduction to the sociology of education</i> (Epígrafe sobre modelos y procesos de diferenciación racial en educación)
1990 (1. ^ª) 1995 (5. ^ª)	Fernández Enguita, M.	La escuela a examen (Nada inicialmente, y en 1995 capítulo sobre minorías étnicas, básicamente gitanos)			
1991	Sánchez Horcajo, J.J.	Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la S. E. (Nada)			

ESPAÑA			EUROPA		
Año (ed.)	Autor	Título (y contenido relevante)	Año (ed.)	Autor (País)	Título (y contenido relevante)
1993	García de León, M. A. (et al.)	Manual de S. E. (Nada)			
1994	Almeida, J.	S. E. Notas para un curso (Epígrafe en capítulo sobre género, clase y etnia que se limita a citas filosóficas sobre el "nosotros").			
1996	Guerrero, A.	Manual de S. E. (Nada: solo 2 páginas sobre grupo étnico como concepto sociológico fundamental)			
1996	Gómez Jaldón, C. y Domínguez Gómez, J. A.	S. E. Manual para maestros (Nada)	1995 (1.º) 2003 (3.º)	Cacouauly, M. y OEu- vrard, F.	<i>Sociologie de l'éducation</i> (Epígrafe sobre trayectorias diferenciales alumnado autóctono/ extranjero)
1998	Bonal, X.	S. E. (epígrafe escuela y educación multicultural)			
1999	Taberner, J.	Escuela y sociedad (Nada)			
2000	Hermoso, P. y Pont, J. (eds.)	S. E. (Nada, a pesar de un capítulo sobre sociología de la cultura)	2001	Demaine, J. (ed.)	<i>Sociology of education today</i> (Capítulo sobre nuevo profesorado y etnicidad).
2003	Fernández Palomares, F. (coord.)	S. E. (Epígrafe sobre educación y diversidad cultural)	2002	Ribolzi, L. (ed.)	<i>Formate gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione</i> (Capítulo sobre el desafío de las migraciones)

FUENTE: elaboración propia.

Por su parte, el repaso de las comunicaciones presentadas a los congresos de sociología celebrados desde 1989 y a las conferencias nacionales de sociología de la educación celebradas desde 1990⁸ permite afirmar que, por lo que respecta al campo específico de la sociología de la educación, desde la primera mitad de la década de los noventa, el multiculturalismo habría comenzado a abrirse paso como uno de los temas más debatidos, y que rápidamente consiguió una entidad específica en las conferencias anuales de la disciplina (tal y como ya advirtieron Fernández Palomares y Granados, 1993: 138 y ss.), pues solo en dos de ellas ha dejado de tener una sesión o mesa específica. Las comunicaciones presentadas dentro de este subcampo suponen algo más del 13% de todas las presentadas a lo largo de estos años, proporción sensiblemente superior a la que supone su presencia en manuales y revistas.

Cuadro 3.

Contribuciones sobre educación e inmigración, diversidad cultural y minorías étnicas en congresos y reuniones de sociología

AÑO	EVENTO*	COMUNICACIONES Total **	COMUNICACIONES SOBRE EDUCACIÓN- DIVERSIDAD CULTURAL-INMIGRACIÓN		
			total	%	Grupo de trabajo o sesión específica
1984	II CNS	12	0	0	
1989	III CNS	45	5	11,1	GT "La educación en diferentes situaciones étnico culturales"
1990	I CSE	61	0	0	NO
1991	II CSE	44	7	15	
1992	IV CNS	66	13	19,6	S "Multiculturalismo"
1993	III CSE	45	10	22,2	S "Multiculturalidad"
1994	IV CSE	56	11	19,6	GT "Diversidad cultural y educación"
1995	V CNS	67	10	14,9	S "Multiculturalismo"
1996	V CSE	19	2	10,5	
1997	VI CSE	44	6	13,6	GT "Multiculturalidad"

⁸ Para una historia de la primera década de esta conferencia, véase Fernández Enguita y Martín (1999). Para un recorrido por las semanas, simposios y jornadas de pedagogía social y sociología de la educación celebrados en la década de 1980 (con referencia a algunas de las denuncias de "enquistamientos" y primeras "diatribas contra los pedagogos desde el gremio de los sociólogos"), véase Rodríguez Carrajo y Feroso Estébanez (1991: 93-116), cuyo recorrido refleja la invisibilidad de la cuestión que nos ocupa en esos años.

1998	VI CNS	56	9	15,7	S "Multiculturalismo y escuela"
1999	VII CSE	73	6	8,2	NO
2000	VIII CSE	76	5	6,5	S "Desigualdades culturales"
2001	VII CNS	52	5	9,6	NO (pero subsección en sesión 2.ª de Educación y desigualdades sociales: "Cultura gitana y desigualdad. El papel de la escuela")
2002	IX CSE	82	13	15,8	GT "Cultura, multiculturalidad y educación"
2003	X CSE	80	12	15	GT "Cultura, multiculturalidad y educación, sociedad de la información, sustentabilidad"
2004	VIII CNS	43	7	16,2	NO
2005	XI CSE	34	16	10,7	GT "Cultura, multiculturalidad y educación"

* CSE = conferencia de sociología de la educación; CNS = congreso nacional de sociología.

** En los CNS se considera el total de las presentadas en la sección o grupo de trabajo correspondiente y en las CSE la totalidad de las anunciadas con resúmenes en programa.

FUENTE: Elaboración propia.

No obstante, el examen de estas contribuciones permite advertir ciertos saltos y particularidades interesantes. Lo primero que llama la atención es que la consolidación de este subcampo de la sociología de la educación no se ha traducido en un crecimiento sostenido de las contribuciones presentadas en estas reuniones. Su evolución presenta más bien un perfil de dientes de sierra con un momento álgido entre 1992 y 1994.

El primer Congreso Nacional de Sociología (Zaragoza, 1981) no contó con una sección o grupo de trabajo específico de sociología de la educación. Ese mismo año se celebró en Madrid un Simposio Internacional de Sociología de la Educación (Varela, 1983) en cuyas contribuciones no se aprecia interés ninguno por la cuestión de las migraciones, la diversidad cultural o las minorías étnicas. Lo mismo puede decirse de otro famoso simposio celebrado habitualmente como uno de los hitos de la época fundacional de la sociología de la educación en España (o de cierta sociología, al menos): las jornadas sobre educación y marxismo de 1983 (Fernández Enguita, 1984).

En 1984, el II Congreso Nacional de Sociología sí albergó por primera vez un área de sociología de educación, pero la sección no contó con ninguna ponencia referida al tema que aquí nos ocupa.

Cinco años después, en 1989, el III Congreso Nacional de Sociología volvió a contar con una sección de educación y dentro de ella se organizó por primera vez un grupo de trabajo sobre “La educación en diferentes situaciones étnico-culturales”. Allí tuvieron cabida trabajos que iban desde el bilingüismo en Cataluña y la normalización de las ikastolas hasta la educación en la RASD, pero no se presentó ninguno sobre inmigrantes o gitanos (a excepción del trabajo de Guerrero Serón sobre la educación de emigrantes españoles en Londres). La primera Conferencia de Sociología de la Educación (celebrada un año después) no contó con ninguna contribución sobre educación e inmigración, diversidad cultural y minorías étnicas.

Llama la atención que, no habiendo habido en la primera de estas conferencias contribución ninguna sobre este campo, la segunda de ellas (celebrada en Barcelona un año después, en 1991) erigiera al “multiculturalismo” como título general de la reunión. Con ello la sociología de la educación se colocó sin duda en la ola temática que en ese año adquirió envergadura y proyección institucional. Fueron invitados como autoridades en la materia Crispin Jones y Jagdish Gundara (del *Centre for Multicultural Education* del IoE de la Universidad de Londres) y C. Grignon (director entonces de la revista *Critiques Sociales*) y en las mesas redondas sobre “el impacto del multiculturalismo” (netamente interdisciplinar) y “multiculturalismo y reforma educativa” participaron V. Camps, F. Carbonell, D. Juliano y M. Turrell, por un lado, y J. Carabaña, M. F. Enguita y F. Caivano, por otro. Pero es interesante señalar que, a pesar de haber supuesto el tema central y principal objeto de las mesas y ponencias invitadas, la temática multicultural solo fue objeto de un 16% de las comunicaciones, proporción solo ligeramente superior a la registrada en el periodo estudiado. Es curioso observar que también en 1992 el Congreso Nacional de Pedagogía eligió el mismo tema central que la conferencia de Barcelona, pero lo presentó con la categoría de “Interculturalismo”, más en la línea de otros eventos de esos mismos años como el I Congreso sobre Educación Intercultural (Ceuta, 1992) y más afín a la idea

de la interculturalidad preferida por las instancias oficiales que comenzaban a tomar cartas en el asunto⁹.

Las sesiones o grupos de sociología de la educación dedicados a la inmigración, diversidad cultural o minorías siguieron registrando la misma amalgama de temas colindantes observada en 1989 prácticamente hasta 1994 (el grupo correspondiente de la reunión de ese año, por ejemplo, incluía bajo su epígrafe “Diversidad cultural y educación” trabajos sobre subculturas juveniles y de género e incluso sobre la identidad cultural de los centros). De entre estos temas colindantes merecería destacarse el conflicto lingüístico intranacional, que estando siempre presente hasta entonces (aunque con diferentes niveles de intensidad según la reunión correspondiente se celebrara en una comunidad con lengua propia o no), desapareció radicalmente desde 1995. Esta especie de recordatorio de que la pluralidad cultural está también en el “nosotros” solo fue visitada en el congreso de 1998 con los trabajos que se hicieron eco de la polémica registrada en ese curso sobre la reforma de las humanidades y la enseñanza de la historia (Terrén, 2004).

Podemos considerar ese año como bisagra de la transición desde esa primera época de dispersión temática hacia una etapa de maduración, pues las contribuciones presentadas en esta área del grupo de educación de la FES presentaron una escena muy distinta a las anteriores. La mitad de ellas presentaban datos empíricos, bien primarios (generalmente procedentes de estudios o experiencias de intervención locales), bien secundarios (a partir de fuentes oficiales, como fue el caso de Oso y Muñoz Medina, que presentaron por primera vez una panorámica cuantitativa de la población extranjera en edad escolar en una línea que anteriormente solo había sido abierta por el Colectivo IOÉ). La tónica de los primeros se ha venido manteniendo aunque casi nunca han llegado a superar a los trabajos de reflexión o revisiones de literatura académica que constituyen el 52% de toda la producción presentada en estas reuniones. Más en detalle, conviene observar que la mayor parte de

⁹ En cualquier caso, las ambigüedades terminológicas estaban ya, no obstante, arraigadas. En años anteriores otras reuniones pedagógicas se celebraron bajo el lema de la multiculturalidad (como el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de Autonomías celebrado ya en 1989, o el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación celebrado en Madrid en 1991, y coorganizado por un Seminario que se denominaba a sí mismo como de Educación Intercultural y Comparada). En 2004, curiosamente, la Sociedad Española de Pedagogía ha vuelto a este tema central para su XII Congreso, esta vez bajo la otra categoría: “La educación en contextos multiculturales”.

esa producción (56,4%) corresponde a investigadores de la zona del Mediterráneo y Levante (Cataluña, País Valenciano, Murcia e Islas Baleares), y que la centrada en la comunidad gitana es sensiblemente menor que la referida a la inmigración.

A la vista de los datos expuestos, tras haber contemplado el paisaje en el que el fenómeno social de la incorporación al sistema educativo de alumnado procedente de la inmigración se ha ido convirtiendo en objeto sociológico, parece obligado apuntar algunas reflexiones que pueden estructurarse en torno a tres cuestiones centrales: ¿Hay un paradigma teórico dominante que permita un progreso acumulativo de la subdisciplina? ¿Existe algo así como una matriz disciplinar o una comunidad discursiva en la sociología de la educación que estudia los fenómenos de la diversidad cultural y la inmigración? Y ¿cuál es la estructura social de este agregado científico?¹⁰.

Por lo que respecta a la estructura teórica del campo, lo más sobresaliente parece lo siguiente: persiste aún la ambigüedad terminológica; la oportunidad de renovación del arsenal conceptual que ofrece el estudio de la escolarización de alumnado procedente de la inmigración y las minorías étnicas todavía no se ha consumado; se han transportado de forma apresurada categorías y experiencias forjadas en contextos de pluralidad muy diferente a la nuestra; y, en definitiva, como en el resto de la sociología de la educación española, impera un generalizado eclecticismo teórico. Detallemos algo más estas afirmaciones.

A pesar de la abundancia de disquisiciones teóricas en torno a lo “intercultural” y lo “multicultural”, lo cierto es que tanto el uso de estos términos como el de otros asociados (“segunda generación”, “alumnado inmigrante”, “gueto”, “minoría étnica”) sigue siendo tan ambiguo como ya denunciara Gundara en su ponencia de Barcelona en 1992. Si el uso poco riguroso de los últimos tiene que ver frecuentemente con la falta de precisión en las definiciones, la ambigüedad de los primeros (que no es exclusiva de nuestro contexto) puede tener una raíz más profunda. Puede estar relacionada con el hecho de que el esfuerzo teórico que explícita o implícitamente

¹⁰ A estos interrogantes habría que añadir otro que hiciera referencia a la dimensión pública del conocimiento producido por la subdisciplina y a sus conexiones con la política educativa y de integración. Pero esta cuestión, que, desde perspectivas diferentes, ha sido abordada recientemente por figuras como Wallerstein o Young, exigiría un tratamiento específico que no puede tener cabida aquí.

conlleva la investigación en este campo gravita en buena medida sobre la reformulación de los conceptos clásicos de justicia social e igualdad (algo muy presente en los debates de la filosofía política sobre el comunitarismo y los derechos de la diferencia y que no puede ser obviado en una consideración profunda de las cuestiones propias del eje de la atención a la diversidad cultural (Flecha et al., 1987). De hecho, para una disciplina que, como es el caso de la sociología de la educación, ha estado tan apegada a los moldes clásicos de la modernización y al análisis del valor instrumental de la educación, es relevante que Touraine (1997: 411 y ss) vea en esta reformulación la posibilidad de renacimiento de un pensamiento sociológico transformado que dé vida a una sociología cultural y política que no acepte la separación de los universos de la instrumentalidad y la identidad. En esta nueva acepción de la pluralidad cultural puede radicar la contribución de la sociología de la educación a la renovación de la teoría sociológica, tal y como ha rastreado Molina (2001).

Por otro lado, decían Granados y Fernández Palomares hace más de diez años (1993: 10), que la “multiculturalidad” era una de las “nuevas cuestiones” de la sociología de la educación, para cuyo análisis, no obstante, resultaban “válidas categorías básicas y de siempre de la sociología (*sic*)”. Quizá no sea así y haya que ser más sensibles a la forma en que las teorías del punto de vista (*stand-point theories*) o “epistemologías de las minorías” pueden suministrar nuevos enfoques y nuevas reconceptualizaciones de las categorías tradicionales del análisis sociológico de la educación, tal y como la etnografía, el neomarxismo y el feminismo lo hicieron anteriormente (Ball, 2004: 6). Dicho de otra forma, desde el punto de vista teórico, deberíamos considerar hasta qué punto la incorporación de los hijos de inmigrantes a la escuela, quizá como en un momento cercano ocurrió con la de las mujeres, constituye un objeto de estudio privilegiado que obliga a revisar la conceptografía básica de la disciplina y, muy especialmente, la más relacionada con los procesos de reproducción de la desigualdad. Este es el horizonte de trabajo teórico al que apuntaba la reflexión de Touraine referida a colación de la posibilidad de un renacimiento del pensamiento sociológico, y al que apuntan muchas de las exposiciones contemporáneas del giro cultural de la sociología. Quizá no esté de más recordar que ya antes de que este giro se institucionalizara, Randall Collins afirmó (Collins, 1986) que la sociología de la educación representaba la vanguardia (*the cutting edge*) de la teoría sociológica. Los conceptos y categorías que se barajan en su estudio de la incorporación

del alumnado procedente de la inmigración y las minorías culturales deberían confirmar ese supuesto.

Este giro teórico debe afectar a la reconsideración de conceptos básicos como los de socialización e identidad, que adquieren una dimensión mucho más rica y abierta si son informados por la propia experiencia y narrativa de los tomados como objeto de investigación, lo que va unido a no derivar su objetualización de categorizaciones esencialistas y procesos verticales, unidireccionales y rígidos. Este es quizá el mayor lastre teórico del actual trabajo sociológico estándar en materia de escolarización de inmigrantes y gitanos. Existen, sin embargo, líneas de investigación que tanto dentro como fuera de España trabajan en la superación de esas limitaciones. Entre las primeras cabría destacar, aunque proceda formalmente de la antropología social, la línea de teorización empíricamente informada de Bartolomé y el Grupo de Recerca de Educació Intercultural (Bartolomé, 2000) sobre la construcción identitaria (especialmente de la juventud), afín a la sostenida por Trueba y Sánchez-Orozco en los EE.UU. y muy relacionada con la desarrollada en el Reino Unido por los seguidores de Stuart Hall que trabajan en el campo de las “nuevas etnicidades” (Terrén, 2001b). La sociología de intervención inventada por Touraine es combinada con un enfoque dialógico en el trabajo llevado a cabo por el grupo CREA, prácticamente la única línea de investigación en este campo que sostiene una dinámica teórica vigorosa y empíricamente informada. Sobre el enriquecimiento del concepto de socialización, y aunque no lo relaciona con las minorías ni con el alumnado inmigrante, apunta hacia esa misma necesidad de reconceptualización de la(s) socialización(es) Van Haecht (1999: 143 y ss.) que también (1999: 214 y ss.) se pregunta: ¿qué saben los sociólogos de los niños? Esta es una línea que ella misma abrió en 1990 y que deriva de un modelo teórico fraguado desde dentro de la sociología de la educación como es la sociología de la experiencia de Francois Dûbet que ha producido estudios importantes como Montadon (1997).

¿Por qué si las contribuciones teóricas son tan abundantes en este campo no se ha producido la renovación que sugieren estas aperturas? Apunto dos posibles explicaciones. Una, que el trabajo teórico requiere tiempo y tradición, y la investigación sociológica sobre la multiculturalidad ha sido en gran medida “de urgencia” y basada en piezas de tradición importada. Otra, que la gramática profunda del reproducionismo, firmemente asentada en los

sectores más proclives al multiculturalismo y en una sociología de la educación muy vinculada a la lucha contra la dictadura, es muy afín a conceptualizaciones rígidas de la identidad y la socialización.

Extenderé algo la argumentación de ambas explicaciones. El análisis de las cuestiones suscitadas por incorporación de las minorías étnicas al sistema educativo constituye un campo de investigación todavía joven en el panorama general de la sociología de la educación española, si bien es cierto que esta relativa juventud ha estado acompañada de una producción bastante prolífica. Quizá sea esta una combinación arriesgada y proclive a precipitaciones¹¹. Seguramente los riesgos de la investigación joven no sean exclusivos de este campo de investigación, pero lo cierto es que las urgencias y modas desatadas por el clima político y la opinión pública hacen que, especialmente en un país recién estrenado entonces como receptor de inmigración, la proliferación de gran parte de la investigación intercultural no sea ajena al problema de la constitución de los fenómenos sociales (como la inmigración) en problemas públicos (Gusfield, 1984).

Para un campo de investigación que se inicia, un habitual –y quizá inevitable– pecado de juventud puede consistir en hacer uso de conceptos acuñados en otros países y en otros momentos. La importación es un camino más corto que la elaboración propia y, por ende, se convierte en un recurso especialmente útil en contextos de urgencia. Es muy probable que esto sea lo que ha ocurrido en España, y lo que hace necesario que se elabore una tradición acorde con la especificidad de su contexto (lo que podría extenderse a otros países mediterráneos como Italia y Grecia). La dependencia de modelos y categorías fraguados en países con una experiencia histórica y una tradición de investigación muy distintas a las de los países del sur de Europa, con una mayor presencia de minorías raciales en su territorio y con una mayor experiencia como países receptores de inmigración solo puede ser circunstancial, en tanto la urgencia de comprender el fenómeno se antepone a la disposición de evidencia empírica suficiente y la elaboración de categorías adecuadas a ella.

¹¹ Laarcher (1992), por ejemplo, así lo señala. Una temprana advertencia contra ciertos excesos de la incipiente jerga multicultural fue la de Carabaña (1993). De todos modos, también para un país de mayor tradición inmigratoria como es Francia, De Rudder (1997), por ejemplo, considera la investigación intercultural allí realizada como una investigación en gran medida “de urgencia” y alimentada en muchas ocasiones más por motivaciones políticas que por exigencias propiamente científicas.

Un claro ejemplo de ello es el rechazo normativo a la “asimilación”, que ha impedido el estudio de lo que en sí mismo no es más un proceso (multiforme y diverso, por lo demás) de adaptación cultural. Cuando ya se había asentado en el vocabulario español de las migraciones la versión demonizada de la asimilación cultural, no había todavía en nuestro país (recién comienza a haberlas ahora) segundas generaciones que aportaran alguna evidencia empírica sobre la que comprobar la validez de los conceptos utilizados. Este es un vicio de la pedagogía social más progresista que en España fue más tempranamente receptiva a la cuestión multicultural que la sociología¹², pero de quien buena parte de esta la heredó, bien por urgencia, bien por comodidad ideológica. Y es que a falta de tiempo y datos, el lugar de la empiria lo ocupó la ideología o las vertientes más normativistas de una pedagogía decantada hacia una visión idealizada de la diversidad como fuente de enriquecimiento cultural. Consiguientemente, la recepción del concepto de asimilación fue más normativa que sociológica, constituyéndose prácticamente en un concepto moral que desde entonces ha gozado de una generalizada animadversión entre los estudiosos de la cuestión y que ha permanecido ajena a toda una línea de investigación sociológica que apenas es citada en los trabajos al uso¹³.

La sociología de la educación que en España ha ido prestando atención a la incorporación de los hijos de las familias inmigrantes desde la década de 1990 ha sido presa de una cierta euforia multiculturalista o xenofilia, como consecuencia de la cual la asimilación cultural ha cobrado un cierto tinte negativo derivado de su asociación con ideas como la del imperialismo cultural o el etnocentrismo. Esta tendencia dominante se resume en la idea de que la asimilación cultural solo proporciona una integración social devaluada porque supone pagar el precio de la renuncia a una supuesta diferencia cultural, un precio que, al parecer, no puede pagarse sin perder autoestima

¹² La pedagogía más sociológica que representaba en su campo la alternativa a la hegemonía idealista del Opus en la pedagogía social –la que encontró en la teoría crítica del currículum de Torres (1991) y Gimeno (1989) su principal referente– tenía también una clara querencia reproduccionista que en temas interculturales se adelantó a la producción de la sociología (Torres, 1991, por ejemplo, ya incluía un capítulo expresamente dedicado a la “discriminación racista en el sistema educativo” muy dependiente de Sarup [1989] y su clasificación de las políticas educativas asimilacionistas e integracionistas o compensatorias, cuya crítica constituyó el lenguaje básico repetido hasta la saciedad).

¹³ Me refiero aquí al programa de investigación impulsado en los Estados Unidos por Alejandro Portes y su equipo, uno de cuyos objetos de indagación es la diversa experiencia de incorporación cultural de los hijos de las familias inmigrantes de la nueva ola migratoria de población no europea.

y dignidad. En el vocabulario ya estándar en este campo, la supuestamente denigrante asimilación se contraponen, así, a la enriquecedora interculturalidad (cuando, en realidad, lo que quiera que sea eso que se llama interculturalidad no es más que el producto de un constante proceso de asimilación cultural sociológicamente bien entendida y diferenciada). La razón de que esto fuera así creo radica en la segunda explicación. Sostengo que la hegemonía de la visión antiasimilacionista en este campo es más ideológica que empírica, porque no se basó en la investigación propia sino en la importación apresurada de una tendencia teórica básicamente norteamericana que respondía a un momento de inflexión en la tradición de estudio de la integración cultural de las minorías¹⁴ y en el fácil encaje de esta tendencia en la conceptografía de unos sectores de la investigación educativa claramente volcados hacia el reproduccionismo. Podría decirse que en España se ha registrado una “ansiedad de diferencia” inversa a la “ansiedad de asimilación” que (DeWind y Kasinitz, 1997) registraron para el caso de los Estados Unidos prácticamente en los mismos años. Así como allí –en su opinión– una cierta idealización del viejo “*melting pot*” había cuajado en la extensión de ciertos miedos a las diferencias culturales que pusieran trabas a una reproducción armónica del orden social, aquí se habría dado el fenómeno contrario: la idealización de un orden basado en una homogeneidad cultural siempre cargada de tintes represivos o de efectos desigualadores por la sociología crítica habría abierto la puerta a una exultante visión liberadora de las diferencias culturales. La recepción reproduccionista de la asimilación cultural puede sintetizarse en la idea de que la escuela, en tanto que aparato ideológico del estado capitalista (tal y como rezaba la biblia althusseriana) solo puede producir integración cultural al precio de negar y reprimir toda aquella particularidad que cuestione la ideología dominante. La asimilación cultural, en consecuencia, entendida como “devenir similar” (Brubaker, 2001) a la población autóctona, se ha despreciado precipitadamente como un proceso devaluante en vez de investigarse empíricamente.

¹⁴ En los EE.UU., pioneros en este tipo de estudios, tampoco en la década de 1990 la asimilación era un concepto de moda (Glazer, 1997), pero su impopularidad respondía al choque de una experiencia de incorporación cultural y movilidad social específica (la de los descendientes de las oleadas de inmigrantes de origen europeo de las primeras décadas de siglo) y de la muy distinta experiencia de estancamiento y exclusión sufrida por la población negra. De ahí surgió la denuncia antiasimilacionista del “*acting white*” (algo parecido a lo que entre ciertos sectores gitanos se considera como “apayarse”).

Por interesante que pueda ser el reconocimiento de la labor homogeneizadora del estado moderno, esta forma de entender la dinámica cultural de las situaciones de contacto entre individuos portadores de particularidades que pueden ser étnicamente significativas es teóricamente muy limitada en varios sentidos. En primer lugar, supone una visión excesivamente simple y esencialista de los procesos de culturales de producción de la identidad y del papel desempeñado por la etnicidad. Este simplismo tiene por base una conceptualización muy estrecha de la socialización por ser excesivamente unidireccional y vertical (es decir, relación muy asimétrica y más intergeneracional que intrageneracional, lo que despreciaba el polo más joven como pasivo y las relaciones entre pares como fuente de influencia). En segundo lugar, olvida la labor mucho más homogeneizadora de otros agentes, como, fundamentalmente, la televisión o el consumo de ocio. Pero por encima de todo ello, es una forma de entender la transformación cultural que deriva de un esquema teórico a priori, y que no responde a la propia experiencia de quienes son en realidad los sujetos de esa transformación. Una sociología de la educación que pretenda estudiar los procesos de transformación cultural que experimentan los descendientes de las familias inmigrantes desde este a priori normativo limita enormemente su capacidad de comprensión del fenómeno. La investigación futura debería corregir este punto si ha de abrirse a lo realmente nuevo e inesperado del fenómeno, que ya no es la inmigración en cuanto tal, como lo fue hace una década, sino su descendencia: las llamadas –con cierta imprecisión– “segundas generaciones”.

Pero ¿podría decirse entonces que la teoría de la cultura propia del reproducionismo –y hasta cierto punto del funcionalismo, pues su lógica es la misma– ha constituido el paradigma dominante con el que la sociología de la educación se ha acercado al análisis de la incorporación de alumnado procedente de la inmigración? Pues no exactamente. En primer lugar porque la estructura social de este “segmento de agrupación temática” constituido por los sociólogos de la educación que trabajan este campo no es la que corresponde a una comunidad que trabaja bajo un paradigma dominante. En segundo lugar, porque el calado teórico de esta disciplina se mueve más bien en el más puro eclecticismo. Veámoslo algo más en detalle.

Desde luego esa conceptualización anquilosada de la transmisión cultural ha suministrado la conceptualización básica con que la sociología ha habla-

do de la socialización y la identidad al acercarse al fenómeno de la inmigración en la escuela, pero no porque el paisaje de la sociología de la educación interesada por la cuestión sea algo así como el jardín francés ordenado con arreglo a lo que Becher (2001) llama una “comunidad convergente” (una comunidad que se desarrolle como una red tupida y densa que comparte juicios de calidad claros y precisos fácilmente decibles de algunos axiomas ampliamente aceptados). La estructura social sobre la que se extiende el paisaje de esta “comunidad” es más bien la de una “asociación contextual floja” y deshilvanada en la que las explicaciones se interrelacionan de manera libre sin un marco teórico de referencia claramente articulado. De ahí derivan también los problemas de delimitación y una cierta sensación precaria de progreso al ser más frecuente la yuxtaposición de hallazgos que el crecimiento lineal del conocimiento.

Una visión ampliamente extendida entre ciertos sectores no es lo mismo que un paradigma dominante, y por eso la visión reproductivista de la transmisión y adaptación cultural ha coexistido con un marcado eclecticismo teórico, quizá porque –como interesantemente apuntan Morgenstern y Cabrera (1997) siguiendo a Perry Anderson– no ha habido una tradición filosófica arraigada y continuada sobre la que sostener un pensamiento crítico sólido.

En cualquier caso, este eclecticismo teórico forma parte de ese mismo paisaje difuso que representa a una comunidad científica deshilvanada y a un territorio poco definido. Son, desde luego, características de aire muy postmoderno. Al mismo tiempo que la propia evolución del campo de la sociología de la educación y sus casi repetidas secciones ha generado una fragmentación o una especie de subdisciplinación, sus límites frente a otros campos académicos siguen siendo escurridizos y, además –más allá de las diatribas profesionales o corporativistas que ocuparon a pedagogos sociales y sociólogos durante los años ochenta del pasado siglo–, son cada vez más difíciles de definir dada la creciente complejidad que se descubre. Junto con el eclecticismo teórico, los contornos difusos de la disciplinariedad académica podría considerarse seguramente como un síntoma de postmodernidad¹⁵; un síntoma de peligrosas consecuencias, sin embargo, si tiene más de fragmentación que de enriquecimiento (Derouet, 2001).

¹⁵ Según Maclure (2003: 4), por ejemplo, la crítica epistemológica postmoderna y el propio desarrollo de la investigación está destruyendo los límites clásicos entre las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades.

Este síntoma debe unirse al elevado porcentaje de contribuciones teóricas y al predominio de lo cualitativo y el ámbito local en la investigación desarrollada, lo que confiere a la subdisciplina una especial tendencia al construccionismo y al estudio de los “efectos débiles” de la educación. Esta predilección la hace muy apta como “sociología *para* la educación”, pero abandona quizá en exceso el sentido de una sociología *de* la educación, con lo que su utilidad para el conocimiento de los microprocesos organizativos o de aula paga el precio de su desconocimiento de los macroprocesos que conducen a los “efectos fuertes” (Moore, 2004, 1996). La falta de datos sólidos sobre desigualdades de rendimiento puede ser una de las razones, unida a la escasez de grupos de investigación consolidados que puedan acometer trabajos de esta envergadura. El desarrollo de investigación en esta dirección cuenta con el inconveniente de la falta de datos oficiales que midan y permitan comparar rendimientos, quizá debido, en parte, a que –como él reconoce– la evaluación de las medidas encaminadas al apoyo de la escolarización de hijos de inmigrantes o de enfoques curriculares interculturales no es una práctica extendida en Europa (Eurydice, 2004: 71).

En conclusión, este primer esbozo del paisaje de la sociología de la educación dedicada al estudio de la diversidad cultural y de la incorporación de alumnado inmigrante al sistema educativo español muestra que su contorno y componentes no guarda unos límites claramente definidos respecto a la producción de otras disciplinas con las que comparte su objeto. Su nacimiento y evolución parecen confirmar que –como ya indicaron Halsey y Karabel en su clásica recopilación de 1977– la sociología es una ciencia que depende más del contexto social que de su lógica interna: paralelamente a la configuración de la inmigración como “problema social”, y aun con retrasos y ausencias notables en sus manuales, la sociología de la educación ha institucionalizado el fenómeno como objeto ya inexcusable de su campo de estudio, y lo ha hecho más de la mano de la inmigración que de la del pueblo gitano. Las principales revistas generales de la disciplina, sin embargo, se muestran escasamente receptivas al lugar central de esta preocupación. Por su parte, los sociólogos de la educación que la comparten constituyen más un agregado de intereses afines que una comunidad convergente bajo un paradigma dominante. En su labor predomina todavía más la producción teórica y de revisión bibliográfica que la propiamente empírica, sin que ello signifique que exista una sobresaliente contribución de la disciplina a la teoría sociológica o que no existan algunos ejemplos de investigación-acción, ligados más a la investigación empírica cualitativa que a la cuantitativa.

Bibliografía

- A.S.G.G., 1988. *Informe sobre la escolarización de los niños gitanos en España*, Madrid: ASGG.
- A.S.G.G., 1994. *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE, [Material multicopiado].
- ABAJO, J., 1996. *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: MTSS.
- AFONSO, A., 2001. Tiempos y precursores portugueses de la sociología de la educación en Portugal. *Educación y sociedad*, 7, pp. 7-26.
- AGUILAR IBÁÑEZ, J. M., 1993. La sociología de la educación en España: una bibliografía seleccionada. En M. A. GARCÍA DE LEÓN et al. (eds.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, pp. 379-406.
- ALMARCHA, A., 1978. Cien años de Sociología de la Educación en España 1877-1977. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 2, pp. 115-148.
- APPLE, M., 1996. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2), pp. 125-144.
- BALL, S. J., 2004. The sociology of education. A disputational account. En S. J. BALL (ed.). *The Routledge-Falmer Reader in Sociology of Education*. Londres: Routledge Falmer.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.), 2000. *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BECHER, T., 2001. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BONAL, X., 1998. *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- BRUBAKER, R., 2001. The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the U.S. *Ethnic and racial studies*, 24 (4), pp. 531-48.

- BRUNET, I. et al., 2003. Integración, etnicidad y acción educativa. *Revista Internacional de Sociología*, 36, pp. 115-133.
- CARABAÑA, J., 1993. A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de educación*, 302, pp. 61-82.
- CARABAÑA, J., 2004. La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, pp. 62-73.
- COLECTIVO IOÉ, 1987. *Documentación social. La inmigración en España* [Monográfico], 66.
- COLECTIVO IOÉ, 1996. *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: CIDE, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- COLLINS, R., 1986. *Sociological theory*. Nueva York: Basic Books.
- CONSEJO DE EUROPA, 1993. *Por una sociedad intercultural*. Madrid: Fundación Encuentro.
- CHISHOLM, L., 1997. La sociologie de l'éducation en Allemagne: entre Bildung et société. En P. ZAGEFKA (ed.). *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*, Fontenay-aux-Roses: ENS Editions, pp. 49-70.
- DE RUDDER, V., 1997. Quelques problemes methodologiques liés aux definitions des populations immigrantes et de leur descendance. En F. AUBERT et al. *Jeunes issues de l'immigration: de l'école á l'emploi*. París: CIEMI-L'Harmattan, pp. 17-44.
- DEROUET, 2001. Educación: un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación*, 324, pp. 79-90.
- DE WIND, J., Ch. HIRSCHMAN y Ph. KASINITZ, 1997. Immigrant adaptation and native born responses in the making of the Americans. *International Migration Review*, 31.
- DÍAZ AGUADO, M. J., 2003. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- ESSOMBA, M.A., (coord.). 1999. *Construir la escuela intercultural* Barcelona: Graó.
- EURYDICE, 2004. *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice, Unidad Española.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y J. SÁNCHEZ MARTÍN, 1999. Una década de encuentros: balance de una experiencia compartida. *VII Conferencia de Sociología de la Educación*. La Manga del Mar Menor, Murcia, 23 al 25 de septiembre de 1999.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.), 1984. *Marxismo y educación*, Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 1996. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: -CIDE-Laboratorio de Estudios Interculturales (reeditado en Ariel).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 2003. La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía española*, 98, pp. 238-261.
- FLECHA, R. y H. GIROUX, 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R., F. GONZÁLEZ y J. GUIU, 1987. De la igualdad de oportunidades a la adaptación a las diferencias. *Mientras Tanto*, 33, pp. 13-21.
- FRANZÉ, A., 2002. *Lo que sabía no valía*. Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.
- GARCÍA CASTAÑO, F. y A. GRANADOS, 1998. Racialismo en el currículo y en los libros de texto. En X. BESALÚ et al. (comps.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARCÍA DE LEÓN, M.^a A., 1994. Para una historia de las disciplinas académicas. El caso de la Sociología en España (1940-1990). *Revista complutense de educación*, 5 (2), pp. 153-172.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. e I. MORENO HERRERO, 2002. *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.
- GARRETA, J., 1994. Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers*, 43, pp. 115-133.
- GARRIDO, M., 1980. Problemas de la educación del pueblo gitano. *Documentación Social*, 41.
- GEERTZ, C., 1994. *Conocimiento local*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1993. Curriculum y diversidad cultural. *Economía y sociedad*, 11, pp. 127-154.
- GLAZER, N., 1997. *We are all multiculturalists now*. Harvard: Harvard University Press.
- GRANADOS, A. y F. FERNÁNDEZ PALOMARES, 1993. La multiculturalidad: ¿un nuevo campo de estudio para la sociología de la educación? *III Conferencia de Sociología de la Educación*, Baeza.
- GRAÑERAS, M. et al., 1997. *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE (MEC).
- GRAÑERAS, M. et al., 1999. *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: CIDE (MEC).
- GRIGNON, C., 1993. Culturas dominantes, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Educación y sociedad*, 12, pp. 137-156.
- GUERRERO SERÓN, A., 1998. Del asimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en las sociedades multiétnicas avanzadas. En E. SANTAMARÍA y F. GONZÁLEZ PLACER (coords.). *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*. Barcelona: Virus.
- GUSFIELD, J. R., 1994. On the side: practical action and social constructivism in social problems theory. En J. W. SCHNEIDER y J. KITSUSE

- (eds.). *Studies in the sociology of social problems*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- INIESTA, A., 1981. *Los gitanos. Problemas socioculturales*. Madrid: Narcea.
- IZQUIERDO, A., 1996. *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.
- KARABEL, J. y A. H. HALSEY (eds.). 1977. *Power and ideology in education*. Oxford: Oxford University Press.
- LAARCHER, S., 1992. Un object preconstruit. L'inmigration et l'école. *Migrations Formation*, 90, 47-52.
- LÓPEZ, A. T., 2000. De la reciente historia de la sociología de la educación: una apuesta por la acción transformadora. *Cultura y educación*, 17/18, pp. 105-115.
- MACLURE, M., 2003. *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, M. C. y J. VERA, 1992. Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración. *Educación y sociedad*, 10, pp. 23-34.
- MATEO ANDRÉS, J., 1992. Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la educación intercultural. *Bordón*, 44 (1), pp. 75-88.
- MOLINA, F., 2001. Apuntes para una sociología de la educación intercultural. *Cultura y educación*, 17/18, pp. 167-179.
- MONTADON, CI, 1997. *L'Éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- MOORE, R., 2004. Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2), pp. 145-162.
- MORELL BLANCH, A., 2003. De què parlem les sociologues? Quinze anys de publicacions a la revista papers. *Papers*, 70, pp. 41-56.

- MORGENSTERN, S. y B. CABRERA, 1997. La sociologie de l'éducation en Espagne: conflits corporatistes et éclecticisme théorique. En P. ZAGEFKA (ed.). *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*. Fontenay-aux-Roses: ENS Editions, pp. 97-112.
- ORTEGA, F. y J. M. VÁZQUEZ, 1976. La Sociología de la Educación en España. En A. GRAS (ed.). *Textos fundamentales en Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea, pp. 327-355.
- RADL PHILIPP, R., 1999. Aproximación a la trayectoria de la sociología de la educación en España. *VII Conferencia de sociología de la educación*. Murcia.
- RODRÍGUEZ CARRAZO, M. y P. FERMOSE ESTÉBANEZ, 1991. *La sociología de la educación en España: pasado inmediato y presente*. Salamanca: Dpto. Ediciones Universidad Pontificia.
- SALMOND, A., 1982. Theoretical landscapes: on cross-cultural conceptions of knowledge. En D. PARKIN (comp.). *Semantic anthropology*. Londres: Academic Press.
- TERRÉN, E., 2001a. La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers*, 63/64, pp. 82-101.
- TERRÉN, E., 2001b. La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo teórico complejo de la pertenencia étnica. *Papers*, 64, pp. 45-57.
- TERRÉN, E., 2005. Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación y diversidad cultural: una aproximación panorámica. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 8, 97-120.
- TOURAINE, A., 1977. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPU.
- VAN HAECHT, A., 1999. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Madrid: Miño y Dávila/Biblos.
- VARELA, J., 1983. *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid: UAM.

VÁZQUEZ, J. M., 1978. *Estudio sociológico: los gitanos españoles*. Madrid: Secretariado General Gitano.

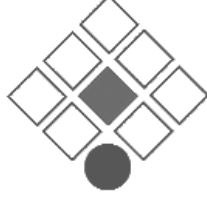
ZAGEFKA, P. (ed.), 1997. *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*. Fontenay-aux-Roses: ENS Editions.

2.ª Parte

La presencia de los
escolares extranjeros
en el sistema
educativo: distribución,
concentración,
segregación...



Segregación escolar e
inmigración: repensando
planteamientos y
alternativas



SEGREGACIÓN ESCOLAR E INMIGRACIÓN: REPENSANDO PLANTEAMIENTOS Y ALTERNATIVAS¹

Silvia CARRASCO PONS

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Los términos del debate

El anuncio del consejero de Educación del gobierno de la Generalitat de Catalunya, Ernest Maragall, a mediados de enero de 2008 de la creación de espacios separados para acoger inicialmente a alumnado extranjero que llega con el curso ya iniciado, lo que se conoce con el nombre de matrícula viva, provocó sorpresa y rechazo desde el mundo de la investigación, y se elaboró una respuesta rápida y masiva pidiendo su reconsideración, apelando a razones científicas, sociales y morales contra las consecuencias de aquella decisión. La sorpresa venía del hecho de que la medida anunciada iba en dirección contraria a la política diseñada y puesta en marcha por el primer gobierno de coalición tripartito post-convergente y ampliada por el *Govern d'Entesa*²: sobre el papel, aunque aún con contradicciones comprensibles en la práctica, un proyecto³ pensado para la inclusión educativa, el reconocimiento positivo de la diversidad y la implicación educativa del entorno, que multiplicaba los recursos de acogida en los centros educativos y apostaba por transformar estos últimos progresivamente hacia una idea global de centro acogedor.

Al rechazo inmediato del mundo de la investigación⁴ se sumó una nutrida representación del sector cívico-social. Los argumentos de rechazo a las aulas segregadas se fundamentaban a partir de tres ejes, que sinteti-

¹ Texto publicado originariamente en Carrasco Pons (2008).

² Nombre por el que se conoce el acuerdo de gobierno entre los tres partidos parlamentarios de la izquierda catalana (PSC, ERC y ICV-EUiA) en su segunda legislatura de mandato, desde 2006.

³ Departament d'Educació (2008) *Pla per la Llengua i la Cohesió Social, Generalitat de Catalunya*.

⁴ Más información en <http://grupsdereerca.uab.cat/emigra>. Con algunas excepciones que se fueron sumando a esta posición haciendo públicos sus propios manifiestos contrarios a esta medida cuando, cinco meses más tarde, se hicieron públicos los detalles. Este fue el caso, por ejemplo, del sindicato UGT, cercano políticamente al PSC-PSOE, el partido del propio *conseller* impulsor de la medida.

zan, de hecho, las implicaciones de los resultados de la investigación sobre las condiciones de integración social, cultural y educativa desarrollada por diferentes disciplinas: en primer lugar, se recordaba que el aprendizaje lingüístico en especial, y el resto de aprendizajes nuevos, siempre tienen lugar en el contexto de los iguales y no al margen de él; en segundo lugar, que las estrategias de segregación, en este caso desde el estado mismo, legitiman las jerarquías entre grupos y abren la puerta al enfrentamiento y a la discriminación; y, en tercer lugar, que se condiciona el derecho a la educación desde prácticas segregadoras que se añaden a otros procesos semejantes y comparables que ya sufren las familias inmigrantes.

En mayo de 2008, el Informe del Síndic de Greuges sobre la segregación escolar⁵ presentó un mapa del fenómeno en Cataluña aportando datos contundentes y detallando casos concretos. Sin embargo, este reproducía implícitamente conceptualizaciones inquietantes del alumnado extranjero y daba a entender la existencia de relaciones causa-efecto que impedían ir más allá de las respuestas habituales a la cuestión, basadas en la convicción de que el reparto de una categoría de alumnado globalmente denominado “alumnado extranjero” es beneficioso por múltiples razones, la primera de las cuales no parece alejarse demasiado de la idea de que *se reparte un problema*. Este planteamiento no es infrecuente (Carbonell, 1999; Benito y González, 2007; Ponce, 2007) y contribuye a justificar, en última instancia, la huida de las escuelas donde se concentra una mayoría de este alumnado, dando lugar a lo que se ha denominado “concentración artificial” o falta de correspondencia entre la composición social de un barrio y la composición social de las escuelas de este mismo barrio. A su vez, desde el Departament d'Educació y a modo de defensa ya se ha declarado que los datos del Informe del Síndic eran antiguos y que las medidas propuestas en el mismo ya estaban contempladas en la nueva ley de educación de Cataluña (*Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. DOGC núm. 5422, de 16/07/2009), que supuestamente establece un número máximo de, otra vez, una categoría única de alumnado llamado “nouvingut”, o recién llegado, a las aulas escolares ordinarias.

Pero, sin duda, lo más relevante de este debate es que se circunscribe a un único paradigma. Difiere poco de otros relacionados con la escolari-

⁵ Síndic de Greuges (2008). *Informe Extraordinari: La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona.

zación de los hijos e hijas de grupos minoritarios y minorizados, es decir, de aquellos que ocupan posiciones permanentemente subalternas en términos sociales y culturales, que son atribuidas directa o indirectamente a sus “diferencias” por parte de la ideología hegemónica del estado, con sus instituciones y sus mayorías. En realidad se habla del fenómeno de la segregación y de la concentración escolares en los mismos términos. Esto es lo que constituye un problema mayor y, por lo tanto, lo que debe ser objeto de análisis. Porque aquí entran en juego dos cuestiones de la máxima importancia: la cohesión social y las oportunidades educativas, es decir, el aprendizaje de la cooperación y la convivencia en la diversidad (social, cultural, religiosa, “racial”, etc.) que afecta a todo el alumnado, y el acceso a los recursos educativos necesarios en cada situación y sector social del alumnado con el fin de hacer efectiva la equidad educativa.

2. Mal contados, mal servidos: algunos datos y algunas reflexiones

El número total de alumnado extranjero ha experimentado un incremento considerable en los últimos diez años: en el curso 1991-1992 había en Cataluña 9.868 alumnos de origen extranjero y en el curso 2007-2008 la cifra era de 133.000, que representan el 12,5% del total del alumnado de las etapas preuniversitarias, con fuertes variaciones según los sectores, ya que el sector público escolariza el 85% del alumnado de nacionalidad extranjera. Los incrementos anuales han descrito una curva ascendente desde el curso 2001-2002 con un pico máximo el curso 2003-2004, y en el curso recién terminado, 2007-2008, el porcentaje de incremento anual ha vuelto a ser del 11%, como en el inicio de la curva. Ahora bien, aunque la Estadística d'Educació en Cataluña no publica estos datos, los que manejamos⁶ indican que es necesario recordar que una proporción importante de este alumnado ha nacido en Cataluña o ha llegado a edades tempranas y se ha incorporado al sistema educativo catalán al inicio de su escolarización, como el resto del alumnado. Baste añadir, en este sentido, que en la ciudad de Barcelona, aproximadamente uno de cada cinco recién nacidos en 2007 tenía una madre de origen extranjero.

⁶ Datos proporcionados por el Servei d'Estadística de Catalunya al CIIMU (2007).

Por otra parte, también es cierto que otro segmento del alumnado extranjero lleva menos de dos años en el sistema educativo, con una distribución bastante homogénea en el conjunto de las etapas, aunque comparativamente el aumento en el número de alumnos extranjero ha repercutido más en la educación secundaria obligatoria debido a la intensificación de la reagrupación familiar, en los últimos años, de hijos e hijas que han crecido en los países de origen al cuidado de otros familiares. Ahora bien, la proporción más alta de alumnado extranjero se continúa encontrando en la etapa de educación primaria y todavía tiene muchos años de escolaridad obligatoria por delante. Por lo tanto, el alumnado extranjero, es decir, el conjunto de niños y jóvenes de nacionalidad extranjera escolarizados en Cataluña, no es en su totalidad ni de lejos alumnado recién llegado en sentido estricto, ni tiene necesidades educativas derivadas estrictamente de su condición extranjera. La diversidad de orígenes nacionales, culturales y sociales es uno de los rasgos de las nuevas migraciones internacionales a Cataluña y la propia categoría "alumnado extranjero" es cuestionable desde muchas perspectivas. De hecho, desde el punto de vista educativo y analizando los datos proporcionados por el Departament d'Educació correspondientes al curso 2006-2007, casi el 75% del alumnado de nacionalidad extranjera no era considerado, sobre el papel y para la administración, alumnado de "necesidades educativas especiales". Sorprendentemente, esta categoría continúa agrupando situaciones temporales o específicas como "incorporación tardía", o bien "situaciones sociales y culturales desfavorecidas" que tienen que ver directamente con las primeras fases de la inmigración, o con dificultades de mantenimiento de las estructuras familiares, pobreza o marginación –categorías en las cuales sí que existe una sobrerrepresentación de una parte del alumnado extranjero–, al lado de problemas cognitivos, psíquicos, conductuales, sensoriales o motrices –categorías en las cuales la sobrerrepresentación del alumnado extranjero⁷ no sería comprensible sin sospechar de que se tratara de los efectos de conceptualizaciones y prácticas denunciables–.

Con todo, se observa una atribución sistemática de "dificultades específicas" al alumnado extranjero por comparación con el alumnado nacional, tan ampliamente compartida por el profesorado como poco corroborada por

⁷ En otros trabajos sí se ha identificado esta preocupante sobrerrepresentación, que lamentablemente se inscribe en las prácticas racializadoras y racistas profusamente descritas en la literatura sobre minorías y educación (para los datos en Cataluña, ver Carrasco y Molins, 2004 y Pàmies, 2006).

la investigación especializada: en primer lugar, la edad de llegada y el inicio de la escolarización; en segundo lugar, el grado de conocimiento de la lengua vehicular; y, en tercer lugar, el nivel de la escolaridad del país de origen al cual ha estado expuesto el alumno. Veamos, sin embargo, qué dice la investigación especializada sobre cada una de estas cuestiones.

El primer factor –la edad de llegada e incorporación– afecta inversamente a los grupos más estigmatizados y con los cuales la sociedad receptora tiene una historia de contacto más problemática, tal y como Gillborn y Mirza (2000) mostraron en el Reino Unido en el caso de los afrocaribeños, o Pàmies (2006, 2008) en Cataluña en el caso de los marroquíes: con un mayor conocimiento del entorno y una incorporación escolar normalizada, los resultados pueden empeorar a medida que se avanza en la escolaridad y se toma conciencia de la posición de minoría representada por elementos negativos. Este proceso se haría evidente con la ausencia de mejora o incluso el empeoramiento de los resultados académicos en las segundas generaciones. De hecho, Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez (2008) han constatado este extremo en su trabajo con la muestra PISA 2006 para España.

En relación con el segundo factor –la lengua–, las investigaciones de Kenner (2000) y Kenner & Hickley (2000 y 2008) sobre aprendizaje multilingüe y escritura muestran un alto nivel de éxito si se parte de los puntos fuertes y de la capacidad de transferir recursos lingüísticos a partir de lenguas conocidas, superando una definición deficitaria del alumno extranjero como si no supiera ninguna lengua, práctica documentada por muchos investigadores, con un ejemplo revelador en el estudio etnográfico de Ballestín (2008): los alumnos “recién llegados” del caso estudiado eran llamados, *graciosa-mente*, “ninis”, es decir, que no sabían *ni* catalán *ni* castellano, en la más pura línea de la perspectiva del déficit (Foley, 2000). En referencia al tercer factor –una formación anterior precaria–, baste recordar el éxito de los proyectos de aceleración curricular impulsados por Levin (1989) y replicados por otros investigadores como medida eficaz para contrarrestarla.

Además, en última instancia, para poder poner a prueba el peso relativo de aquellas “dificultades específicas” haría falta poder identificar, al menos, las cohortes de alumnado extranjero y las nacionalidades, más significativas que las actuales agrupaciones geográficas, ampliamente criticadas

desde la investigación (Carrasco, 2002 y 2005; Serra y Paludàrias, 2007). En este sentido, no podemos renunciar imprudentemente al uso del concepto generación en la investigación sobre migraciones y educación. Independientemente de los usos sociales más o menos problemáticos del término, hablamos de generaciones al referimos a los hijos e hijas de los inmigrantes con el fin de observar los procesos de incorporación a las sociedades receptoras según las condiciones iniciales, y evaluar los efectos de las políticas públicas sobre aquellos procesos y en diferentes tipos de cohortes: los nacidos en las sociedades receptoras (segunda generación), los llegados de pequeños, en la medida en que el nacimiento en destino implica unos derechos diferenciados y que los primeros años describen a menudo dinámicas y situaciones específicas (generación 1,5), y los llegados en los últimos cursos de escolaridad obligatoria que suele coincidir con la franja límite de la minoría de edad laboral y penal (primera generación). Por lo tanto, denominaciones como "nouvingsuts" o "de nueva incorporación", por ejemplo, por un lado llevan a confusiones y agrupaciones de situaciones muy diferentes y, por el otro, disimulan innecesariamente la condición extranjera, que en cambio puede ser altamente significativa, por limitadora de derechos y acceso a recursos a corto o largo plazo, de forma directa cuando los propios menores crecen, o de forma indirecta como dependientes de inmigrantes adultos. Por ahora, sin embargo, los datos disponibles sobre inmigración y educación no permiten evaluar los efectos de las políticas educativas ni de las prácticas escolares aplicadas a las diferentes cohortes, ya que no se presentan en forma de indicadores ni contienen la información que permita construirlos, para saber, por ejemplo, la tasa de éxito del alumnado extranjero al final de la ESO según los años de escolarización en el sistema educativo catalán, entre otros indicadores y, consecuentemente, profundizar en el conocimiento de las razones de las desigualdades que puedan observarse. No es posible comparar el grado de acierto o de error de la intervención educativa dirigida al alumnado extranjero en Cataluña con las orientaciones y las acciones de otros países europeos o de la OCDE. No podemos aproximarnos a saber en qué falla el sistema educativo en el caso, por ejemplo, del alumnado marroquí que, analizando los datos del Departament d'Educació, está sobrerrepresentado en los programas de garantía social y subrepresentado en las etapas educativas postobligatorias, siendo la primera nacionalidad extranjera en todas las etapas obligatorias con gran diferencia de efectivos respecto a las otras

nacionalidades y tratándose del colectivo con mayor tiempo de asentamiento en Cataluña.

En definitiva, este no es bajo ningún concepto un tema secundario, porque *mal contados* implica, antes que ningún otro factor y en toda la amplitud semántica, cualitativa y cuantitativa del término, *mal servidos*, tomando la expresión de Lincroft y Resner (2006).

3. Segregación escolar externa y desigualdades educativas

El Informe del Síndic sobre segregación escolar presenta datos de municipios con un 20% de población extranjera que tienen centros con proporciones del 75% de alumnado extranjero y otros con el 0% de alumnado extranjero, como L'Hospitalet de Llobregat. O bien, se trata de municipios con solamente un 8% de población extranjera que tienen centros con proporciones de hasta el 34% de alumnado extranjero, como Sabadell. Esta polarización todavía es más obvia cuando se observan las diferencias entre la proporción de población extranjera en una zona educativa concreta y en algunos centros educativos de la misma. Haría falta saber, en cada nivel local, si la mayoría de centros reflejan polarización o bien se sitúan en proporciones más semejantes a la media del municipio o del barrio.

Los datos que comparan los centros por titularidad y población extranjera en los municipios muestran grandes diferencias entre lo que en el informe se entiende como *más equidad* (más población extranjera y menos diferencias por titularidad de los centros), y se valora positivamente el esfuerzo de las políticas de redistribución del alumnado extranjero en los primeros municipios (Figueras, Olot, Vic, Bisbal d'Empordà) con respecto a los que no las han implementado (Sant Feliu de Llobregat, Banyoles, Castelldefels, Viladecans, El Prat de Llobregat y Salt). Destaca, finalmente, la ciudad de Barcelona como un entorno donde se localizan altos niveles de segregación y de concentración. En el aspecto de las diferencias entre sectores, estas son más altas dentro del sector privado puesto que el sector público acostumbra a escolarizar alumnado extranjero con mayor frecuencia. Se destaca, en este sentido, el reparto de alumnos practicado en Vic y Olot como ejemplos de buenas prácticas, y se valoran muy positivamente las experiencias de estudio asistido, los servicios de traducción, los talleres para las familias o las inversiones en material extraesco-

lar y transporte. No se proporciona, en cambio, ningún dato o indicador sobre el impacto del reparto en las relaciones interculturales y en los aprendizajes más allá de un ejemplo de abordaje integral en un centro de educación infantil y primaria. Es urgente que se superen estas limitaciones para poder dar más relevancia a los datos presentados y contextualizar su significado.

Por otra parte, el primer estudio sobre presencia de alumnado extranjero y concentración escolar en Barcelona (Carrasco et al., 2003 [2000]) encargado con motivo del Proyecto Educativo de Ciudad de 1999 por el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, que se realizaba en un momento en que las autoridades municipales de Vic y el Síndic de entonces debatían –por increíble que parezca, a finales del siglo xx y en una sociedad democrática– sobre la existencia o no de un ‘umbral de tolerancia a la diversidad’, nos llevó a las siguientes conclusiones: el alumnado estaba expuesto con normalidad a la presencia de extranjería y diversidad interna (alto número de parejas mixtas, multilingüismo intrafamiliar); el reparto aumentaba el aislamiento y el riesgo de *desempoderamiento* del alumno y de su familia, entre otros motivos porque la categoría extranjero, como ya hemos dicho, era sobre todo heterogénea (por ello era clave no perder de vista el valor de la existencia de grupos de madres relacionadas a través de la escuela, redes horizontales de apoyo a la incorporación a la sociedad receptora); las ideologías educativas y las experiencias escolares de las familias tenían un peso alto a la hora de preferir escuelas y sectores. Las cifras mostraban que, por ejemplo, las familias de origen francés tendían con mayor frecuencia a preferir el sector público, o bien que las familias filipinas y latinoamericanas se inclinaban en una proporción importante por el sector privado concertado religioso o bien que, por ejemplo, las familias procedentes del este de Europa y de otros orígenes latinoamericanos buscaban, por encima de todo, la ‘mejor’ escuela del entorno en términos de calidad docente y resultados académicos producidos. Por estas y otras razones, que permitían comprender el fenómeno en su complejidad, en aquellos momentos las autoridades educativas municipales decidieron no intentar aplicar medidas parecidas a las descritas en el citado informe sobre segregación escolar.

Además, hacer frente a la concentración del alumnado extranjero no siempre es visto como un planteamiento central en todas partes, no siempre es practicable y a menudo presenta problemas diversos, empezando por la identificación del sector de alumnado afectado y por la definición de las pro-

blemáticas que se asocian a la concentración. En otros países, por ejemplo en Alemania, se intenta limitar en las aulas el número de los denominados *alumnos que no hablan alemán*, sin demasiado éxito y con huida de los nacionales de las escuelas con más extranjeros, a pesar de su sistema de itinerarios académicos segregados en los que el alumnado de origen turco (y de otros orígenes) está sobrerrepresentado en los itinerarios de formación profesional.

Desde una orientación contraria, en el Reino Unido, más que hablar de alumnado extranjero o de origen extranjero se habla de estudiantes de etnias minoritarias⁸ o de *alumnado para quien el inglés es una lengua adicional*⁹, y hace tiempo que no se plantea ninguna medida de limitación o distribución del alumnado por su condición minoritaria o de origen inmigrante, sino en términos de la relación entre alumnado con problemas socioeconómicos y resultados académicos¹⁰. Estas dos formas de referirse y definir al alumnado (extranjero, que no habla alemán/étnicamente minoritario, para quien el inglés es una lengua adicional) son bien reveladoras de las ideologías educativas oficiales predicadas, que situarían al Reino Unido, aun con todas las tensiones postcoloniales y al menos sobre el papel, en una posición pública a favor de la dignificación de *la diversidad no deficitaria*. En la cuestión específica de la segregación social en la escuela, Inglaterra¹¹ ocupa un lugar comparativo intermedio, según el estudio de Jenkins (2006): entre los países con baja segregación quedan situados los cuatro escandinavos (Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca) y Escocia, y entre los países con alta segregación destacan Austria, Bélgica, Alemania y Hungría. Los máximos desequilibrios se encuentran en el sector público, y en los sistemas educativos que seleccionan al alumnado legalmente porque tienen itinerarios académicamente

⁸ De hecho, se hablaba de “minorías étnicas” (*ethnic minorities*) y ahora se prefiere la expresión “etnias minoritarias” (*minority ethnic*) en un marco político de identificación de los orígenes que incluye a los británicos blancos y que está resaltando la pertenencia étnico-racial por encima de la cuestión de que esta pertenencia sea minoritaria o no. Ver Carrasco (2003) para una presentación más completa de la situación en el Reino Unido.

⁹ Esta filosofía sería semejante a la que se halla detrás del proyecto *Llengües del Món* del IES Miquel Tarradell de Barcelona (www.iestarradell.org).

¹⁰ Cada sociedad ha experimentado procesos intransferibles con relación al encaje multicultural, las cuestiones postcoloniales y los modelos educativos. Con luces y sombras, el caso del Reino Unido destaca, en estos momentos, por otro indicador de interés: aunque existen diferencias internas importantes por posición socioeconómica y género, la subrepresentación de minorías en la educación superior es menor.

¹¹ Recordemos aquí que coexisten en el Reino Unido dos sistemas educativos que se consideran diferentes, el de Inglaterra-Gales y el de Escocia.

separados, donde los itinerarios profesionalizadores tienen sobrerrepresentación sistemática de alumnado procedente de clases populares, que incluye a la mayoría de la inmigración.

En todo este proceso, en Cataluña parece que se haya olvidado una cuestión capital, que Girona (2008) recuerda oportunamente y que hace referencia implícita al no cuestionamiento de la existencia de conciertos educativos: los gobiernos de CiU ignoraron de forma reiterada la ley, transformando el hecho de que la escuela privada concertada debía ser exclusivamente subsidiaria de la pública, y que los conciertos debían ser restringidos a las situaciones temporales en las cuales la oferta pública fuera insuficiente, *mientras tuviera lugar el despliegue de la LOGSE*. Como consecuencia, hemos pasado más de una década observando cómo se financiaba progresivamente la segregación y se predicaba la educación intercultural menos problemática¹², sin destinar los fondos realmente necesarios a la formación del profesorado y a la organización escolar necesaria para desarrollar la comprensividad. Porque la lucha contra la segregación escolar, como estrategia social de promoción de la experiencia de diversidad con efectos educativos para una ciudadanía más cohesionada, no necesariamente se corresponde con una mejora de los resultados académicos de las poblaciones de origen inmigrante y de rentas más bajas. Además, si se trata de que cada centro represente la diversidad social a escala, lo primero que hay que definir es la escala (en la línea de trabajos como los de Martori y Hoberg, 2006), y aquí es donde la cuestión de la vinculación entre escuela y domicilio en este debate deviene problemática, porque actuar contra la huida de sectores populares hacia otras escuelas fuera de su barrio de residencia no resuelve ni las malas políticas ni la insolidaridad de las otras clases sociales¹³.

4. Segregación escolar interna vs escuela inclusiva

La falta de justicia social en el campo educativo es evidente y empieza por los centros. En secundaria, además, está ampliamente extendida la

¹² Las prácticas superficiales de la celebración de la diversidad se suelen realizar en momentos excepcionales de la vida escolar, sin llegar a impregnar críticamente las formas implícitas del prejuicio etnocéntrico y la discriminación institucional desde la multiculturalidad. Sin menoscabo de la función introductoria que puedan desempeñar las llamadas fiestas interculturales, nos referimos a lo que en inglés se suele englobar bajo la expresión *"saris, samosas and steel bands"*, y que en castellano podría adaptarse a "henna, cuscús y trenzas africanas".

¹³ Ver, a este respecto, el estudio comparativo de Raveaud y Van Zanten, 2007.

práctica de la organización de grupos de nivel –o agrupación homogénea de alumnos basada en supuestas diferencias de habilidad– y el convencimiento del profesorado sobre las bondades de la misma. Es relativamente frecuente localizar alumnado extranjero “repartido” que pasa del aula de acogida directamente al refuerzo y a las clases de nivel “bajo” y no sale nunca más de ellas, experiencia por cierto bastante habitual en el alumnado de rentas bajas mayoritario¹⁴. Centenares de estudios han mostrado en todas partes que estos mecanismos de selección y segregación internos acaban reflejando las desigualdades de clase y origen (étnico cultural, “racial”, nacional) de la sociedad y las mantienen, porque se acaba poniendo al alcance de los más pobres y de las minorías estigmatizadas la educación de peor calidad, tanto en contenidos como en metodologías de enseñanza-aprendizaje, y desde la más alta limitación de expectativas que justifica la ausencia de otro tipo de intervenciones. Se producen, así, experiencias escolares guetizadas, y no necesariamente siempre en ‘escuelas gueto’.

Ante la banalización del concepto de escuela-gueto en Cataluña desde la década de 1990, es necesario revisar y aclarar una vez más su significado. Inspirándonos en el trabajo de Anyon (1997) en su imprescindible obra de referencia *Ghetto Schooling*, podríamos caracterizar una escuela-gueto como una escuela en la que coinciden, al menos, tres factores que se perpetúan en el tiempo: abandono institucional, económico y profesional (insuficiencia e inadecuación de recursos humanos y materiales según las necesidades, profesorado con menos formación actualizada, ausencia de proyectos innovadores), desconfianza en la capacidad integradora y emancipadora de la escuela por parte del profesorado y de las familias (aceptación de los peores resultados como una fatalidad asociada a la composición sociocultural del alumnado, interiorizada por este alumnado y sus familias, y renuncia a reclamar mejoras y a denunciar desigualdades), y aislamiento sociocultural, étnico o “racial” (falta de relación con el resto de sectores sociales y de participación en proyectos educativos del entorno donde se ubica). Definitivamente, no se define por la proporción de alumnado extranjero o minoritario que escolariza.

¹⁴ Para el caso catalán, Ferrer, F. et al. (2008) han revelado que uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles y que esta forma de agrupación es mucho más frecuente entre los centros que atienden población más desfavorecida y de origen inmigrante. Desde la investigación etnográfica, estos procesos han sido mostrados por Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestin y Bertrán (2009) en este mismo volumen.

En dirección contraria se situaría el modelo de escuela inclusiva. Para Ainscow (2005), la inclusión es un proceso social en el entorno escolar que apuesta por identificar y suprimir *barreras al aprendizaje y a la participación dentro de la escuela*, y aconseja ir con mucho cuidado a la hora de recopilar y utilizar evidencias, recordando la importancia de prestar atención a los procesos: *intentar medir lo que valoramos y no valorar lo que podemos medir*. Este recordatorio nos permite insistir en la búsqueda de respuestas a las preguntas fundamentales sobre las experiencias de segregación y selección escolar vividas por los alumnos entre centros y dentro de los centros, y en la necesidad de la investigación sobre el impacto de las medidas adoptadas para hacerles frente.

El análisis de los resultados PISA de los alumnos extranjeros en los países de la muestra sobre datos de 2003 (Schleicher, 2006) que compara internacionalmente la organización y los recursos para la escolarización del alumnado extranjero de primera y de segunda generación –menores y padres nacidos en otros países, en el primer caso, y menores nacidos en destino y padres en origen, en el segundo– y los resultados académicos que obtienen en relación con sus compañeros autóctonos, aporta conclusiones claras que permiten superar ideas convencionales sobre los factores más relevantes para aproximarse a la equidad. Así, a pesar de la diversidad de historias migratorias de los diferentes países y la composición de las poblaciones migrantes, parece que son otros los factores determinantes de las diferencias: por un lado, más inmigración, por ejemplo, no equivale a peores resultados globales o peores resultados del alumnado extranjero; por el otro, aunque en algunos países el tiempo de permanencia en el sistema educativo del país receptor cuenta a favor de la mejora en los resultados de los alumnos extranjeros, en otros países las segundas generaciones obtienen peores resultados a pesar de tener un buen conocimiento de la lengua y de los códigos culturales de la sociedad receptora, es decir, que se confirma cuantitativamente lo detectado por los resultados de investigaciones cualitativas mencionadas en las secciones anteriores. En resumen, estos son los resultados más interesantes:

- El alumnado extranjero tiene altas expectativas educativas iniciales y mejores actitudes hacia el aprendizaje a pesar de experimentar, en general, vínculos más débiles de pertenencia a la escuela.

- Los factores socioeconómicos solo explican parcialmente las diferencias de resultados académicos, así como la cuestión del conocimiento de la lengua, y es necesario prestar atención a los factores institucionales, por ejemplo y en primer lugar, en qué itinerarios son ubicados los alumnos extranjeros.
- Los sistemas educativos (y escolares) altamente estratificados son mucho peores para el alumnado extranjero (deberíamos saber aprovechar bien las posibilidades para la comprensividad que ofrece nuestro sistema).
- Los sistemas con peores recursos escolares, económicamente menos equitativos, como el de los EE.UU., concentran más alumnos inmigrantes en las escuelas peor dotadas, puesto que se financian con los impuestos medios del área residencial en la que se ubican.
- La centralidad de la lengua se trata de forma bastante diversa: desde la inmersión con o sin apoyo lingüístico sistemático, con o sin fase preparatoria previa en aulas específicas, a través de priorizar la lengua curricular o bien el desarrollo lingüístico general, con apoyo lingüístico en las aulas ordinarias o en aulas separadas, con provisión de docencia extra en lenguas familiares o no; los datos no permiten concluir los efectos diferenciales en los resultados académicos de cada tipo de organización del apoyo lingüístico, aunque existen *indicios de mejor apoyo lingüístico y su correspondiente efecto igualador* en Australia, Canadá y Suecia.

El debate, analizando lo expuesto, se sitúa en un nivel más profundo entre modelos de gestión de la inmigración y concepciones de la cohesión social, en relación con el papel que debe desempeñar la escuela, tanto en términos del aprendizaje de la diversidad como en términos de oportunidades y resultados. Está, por lo tanto, estrechamente vinculado a los sistemas educativos y a los modelos escolares que los desarrollan y que son, en definitiva, los que pueden proporcionar experiencias escolares positivas al alumnado de cualquier origen.

5. Algunos aspectos clave para la reflexión

- La escuela debería *asumir su papel comunitario implicándose con la población que escolariza*, y rehuendo la tendencia a la escuela-fortaleza que emula con demasiada frecuencia a la Europa-fortaleza.
- Más que poner énfasis en la escolarización equilibrada, que también debe ser tenida en cuenta y realizarse en condiciones que no generen otros riesgos¹⁵, *hay que garantizar la calidad de las experiencias escolares, factor que verdaderamente explica las trayectorias de éxito en la escuela inclusiva*.
- En este tema más que en otros, en el cual los protagonistas deberían ser los hijos e hijas de las familias inmigrantes en lugar de las instituciones, es necesario formular preguntas y buscar los datos necesarios para encontrar respuestas *sin deslegitimar involuntariamente el objeto de las reflexiones ni los destinatarios de las acciones*.
- Es necesario, así mismo, recuperar una idea de *educación emancipadora desde los centros, para que todo el alumnado* adquiera una visión crítica del propio contexto socioeconómico y sociocultural y pueda contribuir a transformarlo a partir de un modelo social inclusivo.

Como decía Jaume Funes ya en 1998, hace falta "arraigar la escuela". La tarea aún está pendiente.

Bibliografía

AINSCOW, M., 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6 (2), 109-124.

ANYON, J., 2005 [1997]. *Ghetto schooling: a political economy of urban education reform*. New York: Teachers College Press.

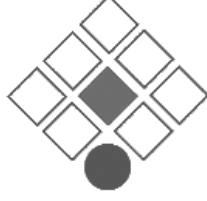
¹⁵ Un ejemplo de los riesgos que puede conllevar una política de escolarización equilibrada es la inexistencia de transporte escolar en zonas educativas donde predomina la vivienda horizontal, sin olvidar otros aspectos clave, como las dificultades de conciliación de los horarios laborales de la mayoría de padres y madres inmigrantes con los horarios y las condiciones de desplazamiento añadidas que exige a menudo la escolarización equilibrada a las familias.

- BALLESTÍN, B., 2008. *Immigració i identitats a l'escola primària. Processos de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- CARBONELL, F. 1999. *Les escoles gueto i el dret dels pares a escollir centre educatiu per als seus fills*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2002. *Magribins a les aules: el model de Vic a debat*. Vic: EUMO Editorial.
- CARRASCO, S. (dir.), 2003 [2000]. *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona. Estudi sobre l'origen sociocultural i la concentració escolar als centres públics Municipals i de Ciutat Vella*. Barcelona: Observatori Barcelona. Ajuntament de Barcelona, Serveis Personals [Estudis i Monografies, 1].
- CARRASCO, S. (dir.), 2005. Infància i immigració: tendències, relacions, polítiques. En C. GÓMEZ-GRANELL et al. *Infància, famílies i canvis socials. II Informe de la Infància*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- CARRASCO, S. y C. MOLINS, 2004. Algunos datos básicos sobre inmigración y educación. En CARRASCO, S. *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana*. Barcelona: ICE-UAB [Colección Educación y Sociedad, 15].
- CARRASCO, S., 2006. Infancia e inmigración. En AA.VV. *Infancia en cifras en España*. Madrid: MTAS.
- CARRASCO PONS, S. 2008. Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas. *Revista Nous Horitzons*, n. 190. Este texto es una versión ligeramente ampliada en castellano del artículo publicado originalmente en catalán, dentro del monográfico dedicado a la inmigración coordinado por Sonia Parella.

- CARRASCO, S., J. PÀMIES, M. PONFERRADA, B. BALLESTÍN y M. BERTRÁN, 2009. Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En este volumen.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2008. *Pla per la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FERRER, F. (dir.), 2008. *Les desigualtats educatives a Catalunya* (I y II). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- GILLBORN, D. y H. S. MIRZA, 2000. *Educational inequality: Mapping race, class and gender*. London: DE&E.
- GIRONA, J. M., 2008. Una nueva ley de educación: ¿y la cohesión social? *Mientras Tanto*, 58.
- JENKINS, S., 2006. Social segregation in secondary schools. How does England compare with other countries? *ISER Working Papers*, 2.
- KENNER, Ch. y T. HICKEY (eds.), 2008. *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. Londres: Trenham Books.
- LEVIN, H. M., 1989. Accelerated Schools for disadvantaged students. *Educational Leadership*, 44 (6), pp. 19-21.
- LINCROFT, Y. y J. RESNER, 2006. *Undercounted, Underserved: Immigrant and Refugee Families in the Child Welfare System*. Chicago: Annie E. Casey Foundation.
- MARTORI, J. C. y K. HOBERG, 2006. Distribución espacial de la población inmigrante en los municipios catalanes: igualdad, exposición, concentración y centralidad. *Migraciones*, 19, pp. 87-112.
- PÀMIES, J., 2008 [2006]. *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut [Col·lecció Aportacions, 32].

- PONCE, J., 2007. *Segregación escolar e inmigración: contra los guetos escolares. Derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- PONFERRADA, M., 2008. *Género y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- RAVEAUD, M. y A. VAN ZANTEN, 2007. Choosing the Local School: Middle Class Parents' Values and Social and Ethnic Mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22 (1), pp. 107-124.
- SCHLEICHER, A. (dir.), 2006. *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD PISA.
- SERRA, C. y J. M. PALAUDÀRIAS, 2007. L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M. J. LARIOS y M. NADAL (eds.), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània, pp. 301-334.
- SÍNDIC DE GREUGES, 2008. *Informe Extraordinari: La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- ZINOVYEVA, N., F. FELGUEROSO y P. VÁZQUEZ, 2008. *Immigration and students' achievement in Spain*. Documento de Trabajo/Working Paper 2008-37. Madrid: FEDEA.

La segregación étnica en
la educación secundaria
de la ciudad de Madrid: un
mapa y una lectura crítica



LA SEGREGACIÓN ÉTNICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MADRID: UN MAPA Y UNA LECTURA CRÍTICA¹

David POVEDA BICKNELL, Adela FRANZÉ MUDANÓ, María Isabel JOCILES RUBIO, Ana M.^a RIVAS RIVAS, Fernando VILLAAMIL PÉREZ, Carlos PELÁEZ PAZ y Paula SÁNCHEZ MESEGUER

Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid

Durante los últimos años, la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Madrid ha recogido anualmente información cuantitativa detallada sobre la composición sociodemográfica del alumnado de los centros educativos bajo su responsabilidad: centros educativos públicos y centros educativos concertados (de titularidad privada pero financiados por la administración pública)². Paralelamente, ha mantenido una política explícita de no hacer públicos ni accesibles estos datos al público general, sindicatos, la comunidad educativa o la comunidad científica. La “argumentación oficiosa” para defender esta medida es evitar la clasificación pública y posible estigmatización de los centros educativos en función de la composición étnica de su alumnado e impedir que este “dato del centro” se convierta en un criterio clave en la elección de centro por parte de las familias.

Sin embargo, los datos acumulados a lo largo de diferentes estudios cuantitativos y cualitativos realizados en los últimos años en la ciudad y región de Madrid (Franzé, 1998; Poveda, 2003; Gabinete de Estudios FREM CC.OO., 2005) señalan que existe una distribución muy desequilibrada del alumnado inmigrante entre los diferentes centros educativos de la ciudad de Madrid que no sería predecible a partir de la composición sociodemográfica del entorno del centro, ni de la titularidad del centro educativo. Esta distribución sugiere que, en lo que aparenta ser una paradoja, la valoración de las

¹ Este texto forma parte del proyecto I+D+i Adolescentes inmigrantes en la ESO (SEJ2005-08 371/SOCI). Una primera versión de los resultados fueron presentados en el *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación* (Barcelona, 5-8 Septiembre, 2007).

² Para evitar la confusión de términos, utilizamos el de “centros privados” para referirnos solo a los privados-no concertados, y el de “centros concertados” para denominar a los que oficialmente son privados-concertados. Para referirnos conjuntamente a unos y otros, empleamos el término de “enseñanza privada”.

características sociales del alumnado del centro es, de hecho, tanto uno de los principales criterios usados por las familias en el proceso de elección de centro como un elemento considerado por los propios centros a la hora de configurar su ideario o “imagen” educativa. En consecuencia, parece que los propios mecanismos de elección y la gestión política educativa actual contribuyen a perpetuar estos desequilibrios en la distribución del alumnado entre diferentes centros educativos. Más aún, esta es una tendencia que parece repetirse en diferentes regiones del estado español y en diferentes sistemas educativos occidentales que simultáneamente se enfrentan a una población de alumnos y alumnas socioculturalmente diversa y que han incorporado mecanismos para facilitar la elección de centro por parte de los padres, a pesar de las diferencias que existen entre las estructuras de los sistemas educativos, los mecanismos de elección establecidos y las características socioculturales de la población estudiantil (Carrasco, 2008; van Zanten, 2006; Karsten, Ledoux, Roeleveld, Felix y Elshof, 2003; Cobb y Glass, 1999).

En este contexto, en esta comunicación se presentan los primeros datos de un estudio cuantitativo sobre la situación del alumnado inmigrante en la educación secundaria obligatoria (ESO) en la ciudad de Madrid (España). Como parte de un proyecto más amplio de carácter cuantitativo y cualitativo se diseñaron una serie de cuestionarios dirigidos a alumnado, profesorado y equipos directivos de centros de educación secundaria, públicos y concertados, de Madrid. A partir de los últimos datos disponibles sobre la escolarización de alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma de Madrid se seleccionó una muestra de 50 centros de educación secundaria, diseñada para ser equilibrada en cuanto a los distritos de la ciudad representados, la proporción de alumnado inmigrante matriculado en el centro (esto es, que la muestra incluyera centros “por debajo” y “por encima” de la media de la proporción de alumnado inmigrante por centro de la ciudad de Madrid) y representativa en cuanto al peso de la educación pública y concertada en esta etapa educativa. De la muestra inicial y los centros sustitutos correspondientes accedieron a participar en el estudio 30 centros educativos, de los cuales 23 proporcionaron información sobre la composición sociodemográfica de su centro y 14 completaron la información relativa al alumnado que han derivado a dos programas de atención al alumnado con trayectorias escolares “difíciles”: programas de garantía social (GS) y aulas de compensación educativa (ACE). Partiendo de este estudio, se realiza un análisis basado en diferentes fuentes disponibles públicamente y

compiladas dentro del proyecto para examinar y contextualizar el modo en que el alumnado inmigrante se distribuye en los diferentes centros y dispositivos de la educación secundaria obligatoria de la ciudad de Madrid.

Con este análisis, pretendemos abrir un debate crítico sobre la naturaleza política de las estadísticas educativas en el que abordaremos las siguientes cuestiones. Primero, el peso de otras motivaciones “no declaradas” detrás de la política informativa de las autoridades educativas de la región de Madrid sobre las estadísticas que se refieren a la escolarización de alumnado extranjero. Segundo, proporcionar una visión más precisa sobre la distribución del alumnado de origen extranjero en el que se superen dicotomías simples como público-privado y se examine el papel del contexto social del centro (distrito), la titularidad e identidad pedagógica del centro educativo y se considere el modo en que el alumnado de origen inmigrante es canalizado hacia diferentes clases de programas. Tercero, plantear algunos aspectos sobre la forma que debería adoptar una futura investigación de corte etnográfico encaminada a explorar las prácticas educativas y sociales por parte de los diferentes agentes (familias, administradores educativos, alumnado, profesorado, etc.) que sostienen la configuración actual del sistema educativo en la ciudad de Madrid.

1. El alumnado de origen extranjero en el sistema educativo de la comunidad autónoma y del municipio de Madrid

En la Comunidad de Madrid la mayor parte del alumnado de ESO se matricula en centros públicos (el 61,04% del total frente al 38,96% que lo hace en los concertados). La distribución del alumnado extranjero, sin embargo, sigue una pauta diferencial puesto que los centros de titularidad pública escolarizan una proporción mayor de estos alumnos frente a los concertados, esto es, de cada 100 alumnos extranjeros, 76 se escolarizan en la enseñanza pública y 23 en la concertada (ver tabla 1).

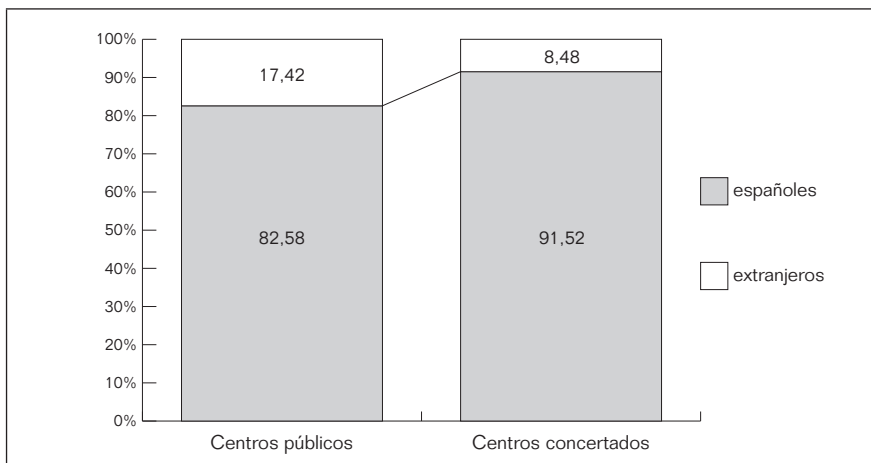
En cuanto a la proporción alumnos extranjeros/alumnos españoles según titularidad de los centros, los públicos acusan una mayor “concentración”: de cada 100 alumnos en los centros públicos, 17 son extranjeros; mientras que en los concertados, solo 8 de cada 100 alumnos son extranjeros (ver gráfico 1).

Tabla 1
Alumnado total y extranjero en ESO en la Comunidad de Madrid, por titularidad del centro. Curso 2005-2006

	Alumnado matriculado	Porcentaje de alumnado por titularidad, sobre el total alumnado ESO	De ellos extranjeros	Porcentaje de extranjeros por titularidad sobre el total alumnado ESO	Alumnado extranjero sobre total, por tipo centro
Públicos	126.893	61,03	22.106	76,2	17,42%
Concertados	81.003	38,96	6.872	23,7	8,48%
Total	207.896		28.978		100

Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Secretaría General Técnica.

Gráfico 1
Alumnado total y extranjero en ESO en la Comunidad de Madrid, por titularidad del centro. Curso 2005-2006

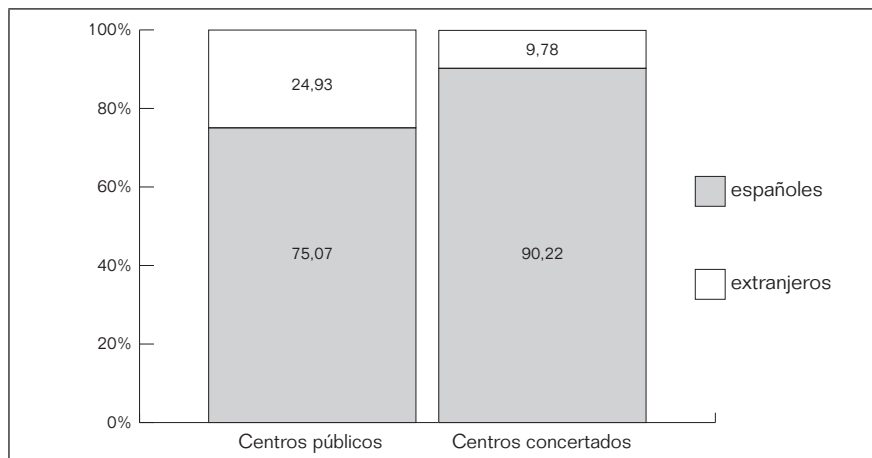


Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Secretaría General Técnica.

Al contrario de lo que sucede a nivel del conjunto de la comunidad autónoma, en el municipio de Madrid son los centros concertados los que escolarizan la mayor parte del alumnado de ESO (de cada 100 alumnos, 63 se escolarizan en la concertada y 36 en la enseñanza pública). La pauta de concentración del alumnado extranjero en función de la titularidad del centro es aún más flagrante que en el conjunto de la región: puesto que al tiempo que la concertada es la enseñanza escogida por la mayoría del alumnado, los colegios públicos son los que concentran la mayor parte de los alumnos extranjeros (de cada 100 alumnos de ESO en la enseñanza pública, 25 son extranjeros, frente a los 10 de los concertados).

Gráfico 2.

Concentración del alumnado extranjero en ESO en la ciudad de Madrid, por titularidad del centro. Curso 2005-2006



Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Secretaría General Técnica.

Si atendemos ahora a la distribución por zonas de origen del alumnado y titularidad de los centros, se revela que, además de una concentración en función de la titularidad pública o concertada, existe una distribución desigual según la procedencia del alumnado extranjero³.

³ Por lo mencionado en la introducción en cuanto a la política informativa, no contamos con datos actualizados ni discriminados por niveles de enseñanza, por ello hemos recurrido para este aparta-

Tabla 2

Distribución de alumnado extranjero en todos los niveles educativos de la Comunidad de Madrid, según zona de origen y titularidad del centro. Curso 2000-2001.

	UE	Resto Europa	Resto África	Norte África	Norte América	América Latina y Caribe	Asia y Oceanía
Públicos	31,99	77,23	72,93	90,17	33,96	73,27	56,15
Concertados	68,01	22,77	27,07	9,83	66,04	26,73	43,85

Fuente: Defensor del Pueblo, 2003.

Resulta llamativo que tanto el alumnado extranjero procedente de la Unión Europea, así como el de América del Norte, se concentre fundamentalmente en centros concertados (68,01% y 66,05%, respectivamente); un alumnado percibido en la comunidad educativa como aquel que posee mayor capital cultural y económico. Por el contrario, las diferencias a favor de los centros públicos se acrecientan para el alumnado procedente del norte de África (el 90,17% en centros públicos, frente al 9,83% en concertados) y de América Latina y Caribe (73,27% y 26,73%, respectivamente).

Tabla 3

Evolución del número de centros educativos que imparten ESO en la Comunidad de Madrid, por titularidad del centro. Cursos 1997-1998 al 2005-2006

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Total ESO	1.119	1.120	1.021	963	902	764	746	745	749
Públicos	644	640	547	493	437	320	304	304	304
Privados y concertados	475	480	474	470	465	444	442	441	445

Fuente: Servicio de Estadística e Informes Económicos. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Tomada la evolución del número de centros educativos que imparten ESO según su titularidad, se pone en evidencia que a lo largo del período comprendido entre los cursos 1997-1998 y 2002-2003 se produce un fuerte des-

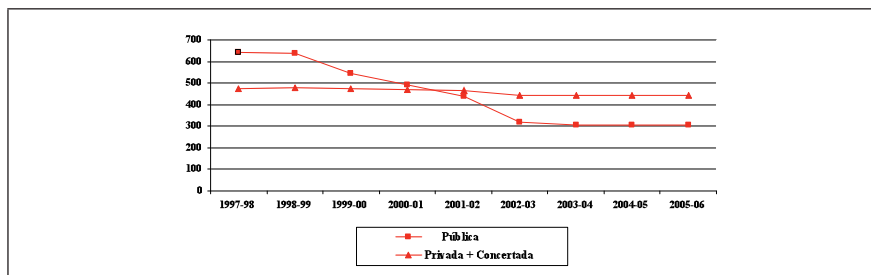
do a los datos aportados en el Informe del Defensor del Pueblo Español (2003), correspondientes a todos los niveles educativos del curso 2000-2001.

censo (un 50,3%) de la cantidad de centros de oferta pública; mientras tanto, el número de centros privados y concertados, aunque también desciende lo hace en menor medida (un 6,5%). El gráfico 3 muestra cómo durante el curso 2001-2003 se produce un punto de inflexión a partir del cual la privada pasa a constituir la mayor oferta educativa frente a la pública, llegando en el curso 2005-2006 al 59% de los centros educativos que imparten ESO.

Aunque por las razones expuestas algunos de los datos utilizados en este apartado no están actualizados, ni discriminan la titularidad privada de la concertada, su examen conjunto pone de relieve una política educativa cuyos efectos confluyen en una privatización de la enseñanza. Los datos sobre la evolución de la oferta pública y privada (tabla 3 y gráfico 3), junto a los relativos a la concentración del alumnado extranjero según la titularidad de los centros (tabla 1 y gráficos 1 y 2) y por región de origen del alumnado (Tabla 2), dan pie a reflexionar sobre un proceso según el cual los centros públicos tienden a constituirse, como el propio profesorado a menudo plantea, en centros para “inmigrantes”, y por lo tanto, en los que concentran una población percibida como la que posee mayores dificultades escolares; en tanto que los centros concertados matriculan selectivamente a un tipo de población que, según las visiones escolares, poseen mayores oportunidades de “éxito”.

Gráfico 3.

Evolución del número de centros educativos que imparten ESO en la Comunidad de Madrid, por titularidad del centro⁴



Fuente: Servicio de Estadística e Informes Económicos. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

⁴ Por las dificultades que hemos reiterado en cuanto a la obtención de datos, hemos utilizado los únicos disponibles que no discriminan entre centros privados y concertados. Por otra parte, se utilizan series a partir del curso 1997-1998, puesto que es a partir de dicho curso cuando la ESO se halla completamente implementada.

2. Alumnado de origen extranjero en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: evolución histórica y análisis por distritos

La presencia de los alumnos extranjeros en centros privados en los distritos en los que este tipo de centros existe es muy baja en el curso escolar 2005-2006, que es el más cercano en el tiempo sobre el que hemos conseguido datos acerca del municipio de Madrid. Respecto al total de alumnado matriculado en centros privados (tabla 4), los extranjeros representan apenas un 6,4% como promedio, que en cualquier caso está muy por debajo de la proporción de alumnos extranjeros respecto al total general en Madrid, que es de un 14,5%. En algunos casos esta presencia es inexistente. Así, en San Blas, Barajas, Moratalaz, Villaverde, Tetuán y Salamanca, contando con centros privados, no existe en ellos ningún alumno extranjero. Las excepciones a este respecto son: Hortaleza, Chamartín y Chamberí, en donde los extranjeros escolarizados en centros privados (36,3, 16,7 y 14,4 respectivamente) superan la media de extranjeros escolarizados en el municipio de Madrid. Ahora bien, hay que tener en cuenta que esto puede deberse sobre todo, al número considerable de centros privados internacionales, muy selectivos en sus criterios de admisión, que se encuentran en los tres distritos (Liceo Francés, Colegio Alemán y Escuela Estatal Italiana, por ejemplo).

Tabla 4
Concentración de los alumnos extranjeros de enseñanza secundaria obligatoria por distrito según titularidad del centro (municipio: Madrid). 2005-2006

	Total alumnado	Privado concertado	Privado	Público	Total alumnado extranjero		Privado concertado	Privado	Público
Total ciudad de Madrid	102.797	57,6%	9,4%	32,9%	14.859	14,4%	9,8%	6,4%	24,9%
01. Centro	3.322	54,9%	2,1%	42,9%	1.343	40,4%	33,7%	8,7%	50,6%
02. Arganzuela	3.134	41,8%	11,6%	46,6%	401	12,8%	12,8%	9,6%	13,5%
03. Retiro	3.378	82,2%	4,9%	12,8%	75	2,2%	1,5%	0,6%	7,1%
04. Salamanca	5.292	81,3%	1,5%	17,2%	606	11,4%	5,3%	0%	41,5%
05. Chamartín	9.235	64,4%	23,9%	11,6%	437	4,7%	4,5%	3,3%	8,7%
06. Tetuán	3.086	70,4%	2,1%	27,4%	788	25,5%	15,5%	0%	53,3%
07. Chamberí	4.320	78,7%	8,1%	13,2%	949	21,9%	18,2%	39,1%	33,7%
08. Fuencarral -El Pardo	6.260	51,5%	0%	48,5%	572	9,1%	3,8%	0%	14,7%
09. Moncloa -Aravaca	4.645	60,6%	21,6%	17,8%	381	8,2%	6,5%	1,4%	22,1%

Cont. I Tabla 4
Concentración de los alumnos extranjeros de enseñanza secundaria obligatoria por distrito según titularidad del centro (Municipio: Madrid). 2005-2006

	Total alumnado	Privado concertado	Privado	Público	Total alumnado extranjero	Privado concertado	Privado	Público
10. Latina	7.275	61,4%	7,6%	31%	1.354	18,6%	0,4%	33,1%
11. Carabanchel	6.377	60,3%	0%	39,7%	1.380	21,6%	0%	33,8%
12. Usera	4.656	53,4%	0%	46,6%	955	20,5%	0%	33,6%
13. Puente de Vallecas	8.293	58,9%	1,7%	39,3%	1.027	12,4%	0,7%	20,6%
14. Moratalaz	3.748	45,5%	4,9%	49,5%	293	7,8%	0%	11,9%
15. Ciudad Lineal	9.018	63,7%	17,5%	18,8%	1.349	14,9%	4,6%	35,6%
16. Hortaleza	6.445	35,1%	35,5%	29,4%	767	11,9%	12,1%	18,6%
17. Villaverde	4.574	38,9%	2,9%	58,2%	944	20,6%	0%	25,9%
18. Villa de Vallecas	2.293	43,2%	0%	56,8%	287	12,5%	0%	15,1%
19. Vicálvaro	1.854	48,5%	0%	51,5%	267	14,4%	0%	17,2%
20. San Blas	4.239	49,5%	7,4%	43%	544	12,8%	0%	22,1%
21. Barajas	1.353	22,5%	14,3%	63,3%	140	10,3%	0%	12,1%

Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Secretaría General Técnica.

En los centros concertados, los alumnos extranjeros representan un 9,8%, de nuevo por debajo de la representación de extranjeros en el alumnado de la Comunidad de Madrid (tabla 4). Por el contrario, en la enseñanza pública este porcentaje asciende a un 24,9%. La sobrerrepresentación en la pública se repite en cada uno de los distritos, dándose el caso de que en dos de ellos, Tetuán y Centro, los alumnos extranjeros en la pública representan un 53,4 y un 50,6% respectivamente, del total de alumnos en centros públicos.

Sin embargo, la población extranjera escolarizada en la ESO no se distribuye uniformemente por distritos. Tomando ahora en consideración el peso de la población escolarizada extranjera respecto al total de cada distrito, la proporción de alumnos extranjeros en la pública es especialmente elevada en los distritos de Salamanca y Retiro: casi 8 veces mayor que en la concertada en el primero y 4,7 veces en el segundo. Esta misma proporción es más de tres veces mayor en otros seis distritos (San Blas, Hortaleza, Ciudad Lineal, Usera, Moncloa-Aravaca, Fuencarral-El Pardo y Tetuán). De hecho, los alumnos extranjeros se reparten equitativamente entre los centros públicos y concertados solo en los distritos de Barajas y de Arganzuela. En este último distrito y según nuestras propias fuentes, una posible explicación pueda encontrarse en el hecho de que los directores de los centros públicos y concertados se ponen de acuerdo a principio de curso para distribuirse los alumnos.

Tabla 5

Ratio proporción extranjeros en centros públicos/proporción extranjeros en centros concertados (municipio: Madrid). 2005-2006

	Total alumnado extranjero		Privado concertado		Público		Ratio % público-concertado
Total ciudad de Madrid	14.859	14,45%	5.798	9,79%	8.441	24,93%	2,55
01. Centro	1.343	40,43%	615	33,70%	722	50,56%	1,50
02. Arganzuela	401	12,80%	168	12,82%	198	13,55%	1,06
03. Retiro	75	2,22%	43	1,55%	31	7,14%	4,61
04. Salamanca	606	11,45%	228	5,30%	378	41,54%	7,84

	Total alumnado extranjero		Privado concertado		Público		Ratio % público-concertado
05. Chamartín	437	4,73%	270	4,54%	94	8,74%	1,93
06. Tetuán	788	25,53%	336	15,46%	452	53,36%	3,45
07. Chamberí	949	21,97%	620	18,24%	192	33,68%	1,85
08. Fuencarral-El Pardo	572	9,14%	124	3,85%	448	14,75%	3,83
09. Moncloa-Aravaca	381	8,20%	184	6,54%	183	22,15%	3,39
10. Latina	1.354	18,61%	604	13,52%	748	33,13%	2,45
11. Carabanchel	1.380	21,64%	523	13,60%	857	33,85%	2,49
12. Usera	955	20,51%	226	9,09%	729	33,61%	3,70
13. Puente de Vallecas	1.027	12,38%	354	7,24%	672	20,60%	2,85
14. Moratalaz	293	7,82%	72	4,22%	221	11,91%	2,82
15. Ciudad Lineal	1.349	14,96%	670	11,67%	606	35,67%	3,06
16. Hortaleza	767	11,90%	137	6,05%	352	18,60%	3,07
17. Villaverde	944	20,64%	255	14,33%	689	25,88%	1,81
18. Villa de Vallecas	287	12,52%	90	9,08%	197	15,13%	1,67
19. Vicálvaro	267	14,40%	103	11,44%	164	17,19%	1,50
20. San Blas	544	12,83%	140	6,67%	404	22,15%	3,32
21. Barajas	140	10,35%	36	11,84%	104	12,15%	1,03

Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Secretaría General Técnica.

Tabla 6
Cambios entre los cursos 2002-2003 y 2005-2006 en el número de alumnos extranjeros según la titularidad de los centros

	Total	Concertado		Privado		Público		Total extranjeros		Concertado		Privado		Público	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total ciudad de Madrid	-7.595	-831	3,21%	-2.755	-1,85%	-4.009	-1,37%	3.545	4,21%	1.905	3,31%	-180	-0,03%	1.820	7,45%
01. Centro	-967	1	12,41%	-44	-0,56%	-924	-11,85%	245	14,83%	192	10,51%	4	6,93%	49	21,95%
02. Arganzuela	-33	-355	-10,77%	363	11,58%	-41	-0,81%	115	3,76%	-15	1,83%	35	0%	95	6,69%
03. Retiro	-961	40	19,13%	-91	-1,00%	-910	-18,13%	-225	-4,69%	-21	-0,79%	-2	-0,56%	-202	-10,19%
04. Sala-manca	-324	-204	1,06%	-127	-2,18%	7	1,12%	133	3,03%	40	1,13%	-3	-1,46%	96	10,31%
05. Chamartín	-709	45	5,05%	-700	-5,33%	-54	0,29%	-132	-0,99%	67	1,10%	-183	-5,49%	-16	-1,00%
06. Tetuán	-215	-164	-0,38%	-22	-0,53%	-29	0,91%	137	5,81%	96	5,19%	-2	-2,27%	43	6,68%
07. Chamberí	-488	109	10,26%	-184	-3,00%	-413	-7,25%	218	6,76%	194	5,29%	32	19,48%	-8	13,34%
08. Fuencarral-El Pardo	-536	362	9,39%	-881	-12,96%	-17	3,58%	191	3,55%	42	0,98%	-19	0%	168	5,58%
09. Moncloa-Aravaca	-1229	-286	7,81%	-616	-5,96%	-327	-1,85%	66	2,84%	74	2,99%	5	0,84%	-13	5,16%

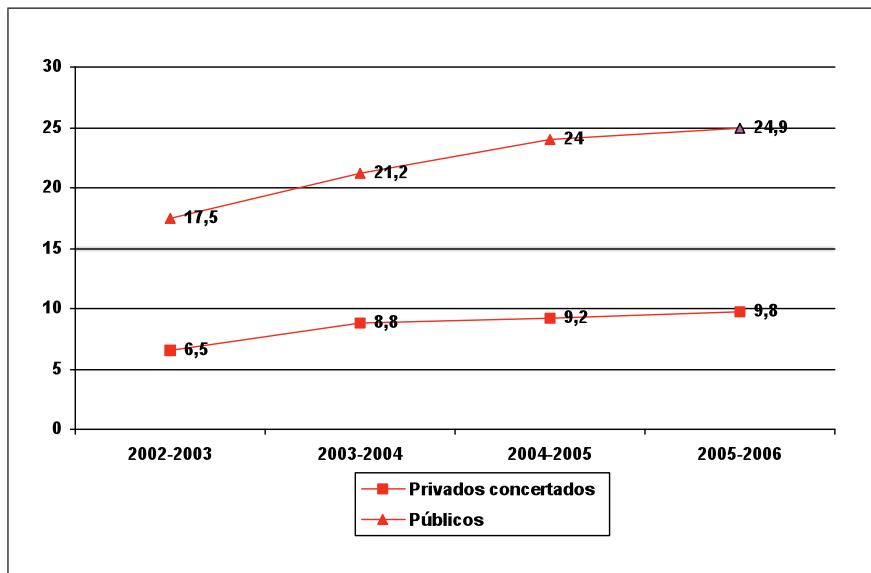
	Total	Concertado		Privado		Público		Total extranjeros		Concertado		Privado		Público	
10. Latina	-700	-88	4,28%	3	0,70%	-615	-4,99%	378	6,37%	295	6,74%	1	0,18%	82	9,95%
11. Carabanchel	-528	-153	2,39%	0	0%	-375	-2,39%	294	5,91%	224	6,12%	0	0%	70	6,77%
12. Usera	24	-74	-1,87%	0	0%	98	1,87%	393	8,38%	86	3,62%	0	0%	307	13,23%
13. Puente de Vallecas	-433	-203	0,60%	48	0,63%	-278	-1,23%	227	3,22%	39	1,05%	1	0,71%	187	6,90%
14. Moratalaz	-81	29	1,72%	-8	-0,10%	-102	-1,62%	72	2,05%	33	1,89%	0	0%	39	2,61%
15. Ciudad Lineal	-537	-103	2,50%	-331	-2,48%	-103	-0,02%	340	4,40%	161	2,96%	20	1,85%	159	10,86%
16. Hortaleza	36	-211	-3,49%	204	2,98%	43	0,51%	152	2,30%	73	3,47%	-61	-4,11%	140	7,14%
17. Villaverde	29	-4	-0,34%	-100	-2,22%	133	2,55%	453	9,84%	195	10,97%	0	0%	258	8,84%
18. Villa de Vallecas	-117	240	12,06%	-246	-10,21%	-111	-1,85%	163	7,37%	34	1,63%	0	0%	129	10,32%
19. Vicálvaro	82	84	2,49%	0	0%	-2	-2,49%	94	4,64%	39	3,60%	0	0%	55	5,79%
20. San Blas	104	117	1,58%	-58	-1,59%	45	0,01%	232	5,29%	56	2,43%	0	0%	176	9,33%
21. Barajas	-12	-13	-0,75%	35	2,69%	-34	-1,93%	-1	0,02%	1	0,80%	-8	-5,06%	6	1,14%

Fuente: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Secretaría General Técnica.

En cuanto a los cambios registrados entre los cursos 2002-2003 y 2005-2006 (tabla 6), el porcentaje de alumnos extranjeros aumenta en el conjunto del municipio (4,2%), pero en la enseñanza pública aumenta más (7,5%) que en la concertada (3,3%). La excepción son los distritos de Retiro y Chamartín, en los que cae la presencia de extranjeros escolarizados en la pública (-10,2 y -1%, respectivamente), mientras que en la concertada solo baja, y muy ligeramente, en Retiro (-0,8%). En ambos casos, ha disminuido la población extranjera escolarizada, lo que explicaría su caída en Retiro; en cambio, en Chamartín, distrito en el que –como ya se ha señalado– se da una concentración de colegios privados de élite, esta bajada podría hacerse comprensible por el aumento general de alumnos en la concertada, por la concertación de alguno de los colegios antes privados y/o por una bajada en el número de alumnos matriculados en el distrito en la enseñanza privada.

Gráfico 4

Porcentaje de alumnado inmigrante respecto al alumnado total de su titularidad entre cursos 2002-2003 y 2005-2006



Ha aumentado la proporción que suponen los alumnos extranjeros en la enseñanza concertada del municipio, pasando de ser del 6,5% en 2002-2003, al 8,8 y 9,2% en 2003-2004 y 2004-2005, para llegar al 9,8% en 2005-2006 (gráfico 4). Podría pensarse que el aumento de la proporción de alumnos extranjeros en la concertada entraña una tendencia y/o una política de redistribución de los mismos por los diferentes tipos de centros. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, el proceso de concentración de los alumnos extranjeros en los centros públicos ha continuado intensificándose en el municipio de Madrid, en un contexto donde, además, los centros públicos pierden, en términos generales, alumnado de una manera evidente, lo que hace que la explicación más plausible de lo primero consista en el aumento de las enseñanzas concertadas. Así, la enseñanza concertada ha crecido en 2005-2006 con respecto a 2002-2003 (con un aumento del 3,2% de alumnos, ver tabla 6), mientras que entre los mismos años, la enseñanza pública –como se ha dicho– ha perdido peso (en concreto, con una disminución de un 1,4%). En los mismos años, los alumnos extranjeros han aumentado en la concertada un 3,31% (ligeramente por encima de su crecimiento global, por tanto), mientras que en la pública crece un 7,45% en unos años en los que el número global de alumnos decrecía. En cualquier caso, como se comentaba más arriba, el aumento de la proporción de alumnos extranjeros en la concertada es menor que su aumento en la etapa de la ESO en general (tabla 6).

La continuación del proceso de concentración de los alumnos extranjeros en los centros públicos puede hacerse comprensible a través de diferentes hipótesis que, probablemente, actúen simultáneamente. En primer lugar, la política educativa –ya señalada– que favorece el crecimiento del sector concertado (desatendiendo a los centros públicos en la dotación de recursos generales y aglutinando a la vez en ellos los recursos específicos para la población inmigrante, por ejemplo), cuyos costes económicos disuaden a las familias de menores ingresos (entre las que están la mayoría de las extranjeras) de escolarizar allí a sus hijos. En segundo lugar, las diferentes estrategias empleadas por algunos centros de este sector tendentes a evitar la admisión de alumnos inmigrantes extranjeros, como la que consiste en aumentar sus ratios alumnos/profesor por encima de 25 (por ejemplo, a 27), de manera que justifiquen la no admisión de (o disuaden a las comisiones de escolarización de remitirles) nuevo alumnado a lo largo del curso, situación que afecta sobre todo a aquel tipo de alumnos.

3. El desarrollo de algunas hipótesis sobre los mecanismos de distribución del alumnado a la luz de los resultados de los datos de nuestra investigación

Los datos presentados hasta ahora ponen de manifiesto lo que en la introducción hemos señalado puede aparentar ser una paradoja o contradicción. Por una parte, la administración pública compila y gestiona una serie de estadísticas educativas “oficialmente” encaminadas a distribuir equilibradamente el alumnado inmigrante extranjero (y con otras necesidades educativas) en toda la red de centros educativos. Dentro de la “lógica” de esta política educativa restringe el acceso a la información sobre la proporción de alumnado inmigrante presente en cada centro, en tanto que esta información no debe ser utilizada por las familias como criterio de elección de centro, dentro de una política educativa en la que se favorece la libre elección de centro (Marchesi, 2000). Pero, por otra parte, observamos que existe una concentración desigual de alumnado inmigrante en la red de centros públicos, frente a los centros concertados y privados que no se corresponde ni con la presencia de población extranjera en edad escolar en el entorno del centro (distrito), ni con el crecimiento generalizado de la red concertada en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid y el municipio de Madrid.

Bajo estas condiciones, es posible hacer hipótesis sobre que, de hecho, la composición étnica del centro es un criterio importante en el proceso de toma de decisiones de un conjunto de familias e influye en los procesos de demanda, crecimiento de los centros educativos y la organización de la red de centros educativos. En este contexto, se ponen en funcionamiento una serie de mecanismos por parte de la administración, los propios centros y las familias (algunos de ellos sugeridos en el epígrafe anterior) encaminados a “ajustar” la presencia de alumnado inmigrante extranjero en cada centro educativo en función de los intereses sociales y pedagógicos que guíen el trabajo del centro y las familias que los demandan. Si esto es así, entonces podríamos proponer que una motivación “no declarada” pero presente en torno a las políticas de restricción de los datos sobre alumnado inmigrante de la administración de la Comunidad de Madrid es, de hecho, “ocultar” los desequilibrios y procesos de segregación-concentración de alumnado inmigrante que existen en el sistema educativo. Este encubrimiento ocurre dado que,

por una parte, esta distribución desigual está propiciada por la propia lógica de las políticas y formas de gestión educativa actual pero, por otra parte, se trata de un fenómeno social y políticamente polémico y censurable.

En este contexto, la ejecución de una investigación en la que explícitamente se solicitan estos datos a los centros educativos puede servir como indicio para destapar algunas de estas motivaciones. Las razones para decidir participar o no participar voluntariamente en una investigación sobre la situación del alumnado inmigrante en educación secundaria pueden ser múltiples, pero dado el contexto actual social, político y educativo en la ciudad de Madrid, podríamos plantear como hipótesis que una razón para **acceder a participar** en la investigación es para hacer pública la presencia significativa de alumnado inmigrante en el centro educativo (y/o posteriormente abrirse a cualquier proceso de diálogo encaminado a la mejora de las prácticas educativas). Además, en tanto que en nuestra investigación hemos intentado reflejar la realidad del panorama educativo en la ciudad de Madrid, esta estrategia puede servir para hacer visible el segmento de la educación concertada que atiende a estudiantes de origen extranjero de manera visible.

Tabla 7
Distribución del alumnado inmigrante en ESO en la muestra de centros que participaron en la investigación, curso 2005-2006

	Número de centros	Alumnado inmigrante
Centros públicos	13	33,8%
Centros concertados	10	17,1%
Total	23	28,1%

Fuente: elaboración propia.

Como señalamos en la introducción, logramos implicar a 30 centros de educación secundaria en la investigación, de los cuales 23 proporcionaron datos sobre el alumnado inmigrante en sus aulas. Como vemos en la tabla 7, en este grupo de centros el 28,1% del alumnado es de origen extranjero, proporción que se eleva hasta el 33,8% en

los centros públicos y se reduce al 17,1% en los centros concertados, siguiendo las tendencias a la distribución desigual ya apuntadas en la ciudad de Madrid. No obstante, en el caso de los centros concertados participantes, estos tienen un porcentaje de alumnado de origen extranjero visiblemente mayor que la proporción media de alumnado inmigrante para la red de centros concertados durante los años investigados (ver gráfico 2). Esto sugiere que dentro de la red concertada hay un rango amplio de tipologías de centros, con idearios educativos diferentes, algunos de los cuales acogen a un número significativo de alumnos inmigrantes en sus aulas. Por ello, resulta relevante caracterizar algo más estos centros. La tabla 8 proporciona alguna información más sobre estos centros.

La muestra de centros concertados que accedieron a participar en la investigación y a proporcionar datos sobre la presencia de alumnado inmigrante atiende, en conjunto, a una proporción significativa de alumnado inmigrante en sus aulas. Además, comparando los datos entre los cursos 2003-2004 y 2005-2006⁵, vemos que este peso se mantiene relativamente estable en el tiempo. Sin embargo, dado el contexto educativo señalado en los epígrafes anteriores, esta estabilidad no es fácil de interpretar. Por una parte, la población total de alumnado inmigrante ha crecido, por lo que lo esperable es que creciera esta proporción; pero, por otra parte, en tanto que existe una dinámica de segregación-concentración del alumnado inmigrante en la educación pública, no sería extraño que la proporción, de hecho, se redujera en el conjunto de la educación concertada. Como ninguna de las pautas parece darse en este caso, el patrón de interés está en la comparación centro a centro. Asumiendo estabilidad como fluctuaciones por debajo del 3% en los periodos y grupos de alumnado estudiados, cuatro centros se mantienen estables, cuatro reducen la proporción de alumnado inmigrante que tienen y dos la aumentan; sin que pueda identificarse ningún rasgo característico de los centros que experimentan fluctuaciones en cualquiera de los sentidos.

⁵ En esta comparación hay que tener en cuenta las limitaciones que tiene comparar la proporción referida a todo el centro (curso 2003-2004), que en el sistema concertado incluye varias etapas educativas, y solo la referida a la educación secundaria obligatoria recogida en nuestra investigación para el curso 2005-2006.

Tabla 8
Características de los diez centros concertados que accedieron a participar en la investigación (datos curso 2003-04)

Centro (Distrito)	Caracterización	Alumnado		
		Total centro (2003-2004)	Alumnado inmigrante	
			Centro (2003-2004)	ESO (2005-2006)
1 Usera	Católico	953	12,4%	10,3%
2 Tetuán	Católico	492	42,1%	21,6%
3 Centro	Católico	658	57,4%	58,6%
4 Fuencarral-El Pardo	Católico	506	17,6%	18,4%
5 Moncloa-Aravaca	No confesional	307	6,5%	23,2%
6 Ciudad Lineal	No confesional	1.541	8,1%	3,9%
7 Ciudad Lineal	Católico	1.031	13,4%	15,1%
8 Ciudad Lineal	Católico	100	40%	34,3%
9 Puente de Vallecas	Católico	1.057	10,1%	3,9%
10 Puente de Vallecas	Católico	965	21,4%	24,8%
Promedio proporción de todos los centros			22,9%	20,5

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los rasgos externos de los centros, tampoco parece haber ningún elemento distintivo común a todos ellos. Como es característico de la educación concertada en el estado español, hay una preponderancia de centros de la iglesia católica, aunque también hay centros no confesionales, y el rango de tamaño de los centros es relativamente amplio. El rasgo saliente del conjunto de centros concertados participantes hace referencia a los sesgos en su localización. Los centros voluntarios solo representan siete de los 21 distritos de la ciudad de Madrid. Si consideramos los distritos en los que se ubican los centros concertados participantes (ver tabla 4), tres de estos (Centro, Tetuán y Usera) tienen una proporción elevada de alumnado inmigrante, dos se aproximan al promedio de la ciudad de Madrid (Puente de Vallecas y Ciudad Lineal) y dos están por debajo (Fuencarral-El Pardo y Moncloa-Aravaca). Sin embargo, lo interesante es que en el caso de distritos con poca población estudiantil inmigrante, los centros participantes se caracterizan precisamente por

tener un porcentaje elevado de alumnado inmigrante en sus aulas en relación con lo que son las características demográficas de su entorno.

Para resumir, en línea con la hipótesis general que hemos planteado en cuanto a las motivaciones de los centros educativos para participar en la investigación, con nuestros procedimientos hemos tenido acceso a un conjunto de centros en la ciudad de Madrid que, como grupo, atienden a alumnado inmigrante en mayor grado que el conjunto de centros de la ciudad. Además, en la muestra encontramos una presencia significativa de centros educativos concertados que no reúnen las características comúnmente atribuidas a este segmento del sistema educativo. Un análisis preliminar de los rasgos que reúnen estos centros muestra que o se ubican en zonas con una población estudiantil inmigrante alta o concentran en sus aulas alumnado inmigrante en mayor proporción que otros centros de su entorno.

4. La derivación del alumnado de origen extranjero en diferentes programas educativos

Finalmente, el de la distribución del alumnado en función de su origen nacional no es un problema en el que intervenga exclusivamente la elección de centro. El desarrollo de una etapa educativa secundaria obligatoria y comprensiva ha llevado a una serie de desafíos educativos que en el sistema educativo español se han resuelto, en parte, con el desarrollo de diferentes programas y medidas de atención a la diversidad. Durante los años académicos que hemos analizado, algunos de estos programas eran: los grupos de diversificación dentro de los últimos años de ESO, la educación compensatoria en los primeros años de ESO y los programas de garantía social y aulas de compensación educativa para alumnos que corren el riesgo de completar los años de escolarización obligatoria sin ninguna titulación académica. El análisis de la distribución del alumnado en estos programas es una cuestión relevante por dos razones. Primero, porque supone poner en marcha diferentes medidas educativas que, en la práctica, terminan encauzando al alumnado en trayectorias socioeducativas más o menos académicas y alejadas de los “caminos” educativos ordinarios. En este sentido, los programas de garantía social y las aulas de compensación educativa son las medidas que más “alejan” a los estudiantes del sistema educativo ordinario: se plantean como programas que posibilitan la inserción directa en el mercado labo-

ral y son programas que se gestionan de manera relativamente independiente del resto de los dispositivos y unidades educativas de un centro escolar. Esta última propiedad se vincula con la segunda razón por la cual puede resultar interesante examinar la distribución en estos programas. En tanto que los dispositivos como los programas de garantía social (GS) y las aulas de compensación educativa (ACE) son medidas que los centros pueden elegir desarrollar o no, su presencia o ausencia indirectamente informa sobre el tipo de alumnado que los centros educativos quieren acoger o favorecer. Igualmente, dado que estos programas se diseñan para atender a una posible población estudiantil que va más allá del propio centro en el que se ubica, el análisis de las cifras también sirve para examinar las “relaciones” entre diferentes centros y redes de centros.

El cuestionario que distribuimos entre los centros participantes también solicitaba información sobre las derivaciones realizadas en el centro a programas de garantía social y aulas de compensación educativa (los dos programas que implican desenganchar completamente al alumnado de una trayectoria académica ordinaria). De nuevo este es un dato “sensible” que no todos los centros están dispuestos a revelar, además, es administrativamente más complicado de compilar ya que requiere un recuento manual por parte del departamento de orientación del centro. El resultado es que la muestra de centros que completaron esta información se ve reducida a 14 centros (de nuevo, probablemente los más dispuestos a examinar públicamente su composición) pero, dado que se distribuyen equitativamente entre centros concertados y públicos, hay algunas tenencias que merece la pena discutir. La tabla 9 muestra el resumen de estos datos.

Tabla 9
Distribución de las derivaciones a garantía social y aulas de compensación educativa durante ESO

	Centros encuestados	Alumnado ESO	Alumnado inmigrante (%)
Totales	14	4.719	1.098 (23%)
Derivados ACES-GS		140	67 (48%)
Público	7	112	52 (46%)
Privado-Concertado	7	18	5 (28%)

Fuente: elaboración propia.

Son varias las cuestiones que deben señalarse. Primero, el alumnado de origen inmigrante está claramente sobrerrepresentado en estos programas. Mientras que en los centros que han proporcionado información el alumnado de origen inmigrante supone el 23% del alumnado de ESO, el alumnado de origen inmigrante supone el 48% de los estudiantes que son derivados a GS-ACE. Este desequilibrio se mantiene tanto para la educación pública (46% del alumnado derivado) como para la educación concertada (28%), aunque en este último caso la proporción es mucho más similar a la proporción de alumnado inmigrante en ESO. No obstante, el dato sobre las derivaciones en la educación concertada debe interpretarse en relación con el segundo punto a señalarse: los centros concertados realizan en total muy pocas derivaciones a GS-ACE (18 en total frente a las 112 de los centros públicos).

Este resultado es el que merece la pena discutir en relación con las hipótesis de nuestra investigación, ya que a partir de este dato paradójicamente parecería que la red concertada está más comprometida con la educación comprensiva y es más reacia a tomar medidas que “desenganchen” al alumnado del sistema educativo. Esta interpretación puede cuestionarse a partir de tres mecanismos que pueden estar actuando simultáneamente (y que los datos de la investigación etnográfica en curso sugieren están efectivamente en marcha): a) si los centros concertados ponen en marcha mecanismos de selección de su alumnado, eventualmente reducen de manera significativa el número de alumnos y alumnas que terminan teniendo dificultades académicas y se desenganchan de la escolarización ordinaria; b) la derivación a un programa de GS-ACE supone una pérdida neta de matrícula, por lo que quizás los centros privados-concertados no recomiendan estas derivaciones sobre alumnos académicamente conflictivos siempre y cuando no sean también socialmente conflictivos; c) un centro concertado, como “medida educativa”, no recomendaría una derivación directamente a uno de estos programas, sino que plantearía un “cambio de centro” como posible alternativa, sobrentendiéndose que este cambio tiene lugar a un centro público con otra clase de programas y dispositivos de atención. Este último proceso es el que algunos orientadores consultados sugieren puede estar ocurriendo y es ilustrativo del tipo de relaciones que se establecen entre diferentes redes de centros y que configuran las trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas más “difíciles”: algunos comienzan su escolarización

en un centro concertado donde no tienen éxito, son derivados a un centro público donde tampoco logran superar las demandas de la ESO y terminan en un programa no académico de iniciación profesional externo a la educación secundaria obligatoria. Los datos sugieren que, incluso cuando no comienzan este camino en la educación concertada, el alumnado de origen inmigrante frente al autóctono tiene mayor probabilidad de experimentar este proceso.

5. Conclusiones

El análisis de nuestros propios datos de investigación y el contraste de las diferentes estadísticas educativas y demográficas oficiales publicadas para la ciudad de Madrid muestra claramente dos fenómenos. Primero, que en la ciudad de Madrid existe una distribución desigual y desequilibrada entre los centros educativos del alumnado inmigrante que no es “explicable” ni a partir de los cambios demográficos en la población escolar de la ciudad, ni en las responsabilidades formal y legalmente atribuidas a las diferentes redes del sistema educativo: pública, concertada y privada. Es decir, se está produciendo un fenómeno de segregación étnica del sistema educativo madrileño en el cual, en términos globales, la red pública asume una responsabilidad desproporcionada en la educación del alumnado inmigrante frente a la red concertada. Además, determinados centros concentran un porcentaje muy alto de alumnos inmigrantes mientras que otros centros, inexplicablemente a partir de la demografía de su entorno y lo que se deriva de las actuales normativas de admisión de alumnos, apenas cuentan con alumnado inmigrante en sus aulas. Segundo, aunque los contrastes entre centros concertados-públicos como redes globales muestra estos desequilibrios, el análisis detenido de cada una de ellas muestra un panorama más diverso y heterogéneo en el que se puede observar que algunos centros concertados juegan un papel importante en la escolarización del alumnado inmigrante.

Estos hallazgos no son sorprendentes, ni desconocidos en la comunidad educativa y son, en nuestra opinión, el resultado de las formas de gestión educativa que han estado aplicándose en la Comunidad Autónoma y en la ciudad Madrid de manera estable a lo largo de la última década. En consecuencia, la política de no difusión de las estadísticas educativas al respecto que se mantiene en la Comunidad de Madrid solo puede tener como principal propósito mantener ocultos a la comunidad científica y opinión pública los

efectos más amplios de las políticas socioeducativas que se han ido desarrollando en materia educativa.

En cualquier caso, el mapa educativo de la ciudad de Madrid que hemos presentado sugiere dos áreas de trabajo a desarrollar, para comprender la naturaleza de la segregación educativa en Madrid. Por una parte, parece necesario empezar a construir alguna clase de índice que sea capaz de valorar para cada centro (y no solo el conjunto de centros de una red) el grado de segregación étnica que experimenta (por ejemplo, Cobb y Glass, 1999). A partir de lo que hemos ido apuntando, este índice debe tener en cuenta aspectos tales como la distribución general del alumnado en la ciudad, las características demográficas del entorno donde se ubica y que aporta su base de alumnado, la evolución de esta población o el tamaño del centro, pero sobre todo debe tener en consideración la relación dinámica que se establece entre los centros de la ciudad de Madrid a la hora de atender a la población inmigrante. Por ejemplo, cuando un centro establece mecanismos para obstaculizar, en la práctica, la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas, genera un ciclo en el que esa población estudiantil se dirige a otros centros, los cuales a su vez experimentan cambios demográficos sobre los que las familias, tanto las presentes en el centro como las prospectivas, reaccionan. De la misma manera, los dispositivos y programas de atención dirigidos al alumnado de origen inmigrante se concentran en los centros que ya cuentan con una presencia significativa de esta clase de alumnado y son a la vez un elemento que “atrae” a nuevas cohortes de alumnos inmigrantes a estos centros. El resultado son discrepancias entre centros que son especialmente notables cuando se comparan centros del mismo entorno y que contribuyen a los procesos de etiquetado y marcado de determinados centros, por lo que a la hora de definir demográficamente un centro es necesario tener en cuenta estas interrelaciones.

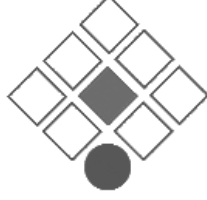
Por otra parte, cuestiones como estas muestran la existencia de un entramado complejo de elementos que no se reducen a la normativa administrativa e incluyen elementos como ideologías sociales, prácticas cotidianas informales y no oficiales o el diseño de políticas educativas específicas y que contribuyen a construir la segregación étnica en educación como realidad social. Solo a través de una investigación de corte etnográfico se puede empezar a desvelar y comprender el significado de cada uno de estos elementos y el modo en que se interrelacionan en las prácticas cotidianas de inclusión, exclusión y distribución

del alumnado inmigrante. Las siguientes fases del proyecto de investigación presentado en esta comunicación intentan cumplir estas premisas.

Bibliografía

- CARRASCO, S., 2008. Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons* (monogràfic *Immigració i societat catalana*), 190, 1-11 160.
- COBB, C. y G. GLASS, 1999. Ethnic Segregation in Arizona Charter Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7 (1). Documento obtenido en la web <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n1> [última consulta 1/04/2007].
- FRANZE, A., 1998. Un école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14 (1), pp. 105-120.
- GABINETE DE ESTUDIOS DE LA FEDERACIÓN REGIONAL DE ENSEÑANZA DE MADRID DE CC.OO., 2005. *El alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CC.OO.
- KARSTEN, S., G. LEDOUX, J. ROELEVELD, C. FELIX y D. ELSHOF, 2003. School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17 (4), pp. 452-477.
- MARCHESI, A., 2000. *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- POVEDA, D., 2003. La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas-Puente de Vallecas. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (49). Documento obtenido en la web <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n49> [última consulta 1/04/2007].
- VAN ZANTEN, A., 2006. Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. En FASSIN D. y E. FASSIN (eds.). *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société Française*. Paris: La Découverte, pp. 195-210.

**Escolarización,
inmigración y territorio.
Algunas reflexiones**



ESCOLARIZACIÓN, INMIGRACIÓN Y TERRITORIO. ALGUNAS REFLEXIONES¹

Antoni TORT BARDOLET y Núria SIMÓ GIL
Universitat de Vic

“Quien no vincula el problema escolar, o más exactamente, el problema de la educación, al conjunto del problema social se condena a unos esfuerzos y unos sueños estériles.”

(Jean Jaurès)

1. La escolarización, un proceso abierto

Hace algunos años, diferentes municipios catalanes receptores de familias inmigradas ponían en marcha algunos cambios para afrontar y reordenar la escolarización del conjunto de la población escolar del municipio. En algunos casos, las iniciativas surgían de los directores de los centros educativos; en otras, de las asociaciones de madres y padres de alumnos, y en otras, de las autoridades municipales. Se quería evitar la fuga de alumnado de familias de clase media hacia centros con pocos alumnos procedentes de la inmigración y se quería evitar al mismo tiempo una dualización excesiva del mapa escolar. Los procesos de crecimiento escolar se producían en el marco de unas previsiones gubernamentales a la baja, orientadas por un cierto bajón demográfico de años anteriores, y con una inversión en infraestructuras educativas que se mantenía en una especie de *stand by* que, más tarde, ha provocado serias dificultades en la capacidad del sistema para asumir el crecimiento constante de la población escolar.

En la ciudad de Vic (municipio del interior, en la zona central de Cataluña y a unos setenta kilómetros al norte de Barcelona), un decreto de la primavera de 1997 fusionaba las escuelas públicas “Balme” y “Andersen”

¹ Texto publicado originariamente en catalán Tort y Simó 2007.

con otras dos escuelas públicas “Sant Miquel” y “Guillem de Montrodon”. Esta medida, poco habitual en el sistema educativo catalán y estatal, modificaba de repente el mapa escolar de la ciudad. Se interrumpían las cuatro trayectorias de cuatro centros educativos para iniciar dos fusiones con todo lo que esto suponía. Al mismo tiempo, se abría un proceso por el cual todas las escuelas de la ciudad, públicas y privadas, accedían con más o menos determinación a participar en un proceso orientado a equilibrar la composición del alumnado de los centros de educación infantil y primaria. El caso de Vic mereció mucha más atención que otros procesos, porque se inició con esta recomposición del mapa escolar con una doble fusión. También desde el punto de vista cronológico, es una de las primeras intervenciones, por decirlo así, que salieron a la luz pública y los medios de comunicación nacionales se hicieron eco de ello. Hubo otros procesos paralelos en el municipio vecino de Manlleu o en poblaciones de las comarcas gerundenses (Banyoles, por ejemplo), mediante los cuales se intentaban establecer estrategias de pacto para la acogida y el reparto del alumnado y establecer plazas de reserva para la llegada de nuevo alumnado a lo largo de todo el curso. Además, se vinculaba la escuela concertada a estas nuevas dinámicas municipales en los pueblos y ciudades pequeñas donde hay una importante presencia de escuelas de las dos redes, de titularidad pública y privada.

Más allá de algunos aspectos específicos del caso de Vic a los cuales nos referiremos más adelante, estas dinámicas municipales ponen en tensión los mecanismos habituales y obliga a los diferentes niveles de la administración educativa a tomar posiciones para que la pluralidad cultural se refleje coherentemente en los centros educativos para así, conseguir que la oferta de la escuela pública sea suficiente en todas las zonas; para facilitar las transiciones adecuadas en las diferentes etapas educativas; para dotar los centros de los servicios educativos internos y externos necesarios; y para coordinar la política escolar con otras políticas sociales y culturales del territorio. Es una apuesta, más o menos premeditada, de redefinir cuáles son los agentes que regulan la educación en el territorio en un momento en que se empiezan a oír voces que apuntan a profundizar en la municipalización de la educación obligatoria o, al menos, de la educación infantil y primaria. Las iniciativas de delimitar o no zonas de influencia, el establecimiento de plazas de reserva, el papel de la escuela privada/concertada, etc., son procesos iniciados en diferentes poblaciones catalanas que plantean, con todas sus virtudes

y defectos, la realidad de una regulación de la escolarización difícil y cambiante. Una regulación, entendida, según Mauroy, “como un proceso múltiple no solo por sus fuentes, sus mecanismos y sus objetivos, sino también por la pluralidad de los actores que la construyen. Siempre es una multirregulación que produce orden y ajuste, y a la vez desorden y contradicciones”. Las dinámicas posteriores constatan estas contradicciones y desajustes.

La intensidad de los flujos migratorios y la necesidad de atender correctamente el derecho a la educación para todos los niños y niñas que viven en Cataluña ponen en juego algunos de los retos que, en cualquier caso, tiene y tenía planteado el sistema educativo y que a nivel político se vehicularán políticamente más recientemente con el llamado Pacte Nacional per a l'Educació, o con la propuesta de un “sistema público de educación” compuesto por los centros educativos públicos y los centros concertados con función y voluntad de servicio público. Estas medidas o propuestas están hoy debatiéndose en la agenda política. Otras medidas más concretas, como los planes de entorno, se han implementado con grandes esperanzas y resultados dispares. En cualquier caso, los procesos acaecidos en Vic –englobados genéricamente con la denominación “Modelo Vic”–, en Manlleu y en otras poblaciones de Cataluña, anticiparon todas estas cuestiones. Es necesario insistir en el hecho que no se trata de cambios generados por la inmigración –la distinción social a través de los centros educativos siempre ha existido–, pero sí que el hecho migratorio acentúa y obliga a considerar de forma más clara. Dichos cambios, además, agitan la tradicional tendencia burocratizadora inherente a muchos ámbitos de nuestro sistema educativo. Que la ciudad se sitúe por encima de las titularidades estatal, pública o privada, y que el municipio marque el territorio como elemento central al cual deben servir las dos redes educativas porque son los niños y niñas de la ciudad quienes deben ser atendidos, es, seguramente, el elemento más destacable de los procesos reseñados.

Se plantea la necesidad de definir políticamente qué papel deben tener las autoridades locales y territoriales en la regulación de la zonificación; también la idoneidad y posibilidad por lo que respecta al establecimiento de cuotas o plazas de reserva en las aulas de los centros educativos para recibir los niños y niñas que lleguen durante el curso. Y, lógicamente, se trata de analizar cuál es el grado de coordinación entre los diferentes agentes

reguladores competentes en un territorio concreto. Volviendo a Maroy, es “esencial actuar políticamente en lo que se ha denominado ‘coordinación de los coordinadores’, que permite actuar en una escala interorganizacional e interinstitucional, para así intervenir en los efectos segregativos y desiguales que produce a menudo la competición entre centros”. Un ejemplo de esta cuestión pueden ser las dudas en el proceso de ubicación de un nuevo centro educativo en Vic. Si en 2003, tal y como se puede seguir en la prensa local, prácticamente todos los agentes reguladores (administración educativa, administración local, grupos políticos) daban por hecho la construcción de un centro educativo con más condiciones y capacidad para reubicar una escuela pública de la ciudad y para ampliar y mejorar la oferta educativa en la zona de Vic sur, poco tiempo después se presentaba una nueva escuela como un proyecto diferenciado, manteniendo los dos centros como independientes, pese a su proximidad física. La crónica de una fusión anunciada ha supuesto unos conflictos innecesarios que se podrían haber evitado.

Hace diez años, una parte importante del profesorado, miembros de las asociaciones de madres y padres y directivos de centros educativos, demandaban nuevas propuestas y referentes de actuación para que se pudiera tender a un cierto equilibrio en la composición de la población de los centros escolares. El objetivo continúa siendo pertinente. También sabemos hoy, más que nunca, que es inalcanzable, pero que es razonable ir en esa dirección. En el caso de Vic, se cuestionaron una serie de temas trascendentales. Para algunos sectores de la población, la desaparición de escuelas públicas del centro de Vic (fusionadas con otras alejadas del centro) era una apuesta indisoluble y consciente políticamente para reducir la visibilidad pública (y, por lo tanto, el estatus) de la enseñanza pública frente al sector privado concertado. Para otras, era la oportunidad de remodelar un nuevo mapa de escuelas con capacidad y espacio en el marco de una ciudad que empezaría a crecer. En algunos casos, se cuestionaban fuertemente las distancias físicas y simbólicas por el hecho de transportar chicos y chicas de unas escuelas a otras. Asimismo, la necesidad de modelos y referentes sobre la escolarización de los niños y niñas en el marco de la intensidad de los flujos migratorios, convirtieron el modelo Vic en una marca propagandística pero también en una diana donde disparar. Por un lado se le adjudicaban unas expectativas elevadas, como que “resolvería los problemas de la inmigración”, entendido como un fenómeno temporal; por otro, se divisaba como una estrategia vacía, como lo

demostraría el hecho de que justamente no resolvía los conflictos derivados del nuevo escenario social.

Inevitablemente, fue leído atendiendo los intereses de los diferentes agentes sociales y políticos; incluso estableciendo relaciones de influencia y de causa-efecto entre estos procesos de escolarización y determinados resultados electorales. Guste o no, la realidad es más compleja y la escuela no es el lugar donde se solucionan todos los problemas sociales. Aun así, es legítimo preguntarse si las ciudades educan, pero todavía es más pertinente preguntarse, a la vista de la vida civil y de las contiendas electorales, si las ciudades se educan. Del mismo modo, cabe señalar que el clima de las escuelas influye en el clima de la ciudad pero, muy probablemente, la influencia es muy superior en el recorrido a la inversa.

También se estableció una cierta confrontación entre el “modelo Vic” y el modelo del municipio vecino de Manlleu, por decirlo de alguna manera: “La distribución del alumnado extranjero en centros públicos y concertados (que se gestionan con fondos públicos) es necesaria, y es necesario encontrar la forma idónea de hacerla porque no resulte, dentro de lo posible, una solución artificial. En este sentido, las experiencias de Manlleu y Vic no son idénticas: mientras que en Vic la distribución del alumnado en diferentes centros se hizo una vez observadas las consecuencias de la guetización escolar, en Manlleu se hizo antes de que se formaran los guetos, con lo cual el proceso ha resultado mucho más natural y exitoso”. Creemos que este comentario y otros parecidos subrayan excesivamente unas confrontaciones en función del color político de los consistorios municipales. Las variables de contexto (urbanísticas, el número, ubicación y tipología de escuelas, los ritmos, las magnitudes, etc.) son tan determinantes o más que unas determinadas voluntades o colores políticos; por otro lado, muchos municipios intentan establecer medidas a partir del posibilismo, con pocos recursos y en una difícil coordinación con la administración educativa.

En el caso de Vic, hay un cierto acuerdo al valorar que todo el proceso englobado en el denominado “modelo Vic” se hizo sin una estructura sólida de técnicos de educación y de personal cualificado en los servicios municipales de enseñanza. Las ciudades medianas y los entes comarcales tendrán que valorar su capacidad para orientar dinámicas complejas en sus

centros educativos. Solo es necesario fijarse en la educación secundaria, y el mundo extraescolar, para ver el alcance del cometido, que va mucho más allá de las competencias estrictas que atañen a las autoridades municipales. Asociaciones de madres y padres y personal de dirección han tenido en todo este tiempo un papel determinante, pero que debe ser apoyado técnicamente y logísticamente. Por otra parte, en Vic, en el momento de las fusiones no se intervino en la parte sur de la ciudad y dejó incompleta la acción de recomposición del mapa escolar iniciado. Así lo consideraban un tiempo después las fuerzas políticas municipales situadas en aquel momento en la oposición, cuando reconocieron "lo que se consideró una medida pionera que se acabó por definir como el 'modelo Vic' de integración escolar y que obviamente ha tenido resultados positivos en algunos aspectos, también ha generado disfunciones por haber quedado fuera del proceso algunos centros escolares y por no dotarla adecuadamente de apoyos y medios". Por otro lado, las reiteradas dificultades que aparecen en cada época de preinscripción son pruebas evidentes de los límites que hay a la hora de regular la escolarización, de los límites del modelo.

Aun así, también se puede afirmar que, en comparación con otros municipios y comarcas, la implicación de la escuela concertada en la escolarización de niños procedentes de familias inmigradas es muy superior, si nos atenemos al mismo porcentaje de niños y niñas de las escuelas del país. Pero las proporciones que provocaron los procesos de fusión de hace diez años, hoy son muy diferentes. Los cambios sociales y demográficos han sido formidables. Los datos, que son suficientemente conocidos, también son explícitos. Por poner un ejemplo, Manlleu cuenta con 20.121 habitantes, según los datos de 2006, con un 21,03% de personas que provienen de otros países, con 53 nacionalidades diferentes. Hace diez años, el porcentaje era del 3,7%. En Vic la dinámica es parecida; las personas de otros países significan el 22,33% de la población de Vic, con 89 nacionalidades diferentes, según datos municipales de abril de 2007. Aun así, desde un punto de vista de la escolarización, en el curso 1997-1998, en Cataluña, el 91,4% del alumnado inmigrante se escolarizaba en los centros públicos; según datos ministeriales de 2006, el 83,4% del alumnado inmigrante. En el caso de los municipios grandes de Osona, el equilibrio entre las dos redes escolares es más palpable.

Para acabar este apartado, hay que remarcar, aunque es obvio, que las políticas contra las desigualdades o las políticas urbanas contra la segregación residencial son indispensables si queremos limitar la segregación escolar. Asimismo, el mapa escolar es un instrumento más en la definición de la educación como un bien público que puede ayudar a frenar la segregación, como se señala en los informes del Síndic de Greuges de Catalunya²: “La segregación escolar es un peligro, no solamente desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades educativas, sino también desde la perspectiva de la erosión de la cohesión social y comunitaria (...) Los procesos de estigmatización de centros y colectivos pueden desencadenar procesos de rechazo social o étnico, que se derivan únicamente de la concentración de situaciones de dificultad”. Se “recalifican” los centros escolares y los prejuicios acaban alimentando aquello que anuncian a priori sin fundamento o con fundamentos espurios: el aumento de la conflictividad y el descenso de los niveles académicos, tal y como señala Jordi Pàmies.

2. Entre la elección y la regulación

En este contexto, y pese a todos los procesos iniciados, se mantiene la problemática de la difícil conciliación entre el derecho de las familias a escoger escuela y el derecho de todos los niños de disfrutar de una educación de calidad. La discusión sobre la libre elección de centro sigue en el centro de la agenda política. La elección de la escuela por parte de las familias es un factor determinante en las configuraciones de los centros educativos y en la percepción que la gente tiene sobre la enseñanza en sus municipios. Las características del alumnado desde el punto de vista de la pertenencia social y étnica y el perfil académico son las referencias visibles y “sensibles” para los padres y madres a la hora de elegir el centro. En términos jurídicos, la solicitud para que los hijos se matriculen en un centro determinado es una preferencia («un interés legítimo», en términos jurídicos) que está subordinada a los criterios de planificación educativa y a las medidas compensatorias que fije la administración. La facultad de los padres de escoger un centro concreto sostenido por los poderes públicos no es un derecho absoluto, porque la misma ley introduce limitaciones en el momento de elegir un centro siempre que haya más demanda que oferta de plazas por la racionalización

² Institución y cargo equivalentes al Defensor del Pueblo.

de los recursos públicos que debe hacer la administración. Pero para muchas familias, es un derecho que viven con mucha fuerza y que requiere de una gestión esmerada. Un estudio del colegio privado/concertado “Sant Miquel” de Vic acerca de la percepción de las familias sobre la enseñanza en Vic, señala “la falta de libertad” como el primer problema educativo de la ciudad.

Encuestas o estudios aparte, parece claro que los dispositivos institucionales establecidos para determinar la escolarización no son suficientes para predecir de manera completa los efectos locales que tienen que ver con las redes relacionales, con las opiniones, con las resistencias concretas de las familias de los municipios. Las autoridades se encuentran con dificultades para regular de manera eficaz la elección de padres y madres y se pone en evidencia que los mecanismos de regulación no siempre se corresponden a los criterios que las familias tienen sobre la escolarización. Una vez terminado el periodo de preinscripción, se abren los conflictos para lograr una plaza en la escuela deseada. A menudo, se acaba aumentando los ratios, lo cual actúa en detrimento de la calidad. Desde este punto de vista y desde una perspectiva “macro”, se puede añadir que los estudios comparados nos señalan que la mejor escuela no es la más solicitada, sino la que enseña más y mejor en función del alumnado que llena sus aulas y que los sistemas educativos mejores en el ámbito europeo no son precisamente aquellos en los que el derecho a la elección sea un elemento distintivo. Aun así es difícil establecer comparaciones dado el carácter singular de nuestro sistema, con una doble red de escuelas públicas y concertadas muy consolidada, y en el que las familias quieren ejercer esta preferencia a la hora de la escolarización. Es un proceso difícil y que también se plantea en los nuevos mapas que se dibujan en nuestras poblaciones respecto a los establecimientos de educación secundaria.

Hoy se insiste mucho en la autonomía y la responsabilidad de los centros y de los equipos educativos. Es importante también tener en cuenta las condiciones sociales concretas de cada centro y también el hecho de que el funcionamiento de un centro depende, en mayor o menor medida, de aquello que hacen los centros vecinos. Una interdependencia que puede ser generada por fenómenos de competición o de cooperación entre las escuelas. Un salto cualitativo debe ser la puesta en marcha de proyectos pedagógicos y didácticos comunes y compartidos entre diferentes escuelas; no de manera ocasional, sino de forma continuada y estructural a partir de los proyectos

educativos de cada centro. Se trata de conciliar el mantenimiento de unos rasgos de identidad y a la vez trabajar en red. Es posible ir más allá en la colaboración entre centros, más allá de la gestión compartida de la matrícula viva. No se trata de diluir los proyectos singulares, sino de reforzar el carácter de servicio público del conjunto de las escuelas de la ciudad, públicas y concertadas, en el marco de lo que se ha denominado servicio público de educación. Al mismo tiempo, hay que seguir desarrollando un potente sector público de enseñanza, bien dotado y bien situado en los mapas locales y territoriales, reduciendo considerablemente el número de alumnos por clase y aumentando el personal educativo. Precisamente, el éxito o fracaso de la política educativa local tiene que ver con la dotación de recursos económicos y con la movilización de otros parámetros para determinar la implicación de la escuela en la doble función de la promoción social y de la integración. Algunos de ellos son: el grado de cohesión social de la población, las estrategias de las familias y los alumnos para elegir la escuela y sentirla como propia, la coherencia de los proyectos que la escuela implementa y la implicación profesional y local de los agentes educativos.

3. Más allá de la acogida

Las dinámicas que viven nuestras escuelas generan un fuerte impacto porque afectan a cuestiones claves de la configuración tradicional de los centros y, como ya hemos dicho, los fenómenos migratorios acentúan unos procesos que se producirían tarde o temprano con más o menos intensidad. Un ejemplo de esta cuestión es la sociedad en tránsito. La movilidad social supone un factor nuevo que obliga a buscar estrategias para encajar este fenómeno de alta movilidad sin renunciar a la construcción de proyectos educativos y buscando fórmulas de conexión dentro y fuera de las aulas, con todos los agentes de la comunidad. La escuela se encuentra en una situación de dependencia de los cambios que se producen en la configuración urbanística de la ciudad. Es necesario asegurar transporte, comedor y servicios de actividades extraescolares. A menudo se tratan como aspectos secundarios, temas menores, fáciles de privatizar, de situar a los márgenes de lo que es la escuela. Es un peligro y un error que desprotege la escuela, complica la vida a las familias y perjudica cualquier propuesta de reordenación de la escolaridad. Ante el estilo de

vida actual convendría que estos aspectos fueran situados en primera fila, aunque no se debe valorar solo la proximidad del centro al lugar de residencia, sino también el trato y la acogida que se recibe por parte de las familias. La escuela-comunidad por encima de la escuela-barrio, usando las expresiones de Joan Subirats. En este sentido, la actitud positiva del personal de dirección, claustros, consejos escolares y asociaciones de madres y padres es clave también para la mejora pedagógica de las escuelas que se han tenido que adaptar a las nuevas circunstancias. El número de chicos y chicas que llegan a los centros educativos a lo largo del año –ya no tiene demasiado sentido hablar de incorporación tardía– es importante, pero también lo es el número de quienes se van, también a lo largo del curso académico.

Por otra parte, la intensidad de los flujos migratorios ha obligado a crear unas estructuras de acogida en los centros educativos. Pero no se trata de acoger solo a los niños y niñas que llegan con sus familias procedentes de otros países y entornos culturales, como si fuera una tarea asistencial inevitable. El planteamiento debe fundamentarse en cómo afrontar el éxito escolar, dentro de lo posible, y en función de las características de todos y cada uno de los niños y niñas. Las medidas de acogida, las estrategias compensatorias, las innovaciones de carácter didáctico, son medios para llegar al éxito en los estudios. El objetivo central de todo el sistema educativo es cómo se sale tras cursar, al menos, los estudios obligatorios, y no solo como se entra. En este sentido, muchos estudios señalan la debilidad académica de colectivos de chicos y chicas que acaban de llegar. Las causas están ligadas a factores socioeconómicos comunes a la población menos favorecida. Pero también a problemáticas específicas vinculadas al dominio de las lenguas, a la distancia cultural de los padres y a la propia fragilidad identitaria que ponen de manifiesto la crisis latente del sistema educativo. Y sobre todo, la dificultad de la institución educativa por adaptarse y dar respuestas a la diversidad socio-cultural del alumnado. En este sentido, no hay que olvidar que la igualdad de oportunidades no depende solo del acceso, sino, en la vida dentro de la escuela, en las adquisiciones que el alumnado incorpora y cómo estos resultados le permiten mejorar en el entorno social. No es solo una cuestión de organizar el recibimiento, sino de garantizar estos cuatro ámbitos de la igualdad de oportunidades.

Las respuestas al reto de la calidad educativa para todo el mundo vienen siempre por el lado de las experiencias pedagógicas que salen de los propios centros. A menudo se focaliza la capacidad de avanzar en los sistemas educativos con leyes y disposiciones administrativas, cuando la verdadera profundidad de las innovaciones se genera de abajo hacia arriba. Muchos centros educativos han implantado medidas y actividades dirigidas a mejorar nuestras escuelas e institutos ante el reto de la multiculturalidad. Algunas iniciativas han surgido de los propios profesionales; otras, de madres y padres. Se trata de un bagaje que el sistema debe recoger y dar a conocer para que se pueda implementar, respetando los contextos de cada ente educativo, en otros lugares. En una futura ocasión será interesante dar a conocer el considerable inventario de investigaciones que tienen como campo de trabajo la zona de Vic. En efecto, muchas escuelas e institutos de la comarca en su conjunto se han convertido en objeto de estudio para investigadores e investigadoras de la mayoría de universidades catalanas y de diferentes organismos gubernamentales o independientes, fundaciones y centros de estudios.

A menudo, hay centros que cuando desarrollan lógicas de acción dirigidas prioritariamente a adaptarse a un público no escogido, muy a menudo se sitúan en una posición de resignación. Algunos de ellos caen en un estado “depresivo” (Van Zanten, 2001). En cambio, otros centros que se movilizan, mejoran su posición si tienen también el apoyo complementario de recursos personales y materiales. Vale la pena señalar, sin ir en detrimento de otros centros, el papel protagonista de dos escuelas de la comarca de Osona como centros de referencia respecto a la escolarización de niños de familias inmigradas. Las diferentes coordenadas de contexto que hacen que la escuela “La Sínia” de Vic y La “Montjoia” de Sant Bartomeu del Grau escolaricen un número muy alto de alumnado inmigrado no las ha situado en aquella posición de resignación, sino todo lo contrario. Son escuelas seguidas por muchos profesionales del sector y se puede seguir su trayectoria en publicaciones significativas como la revista *Cuadernos de Pedagogía*, publicaciones de l’Associació de Mestres Rosa Sensat, *Caixa d’Eines*, publicaciones del Departamento de Educación, etc.

La intención bien explícita de ser centros de calidad, poniendo en marcha numerosas y variadas estrategias sociales, pedagógicas y didácticas

de un gran interés, pese a las incertidumbres de una intensa movilidad social y de las dudas en cómo se gestiona políticamente la escolarización, hace de estos centros un activo importante para el conjunto del sistema. Son centros educativos, estos y otros, que fundamentan sus prácticas en la confianza hacia las capacidades del alumnado que incluye un ambiente de reconocimiento hacia la personalidad de cada cual y no solo como miembro de un determinado colectivo o una determinada procedencia. El liderazgo del personal de dirección, un factor que en nuestro país a veces se menosprecia, pese a la importancia que se le da a nivel internacional, también es otro factor determinante. En este sentido, el sistema educativo debe arbitrar los mecanismos, demasiado condicionados por las formas de acceso a la función pública, para que el profesorado experimentado pueda orientar a las nuevas homadas que entrarán a la docencia, y al profesorado que no ha tenido ocasión de formarse específicamente para estas nuevas realidades. Todo el bagaje acumulado debe servir para construir un servicio público de educación más capaz de afrontar todos los retos, entre ellos, el de la interculturalidad en las aulas y fuera de ellas. En esta perspectiva, los planes de entorno deberán ser uno de los instrumentos esenciales para una política educativa territorial que vaya más allá de una gestión de emergencia que resuelve sobre la marcha los peligros de colapso educativo. La inyección económica que los planes de entorno implica, no debe servir para elaborar un vistoso catálogo de actividades que se agotan cuando se han acabado, sino que debe permitir hacer de los planes de entorno un auténtico órgano de coordinación política, en el sentido más global del concepto, en los que se consoliden actuaciones que duren en el tiempo y que sirva de catalizador de las posibilidades de los centros.

4. Para concluir

La interculturalidad plantea la necesidad de profundizar en una escolaridad que se mueve dialécticamente entre la concepción del centro educativo como contexto específico de transmisión o como un componente más de un sistema cultural complejo. El objetivo de construir una escuela como comunidad justa implica reforzar la continuidad y el diálogo entre la institución escolar y las diferentes agencias e instituciones culturales y educativas del entorno. En este sentido, las escuelas pueden ayudar a favorecer el ejercicio de la ciudadanía, modificando precisamente su propia

tradición: las instituciones escolares fueron concebidas como aisladas de su entorno, como centros que se autodefinían por ellos mismos a partir de una lógica institucional propia. La inevitable reconversión del centro educativo hacia una institución vinculada a su entorno no ha sido un proceso fácil ni progresivo, y menos en nuestro país, donde la democratización tardía del sistema escolar retrasó la implantación de políticas de planificación y de descentralización de los servicios educativos e impidió la consolidación de una conciencia territorial de la escuela.

Cualquier perspectiva de mejora global de los centros educativos pasa también por la necesidad de profundizar en la relación con el entorno social, en el marco de un sistema formativo integrado. La apelación a un sistema formativo implica la configuración de unas estructuras educativas que van más allá de la institución escolar. Las nuevas necesidades formativas de la sociedad de la información y las prioridades en la atención desde el punto de vista de los servicios sociales y comunitarios obligan al sistema educativo formal a encarar el reto de la coordinación estable con otras instancias en el marco concreto de un territorio. La escuela puede ayudar a vertebrar esta comunidad por el hecho de encontrarse, todavía hoy, en un lugar estratégico de la vida cotidiana de los niños y de sus familias. La implantación de nuevos instrumentos de carácter territorial como los planes de entorno son una oportunidad que esperamos que ayuden a establecer una coordinación permanente que pueda superar las urgencias que en estos momentos los centros educativos y otros servicios están atravesando. En definitiva, el papel del territorio, y más concretamente de los municipios es, pues, de gran importancia. Precisamente uno de los elementos más destacables, al lado de otros menos exitosos, en la fusión de algunas escuelas públicas y en el intento de buscar, en la medida de lo posible, un cierto equilibrio en la composición social de las escuelas públicas y privadas concertadas de la ciudad de Vic, en Manlleu y en otras poblaciones catalanas, era el hecho de que el municipio se situaba por encima de la tipología de las escuelas, públicas o privadas, para equilibrar la función pública que todo el mundo debía llevar a cabo ante las nuevas necesidades de escolarización.

A nadie se le escapa que los elementos de carácter sociopolítico tienen una gran incidencia en la atención a la diversidad, más allá de las aulas. La rigidez organizativa, la centralización jerarquizada, la falta de priorización

en la formación del profesorado o la escasa coordinación del sistema educativo con los otros servicios de atención a las personas son algunos de los fenómenos que explican la escasez de medidas que ha habido durante mucho tiempo, en materia de política educativa, para dar respuesta a la escolarización de niños y niñas que acaban de llegar de otras partes del mundo. Una carencia de previsión sustentada en una creencia inconsciente o deliberada pero, en cualquier caso, insostenible, que el fenómeno migratorio es un fenómeno pasajero que no debe modificar las estructuras existentes de nuestro sistema escolar. Más que nunca se necesitan y se necesitarán políticas integrales y globales ante la inmigración, la desigualdad y la exclusión social. Estas políticas integrales han de atender y articular todos los aspectos relacionados con la escuela y la educación, la salud, los servicios sociales, el urbanismo y la vivienda, la formación y la inserción laboral y las diversas políticas activas de prevención y coordinación de todos los servicios municipales y administraciones –local, autonómica y estatal–.

Asimismo es necesaria más flexibilidad en los aparatos administrativos y de gobierno del sistema educativo para así respetar los diferentes contextos, porque el sistema todavía no parece lo suficientemente ágil para actuar de forma rápida y eficiente sobre los fenómenos cambiantes que se desarrollan en nuestros territorios.

Efectivamente, la apuesta por un modelo de escuela donde el alumnado de educación obligatoria recibe una enseñanza común, al mismo tiempo que cada alumno recibe una atención individualizada en función de sus situaciones, posibilidades y ritmos de aprendizaje, es esencial también en los procesos de acogida y en la adopción de medidas de atención a la diversidad cultural de la escuela, las cuales no pueden ser para todos igual porque las necesidades en la construcción identitaria personal y en el proceso de inclusión escolar y social son diferentes. En este sentido, hay que afrontar los retos específicos de escolarización de los niños inmigrantes en función de las diversas variables que la determinan, como el origen social y cultural, el grado de instrucción, el grado de acogida del entorno social; la importancia, las expectativas y el interés que las familias otorgan a la educación escolar, etc. Y no solo desde el punto de vista de las carencias: aunque el concepto de diversidad y su “normalización” esté claramente establecido en las leyes educativas, la situación del alumnado de origen inmigrante se sigue

conceptualizando en términos de déficit (Carrasco, 2003). Lograr una verdadera atención a la diversidad depende de la capacidad del centro educativo para garantizar un entorno de aprendizaje lo suficientemente estructurado y a la vez lo suficientemente flexible gracias al cual cada niño encuentre la posibilidad de adelantar según su situación. El aprendizaje, por ser consistente y duradero, depende del contexto institucional y comunicativo en el que se debe empezar a desplegar.

Las principales finalidades que la educación escolar debe cumplir son múltiples e implican una gran complejidad, porque en el logro, o no, de estas finalidades intervienen numerosos elementos. Y, en este sentido, la atención a la diversidad y la interculturalidad representan, como ningún otro fenómeno actual, los nuevos retos que la educación tiene planteados, constituyendo realmente una gran prioridad en el replanteamiento de la escuela contemporánea. Si durante décadas la homogeneización ha sido un elemento definidor, ahora se pide que se valoren las diferentes experiencias y percepciones de los estudiantes que llegan con todo un bagaje biográfico rico y plural, para que puedan ser incluidas dentro de la vida escolar y no fuera de esta. La escuela debe ser, en todo caso, una institución como lugar de obligación para la práctica ética (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). Donde la identidad se constituye y reconstituye de una manera relacional gracias a la ayuda de los otros, de los maestros y de los compañeros. La diferencia, la acogida y la calidad se convierten en los factores centrales de la nueva escuela, en contraposición a la homogeneización y la custodia de una vieja escolaridad.

Bibliografía

- AA.VV., 2007. El centre educatiu acollidor (II). *Caixa d'eines*, 6. Barcelona: Departament d'Educació.
- AJA, E., 1999. La regulació de l'educació dels immigrants. En AA.VV. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: La Caixa [Col. Estudis socials, 1].
- ALEGRE, M. A., J. COLLET y Sh. GONZÁLEZ, 2006. Experiències de zonificació de la intervenció educativa: Anglaterra, França i Holanda. *Caixa d'Eines*, 5. Barcelona: Departament d'Educació.

- ALEGRE, M. A., R. BENITO y Sh. GONZÁLEZ, 2006. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- ALSINET, J., C. RIBA y J. SUBIRATS (coords.), 2003. *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Editorial Mediterrània [Col. Polítiques, 37].
- BENLLOCH, M., T. FEU y R. SELLARÈS, 2002. *Com fer escola de tots i per a tots*. Barcelona: Rosa Sensat [Col. Temes d'infància, 41].
- BESALÚ, X., 2002. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BONAL, X., M. A. ESSOMBA y F. FERRER, 2006. *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- BUSQUET, J. y J. MEDINA, 2006. Societat i ensenyament a Vic. *Els reptes educatius. Estudi sociològic sobre la percepció de l'educació a la ciutat de Vic*. Vic: Publicacions del Col·legi Sant Miquel i Edicions DIAC.
- CARBONELL, F. (coord.), 2000. *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques, 27].
- CARBONELL, F., 1999. *Les escoles gueto i el dret dels pares a escollir centre educatiu per als seus fills*. dCIDOB. *Immigrants? nous ciutadans*, 67-68 (desembre 1998-gener 1999), pp: 14-17.
- CARBONELL, F., 2006. *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Barcelona/Vic: Eumo Ed.-Fundació Bofill.
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2002. *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: Eumo Editorial [Col. Interseccions, 28].
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2003. Scolarisation, immigration et politiques éducatives locales. Le cas de Vic (Catalogna, Espagne).

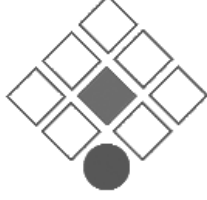
Revue Française de Pédagogie [Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe], 144, pp. 49-56.

- CARRASCO, S., 2003. La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- DAHLBERG, G., P. MOSS y A. PENCE, 1999. *Més enllà de la qualitat: perspectives postmodernes*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat [Col. Temes d'infància 34].
- FULLANA, J., X. BESALÚ y M. VILÀ, 2003. *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- GOBBO, F. (ed.), 2003. *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*. Milán: Edizioni Unicopli [Col. Testi e studi, 174].
- GREUV [TORT, A. (dir.)], 2006. *Anàlisi i dinamització de les actuacions d'atenció a la diversitat en sis centres de primària i secundària d'Osona* [Material multicopiado].
- IGOP [SUBIRATS, J. (dir.)], 2005. *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra*. Barcelona [Material multicopiado].
- LAVAL, Ch., 2005. *Perquè l'escola no és una empresa?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill [Debats d'educació, 3].
- LLEVOT, N., 2005. Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers*, 78, pp. 197-214.
- MAROY, Ch., 2006. Quand les parents choisissent l'école. En G. CHAPELLE y D. MEURET. *Améliorer l'école*. París: Presses Universitaires de France.

- MAROY, Ch., 2006. Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats. Trabajo presentado en el *Simposi sobre desigualtats a l'educació*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 12-13 de diciembre.
- MARTÍ, L., 2006. Una escuela que cohesiona el barrio. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, pp. 16-21.
- OGBU, J., 1993. Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En AA.VV. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- PÀMIES, J., 2006. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- SIMÓ, N. y A. TORT, 2007. Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos. Comunicación presentada en el *II Congrés Internacional d'Etnografia i Educació. Migracions i Ciutadanes*, septiembre.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA, 2006. *Informe al Parlament de Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- SUBIRATS, J. (ed.), 2001. *Educació, comunitat i govern local. La importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona: CEAC i Diputació de Barcelona.
- SUBIRATS, J. y B. ALBAIGÈS, 2006. *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Bofill [Col·lecció: Finestra Oberta, 48].
- SUBIRATS, J., M. A. ALEGRE y J. COLLET, 2006. Cap a una metodologia de plans educatius d'entorn. *Caixa d'Eines*, 5.
- TORT, A. y SIMÓ N., (2007). Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa*, 2007-XXIII-159. Vic: Patronat d'Estudis Ausonencs, pp. 123-136.

- VAN ZANTEN, A., 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN, A., 2003. Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: Reproduction and Transformation of Class Relations in Education. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (2), pp. 107-123.
- VIVES, N., 1999. Escola i integració. *Idees*, 1 (enero-marzo), pp. 124-126.

Educación e inmigración.
¿Un binomio problemático?



EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN. ¿UN BINOMIO PROBLEMÁTICO?¹

Miguel Ángel ALEGRE CANOSA
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Por un enfoque de doble mirada

Según hemos argumentado en otros lugares (Alegre, 2005; Alegre, Collet, González i Benito, 2005), la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas e institutos, sobre todo cuando este procede de países empobrecidos, y más todavía cuando se concentra en determinados centros escolares, acostumbra a situarse en la agenda política y, en general, en el debate público como un “problema” de primer orden.

Son diversas las razones que suelen aducirse como base de dicha problematización. Y no es extraño que estas entren en la esfera mediática al inicio de cada curso, cuando generalmente se constata el aumento de la afluencia de este alumnado en las escuelas. Algunas de estas razones se nutren de justificaciones instrumentales; aquellas que remiten a las dificultades de cumplir las escuelas y el conjunto de alumnos con los objetivos curriculares fijados cuando en las aulas se concentran alumnos con unos conocimientos instrumentales básicos inferiores a la media, situación que por lo general viene unida a la emergencia de problemas en el proceso de atención educativa propio de los diferentes dispositivos y prácticas de atención a la diversidad. Otras se construyen a un nivel expresivo; preocupa hasta qué punto este alumnado participa de las dinámicas formales e informales propias del centro escolar; si se relaciona más o menos con los alumnos autóctonos, si lo hace en pie de igualdad o no; si el contacto intercultural que, en uno u otro sentido, forzosamente tiene lugar en los diferentes momentos y espacios que ofrece el proceso escolar, contribuye o no a la superación general de prejuicios y estereotipos mutuamente compartidos. Otras recurren al clásico argumento de la competencia por los recursos públicos: el incremento del número de alumnos inmigrantes erosiona la capacidad y la calidad del servicio

¹ Texto publicado originalmente en Alegre Canosa 2008.

a la hora de dar respuesta a las necesidades de escolarización del conjunto de la población en edad escolar. No es extraño, en definitiva, constatar cómo el discurso habitualmente compartido, se mueva en el terreno en que se mueva, sitúa el problema en “ellos”, “los otros”, los recién incorporados, no en cambio en las estructuras institucionales y realidades sociales “receptoras”.

Sea como sea, somos de la opinión que, en genérico, la presencia de alumnos inmigrantes en los centros escolares, aun cuando se trate esta de una presencia estadísticamente significativa, no representa, o no debería representar en sí misma, un “problema” *específico*. Es entonces, tratándose de valorar el sentido y medida en que la diversidad que aporta este alumnado a nuestras aulas es o no una diversidad específica (que tampoco necesariamente problemática), cuando conviene centrar la atención en dos conjuntos diferentes de variables.

En primer lugar nos referimos a todo aquel conjunto de factores que describen las circunstancias particulares de este alumnado, de su entorno social y familiar. En este terreno se sitúan algunas condiciones que permiten describir las posiciones sociales del conjunto del alumnado, no tan solo del procedente de la inmigración. Es, por ejemplo, el caso de la categoría socioeconómica o el nivel instructivo de la familia. Si bien ha sido repetidamente demostrado que, por lo general, dentro de la población escolar de origen extranjero la proporción de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida es superior a la misma proporción en el caso de la población escolar autóctona, se trata esta de una condición que no es ni exclusiva ni excluyente del hecho de ser hijo o hija de familias inmigrantes. En cambio, otros factores sí señalan situaciones que específicamente pueden afectar a ciertos sectores de alumnos de origen extranjero, que de forma exclusiva y excluyente pueden acompañar a su propio proceso de escolarización: tener una lengua materna distinta a la de instrucción, haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo del país receptor, proceder de sistemas y dinámicas escolares significativamente diferentes a las propias del país de acogida, no disponer del estatus jurídico de ciudadano, etc.

En segundo lugar, convendría referirse a todas aquellas variables que describen las características propias del entorno social y escolar al que se incorpora el alumno recién llegado: estructuras de comprensividad del sistema

educativo, prácticas pedagógicas de atención a la diversidad, políticas específicas de acogida y escolarización del alumnado extranjero, composición social del centro escolar, clima de la escuela, etc.

En definitiva, solo analizando el contraste entre uno y otro conjunto de factores pueden elaborarse interpretaciones no tendenciosas sobre las posibles distancias entre el rendimiento o resultados académicos del alumnado inmigrante y los del autóctono (o dentro del mismo colectivo de alumnado inmigrante), o sobre las posibles disparidades entre los itinerarios académicos seguidos por unos y otros, o en el terreno de las actitudes y disposiciones respecto a la institución escolar, o a la hora de dar cuenta de los significados y posibilidades de las relaciones interculturales desarrolladas en la escuela, o de los diferentes hábitos de participación de unas y otras familias en la vida del centro... Al mismo tiempo, tomar en consideración el alcance de estos contrastes permite avanzar en la identificación de políticas y prácticas educativas susceptibles de favorecer un mayor nivel de equidad e igualdad de oportunidades entre los diversos colectivos de alumnos.

2. ¿Qué inmigración? ¿Qué escuela? Reflexiones sobre los factores en juego

2.1. En relación con las características específicas del alumnado inmigrante

Evidentemente son múltiples y diversos los factores que pueden incidir en el hecho de que los alumnos de origen inmigrante obtengan, en términos generales, peores resultados que sus compañeros autóctonos. A este respecto, la explotación de los datos del PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2003 sobre todo se ha centrado en el estudio del peso que en esta explicación tienen tres variables de "primer nivel" (características individuales): a) el estatus socioeconómico y cultural o ESCS (condición que excede el "estatus de inmigrante"); b) el hecho de tener o no como lengua materna una diferente de la de instrucción; c) haber nacido o no en el país receptor, siendo en cualquier caso hijo o hija de padres-madres inmigrantes (OCDE, 2006a). Nótese que los dos últimos factores describen circunstancias exclusivamente aplicables a los diferentes colectivos de alumnado inmigrante. Y valga decir que, ya aquí, se constata cómo

las distancias entre las puntuaciones medias obtenidas por alumnos nativos y alumnos inmigrantes, una vez se incorpora en el análisis de regresión el factor “lengua materna” y el estatus económico, social y cultural (ESCS²), se reducen de forma notable.

De acuerdo con lo defendido en otros lugares (Alegre, 2005 y 2006), el “grado de especificidad” (respecto del conjunto del alumnado autóctono) de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene principalmente que ver con tres variables básicas: 1) la edad de llegada e inicio de la escolarización; 2) el conocimiento o no de la lengua autóctona; 3) la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. Un breve apunte a propósito de la tercera de estas variables.

Tratándose de orquestar de forma óptima los recursos necesarios para la intervención educativa, es vital conocer el tipo de dinámicas escolares a que han sido habituados estos alumnos con anterioridad a su incorporación a los sistemas educativos de los países receptores. No tener presente el contraste entre estas dinámicas y las propias de las escuelas a las que se incorporan los alumnos extranjeros puede hacernos perder de vista los significados de unos extrañamientos, de unas “disociaciones”³, enormemente trascendentales en sus trayectorias y consecuciones académicas. Según han puesto de manifiesto diferentes estudios (Alegre, Benito y González, 2007), una parte significativa de las dificultades de aprendizaje e integración plena en las dinámicas cotidianas del aula tienen que ver con el hecho de experimentar en el contexto escolar de llegada unos códigos disciplinarios de aula, unos ritmos de aprendizaje y unas pautas pedagógicas a menudo sensiblemente distantes a las vividas en origen. Por ejemplo, no son pocos los colectivos de alumnos inmigrantes que han sido escolarizados en el marco de unos modelos educativos próximos a lo que podríamos denominar “pedagogías visibles” (tomando de nuevo en préstamo la conceptualización de Bernstein): una escolarización basada en códigos educativos de tipo agregado (clasificación y enmarcación fuertes), en unas relaciones de aprendizaje “centradas en

² Del inglés, “*Economic, Social and Cultural Status*”. La construcción de este índice se explica con detalle en el informe técnico del estudio PISA 2003 (OCDE, 2005: 316). Baste decir que se trata de un índice compuesto que comprende el estatus ocupacional de los padres, su nivel educativo y sus posesiones materiales en el ámbito doméstico.

³ Utilizamos aquí la conceptualización de Bernstein, quien entiende por ‘disociación’ aquel conjunto de disposiciones que sitúan al alumno en una posición de incompreensión (que no de resistencia) respecto de las finalidades y exigencias de la institución escolar (Bernstein, 1975, 1990).

el profesorado” (*teacher-centered*) (que impone su autoridad en ocasiones llegando al castigo físico), y en unos marcos curriculares contruidos desde la noción del conocimiento escolar como “estados cerrados de saber”. No es entonces infrecuente que estos alumnos, además de sufrir los efectos de un desconcierto inicial notable, lleguen a establecer claras homologías entre el nivel de disciplinización de los comportamientos y nivel de rigurosidad de las enseñanzas escolares.

Recapitulando, diríamos que este conjunto de reflexiones refuerzan el argumento de que no todos los colectivos de alumnos inmigrantes “desafían” de igual forma y medida a las estructuras de atención educativa de las escuelas, que no todos parten de unas mismas dificultades de orden educativo (ya sea por motivo de su lengua materna, del momento en que se incorporan a la escuela o del tipo de escolarización previa). En definitiva, convendría entonces enfatizar el hecho de que no todas las concentraciones de alumnos no autóctonos en determinadas escuelas (públicas o privadas) son igualmente problematizables.

Tener presente el valor de estas variables contribuye a desacreditar, cuando se trata de abordar aquello que de específico tienen los niños y las niñas y las personas jóvenes llegadas de otros países y sistemas educativos, el recurso de la explicación culturalista. Más allá de las distancias idiomáticas, de la escolarización recibida en el país de origen y del momento de incorporación al sistema educativo español, aquello que podríamos llegar a evaluar como habilidades, actitudes y expectativas de los alumnos atribuibles a unas u otras “predisposiciones étnicas” acostumbran en muchos casos a relacionarse con el perfil social e instructivo de las familias inmigradas –situación que bien pueden compartir con las familias autóctonas de clase trabajadora–, así como con cómo estas y su descendencia perciben la estructura de oportunidades que les ofrece la sociedad receptora y, como parte de esta sociedad, la institución escolar.

2.2. Contextos escolares y políticas educativas

La otra cara de la misma moneda o, dicho de otro modo, aquello que explica por qué según qué especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante acaban resultando “problemáticas” hemos de

encontrarlo en las características propias de nuestro sistema educativo, de sus redes escolares y de las diferentes políticas que intervienen (directa o indirectamente) en este proceso. Seguidamente nos ocupamos de algunas de ellas.

2.2.1. *Comprensividades educativas*

Ciertamente los debates en torno a los límites y potencialidades de la comprensividad –entendida como el grado en que un sistema educativo hace participar a sus alumnos de un mismo currículum y de un mismo tipo de institución formativa–, en tanto que mecanismo en favor de la igualdad de oportunidades, no son nuevos en la agenda política y académica europea (Merino, 2004; Fourcade, 2000; Green, Leney y Wolf, 2001; Ball, 1995; Rescalli, 1994). Las posibilidades de análisis que ha abierto el planteamiento y realización de las pruebas PISA han permitido arrojar nuevas luces a este respecto. En términos generales, parece apuntarse una tendencia de aquellos sistemas educativos menos comprensivos a profundizar el reflejo en desigualdades de resultados académicos de aquellas desigualdades económicas, sociales y culturales propias de los diferentes colectivos de alumnado (OCDE, 2006b).

Tal proceso tiene en su base la posibilidad de relegar y concentrar al alumnado con mayores dificultades de “adhesión escolar” (en su mayoría con un bajo estatus socioeconómico y cultural) hacia tipos de centro o vías formativas de menor “excelencia educativa”. Cabe decir que estas prácticas políticas, más o menos explícitas, no tan solo limitan el perfil de formación académica de este alumnado, sino que, al producirse su concentración en dichos centros o vías formativas, acentúan la homogeneización social y cultural de los diferentes establecimientos escolares, obstaculizando así que el alumnado más “vulnerable” (entre el que se encuentran determinados colectivos de alumnos inmigrantes) pueda socializarse en entornos educativos auténticamente diversos en lo relativo a los modelos y disposiciones mantenidos respecto del proceso y la institución escolares.

2.2.2. *¿Procesos escolares vs. composiciones sociales?*

A nuestro modo de ver, dos factores contextuales enmarcan las posibilidades de éxito y fracaso de los diferentes sistemas de acogida que a nivel micro puedan llegar a desarrollarse.

En primer lugar, cabe hacer referencia al tipo de relación que en los establecimientos escolares se establezca entre los mecanismos pedagógicos de atención específica y las estructuras educativas “normalizadas”, así como de las capacidades y recursos asignados a unos y otras⁴. En este sentido, las oportunidades del formato actual de buena parte de las aulas de acogida en nuestro país, respecto de otros sistemas de atención externos al centro, son claras: vinculación del alumnado recién llegado a las dinámicas de cada escuela (relación con compañeros, profesorado, sistemas de administración, espacios formales e informales...), establecimiento de interlocutores estables con las familias (tutores de acogida, coordinadores pedagógicos...), estructuración y flexibilización horaria “a medida” (asistencia al aula de acogida y al aula ordinaria), asunción por parte del conjunto del cuerpo docente de la existencia de una “problemática” compartida, traspasos de información entre profesores y tutores, elaboración e intercambio de material didáctico...

No obstante, su despliegue práctico no ha evitado la ocurrencia de efectos no deseados que deberían ser tomados en consideración. Si bien en menor medida que en situaciones de externalización, continúa persistiendo el peligro de que estas aulas se conviertan en reductos, pequeños guetos, ahora dentro de los mismos centros escolares; aulas donde se deriva a un alumnado que por razones diversas (por razones idiomáticas, de falta de conocimientos instrumentales, retraso escolar...) complica el “normal” funcionamiento de las clases ordinarias. Al mismo tiempo, reclamar la implicación del conjunto de los docentes con respecto a esta cuestión a menudo provoca la emergencia de nuevas y viejas resistencias: por ejemplo, a la hora de confeccionar los materiales didácticos adaptados o en la reprogramación de los currículos, o a la hora de formarse los profesores (en el terreno actitudinal y aptitudinal) en estrategias de intervención cotidiana en el aula (Alegre, 2006).

En segundo lugar, cabe situar el debate que, a diferentes niveles, conviene relacionar con los posibles efectos de la composición social, más o menos homogénea (mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico elevado; mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico bajo; mayoría de alumnos autóctonos; mayoría de alumnos inmigrantes), más o menos

⁴ Para una visión comparada a este nivel, véase, por ejemplo, el estudio *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* [Eurydice, European Commission, Directorate-General for Education and Cultures, 2004].

heterogénea, del alumnado de las escuelas. Algunas de las conclusiones derivadas del PISA 2003⁵ apuntan la necesidad de abundar en este objeto de estudio. En esta misma línea se inscriben las investigaciones de Dupriez y Dumay, quienes concluyen que la composición social de los centros es más determinante de las medidas de rendimiento académico que sus estrategias organizativas y pedagógicas (Dumay y Dupriez, 2004; Dumay, 2004); de Duru-Bellat, Mons y Suchaut, autores que, a través del cálculo del *índice de diferenciación*, muestran cómo aquellos sistemas educativos que mantienen un elevado grado de heterogeneidad social intra-escuela disminuyen las desigualdades entre los resultados escolares del conjunto de alumnos (Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004a, 2004b); o de Gorard y Smith, quienes obtienen conclusiones similares a través del cálculo de los *índices de disimilaridad* de distintos países (Gorard y Smith, 2004).

En síntesis, nos encontramos aquí ante el debate que, expuesto de forma simplificada, opondría a los defensores del efecto composición social (*social composition effect, school-mix effect...*) y a los defensores del efecto de los procesos escolares (*school process effect*). La primera línea de investigación se extiende internacionalmente a partir de la publicación del influyente Informe Coleman (1966). No en vano, uno de sus principales argumentos situaba el perfil socioeconómico y académico del establecimiento como el único factor propiamente escolar que, más allá del origen social de cada alumno (a nivel individual), impactaba significativamente sobre sus resultados escolares. Más recientemente, en el campo que aquí nos ocupa, han continuado proliferando investigaciones entre cuyos focos de atención se sitúa el análisis de los efectos sobre los resultados escolares atribuibles a la composición étnica de la escuela (o las clases) (Caldas y Bankston, 1998; Brown, 2001; Hanushek et al., 2002; Rangvid, 2005; Van Ewijk, 2006; Dronkers y Levels, 2006). En términos generales, las conclusiones de dichos estudios tienden a confluir en la constatación de que una buena parte del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas obtiene peores resultados en aquellas clases o escuelas con elevados porcentajes de población escolar no

⁵ Por ejemplo, el hecho de que la proporción de varianza en los resultados dentro de las escuelas (*within schools*) atribuible a la condición de inmigrante sea bastante reducida en comparación con el peso que tiene esta condición en la explicación de la varianza entre escuelas (*between schools*). Dicho de otra forma, en muchos países la diferencia de resultados entre alumnado inmigrante y nativo se observa entre las escuelas.

autóctona, una relación significativa incluso cuando de ella se detrae el peso de la variable estatus socioeconómico.

Del otro lado, cobra importancia durante los años ochenta del siglo xx el movimiento de investigación denominado *School Effectiveness Research* (SER). La contribución principal de esta perspectiva de análisis deriva del estudio de aquellos procesos pedagógicos y organizativos propios de la vida diaria de las escuelas que, en efecto, pueden acabar marcando la diferencia. Las escuelas pueden ser efectivas –y por lo tanto tender a reducir las distancias entre los resultados de sus alumnos– si basan su trabajo cotidiano en el desarrollo de tales procesos internos. Se asume así que tales factores son claramente identificables y replicables: un director de escuela dinámico, con capacidad de liderazgo y centrado en la cuestión del desarrollo pedagógico, un clima de consenso, cohesión y cooperación entre profesores, la existencia de una “atmósfera ordenada” en la escuela, la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico (Scheerens y Bosker, 1997); la presencia de un clima académico positivo y motivador (Stringfield, 1994); de expectativas normativas claras respecto al comportamiento de los alumnos, de unas buenas relaciones alumno-profesor y entre alumnos, de la extensión del valor instrumental otorgado a la escolarización (Power, Higgins y Kohlberg, 1989); de un elevado grado de disponibilidad mostrada por el docente para con sus alumnos (Moos, 1987); de unas relaciones intra- e inter-departamentales fluidas, de la consistencia entre discurso y práctica docente (Yasumoto, Uekawa y Bidwell, 2001), etc.

Salvando las distancias tanto ideológicas como de contexto conceptual y analítico, la perspectiva genéricamente llamada antirracista (de raíz fundamentalmente británica⁶) situaría también uno de sus núcleos de interés en el desarrollo de una determinada estrategia pedagógica, en este caso, de tipo crítico, en lucha contra el sentido discriminatorio y etnocéntrico inherente a buena parte del currículum escolar y de la acción docente; un sentido que se nutre de las relaciones de poder y estructuras de desigualdad social y étnica existentes más allá de la escuela.

⁶ Ver, por ejemplo, Barry Troyna (1993; con Williams, 1986; con Carrington, 1990; con Selman, 1991; con Hatcher, 1992) o David Gillborn (1990 y 1995).

Si bien parece tomar fuerza la tesis que sustenta que, en términos generales, las distintas variables que describen el tipo de composición social de las escuelas contribuyen de forma más relevante que aquellas otras que remiten a las características de diferentes procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar las desigualdades de resultados académicos obtenidos por alumnos y entre escuelas (De Fraine et al., 2003; Dumay y Dupriez, 2004; Alegre y Amett, 2007), han sido asimismo puestas de manifiesto las interacciones mutuamente condicionadas existentes entre uno y otro conjunto de variables (Gewirtz, 1998; Kilgore, 1991; Raudenbush et al., 1992; Willms, 1992; Opdenakker y Van Damme, 2001). En una dirección similar, distintas investigaciones cualitativas han enfatizado cómo el tipo de composición (por razón socioeconómica y de habilidades) de las escuelas mediatiza el marco de posibilidades que da más o menos margen al desarrollo de determinados procesos y aplicaciones pedagógicas y organizativas, así como a la emergencia de un clima escolar más o menos positivo (Thrupp, 1999; Van Zanten, 2001; Lupton, 2004).

Dada, pues, la trascendencia de la variable composición social y cultural de la escuela en el sí del enfoque que aquí adoptamos, nos ocupamos en adelante de profundizar en ella; tomando como base un último apunte: el tipo de composición de cada centro no se encuentra exclusivamente en dependencia del tipo de comprensividad formal propia de la estructura de los distintos sistemas educativos. Ciertamente, en una gran mayoría de países, incluido España, el alumnado inmigrante con mayores problemas de aprendizaje tiende a concentrarse (o a ser concentrado) en determinadas escuelas, con relativa independencia de cuál sea el nivel de comprensividad de los correspondientes sistemas educativos⁷. Más allá de este factor, es central analizar un factor de tipo intermedio cuyas repercusiones no siempre han sido suficientemente tenidas en cuenta: las políticas de acceso a los centros escolares.

2.2.3. Sistemas de acceso escolar

A nivel general, en este campo acostumbran a contraponerse dos modelos de planificación del acceso: por un lado, aquel que apuesta por la

⁷ Ciertamente en países como Suiza, Alemania o Bélgica, con unos sistemas educativos fuertemente diferenciados, una parte significativa de la varianza de resultados entre escuelas es atribuible al peso del factor de la inmigración (Suiza: 17%; Alemania: 11%; Bélgica: 10%). Sin embargo, en Suecia y Dinamarca, países cuyos sistemas educativos son altamente comprensivos, la proporción de la varianza inter-escuelas explicada por el factor "*students immigrant status*" es también significativa (Suecia: 28%; Dinamarca: 11%).

aplicación de sistemas de centralización, coordinación y regulación del acceso escolar, bien del conjunto del alumnado, bien de ciertos sectores de alumnos; y por otro, aquel que se basa en los principios de la lógica del “casi-mercado”. Empecemos por este último.

Efectos de la lógica del “casi-mercado”

En lo relativo a la cuestión de la elección-asignación de centro, este modelo pretende autorregularse en función de los equilibrios entre la demanda y la oferta de plazas escolares. Muy brevemente: las familias compiten entre ellas para matricular a sus hijos dentro de un mercado abierto de posibles escuelas, las cuales, a su vez, compiten entre ellas por obtener los mejores estándares de excelencia académica (lo cual, según los contextos, puede abrirles mayores opciones de financiación pública o de esponsorización privada) y por incorporar aquel perfil de alumnado con mayor probabilidad de facilitarles el mantenimiento o superación de tales niveles.

La principal restricción al modelo de acceso escolar basado en la lógica del “casi-mercado” (que, en ocasiones, ha sido bautizado como *open enrolment*) la representa el límite de plazas escolares disponibles. En este marco aumentan, pues, las probabilidades de reproducirse lo que se ha venido en llamar “procesos de guetización” de determinados centros escolares. Esto es, las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que aquellas otras situadas en las últimas posiciones del ránking de excelencia (y que a menudo reúnen al alumnado socioeconómicamente más vulnerable o minoritario) mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que van siendo ocupadas por aquellos alumnos que, o bien no han conseguido satisfacer los requisitos de acceso de las primeras, o bien se han retrasado a la hora de formalizar la inscripción escolar, o bien se incorporan al centro una vez iniciado el curso escolar (una parte significativa del alumnado inmigrante se encuentra a menudo en dichas situaciones). Fácilmente estas escuelas entran en el proceso al que Gorard, Taylor y Fitz (2003) se refieren en términos de “*spirals of decline*”, un círculo vicioso que no es sino la última consecuencia de las dinámicas de segregación escolar a la que pueden abocar ciertas políticas “*market-oriented*” de elección-admisión escolar⁸.

⁸ Este argumento ha sido confirmado a través de investigaciones llevadas a cabo en diferentes países y contextos (Willms y Echols, 1992; Gewirtz et al., 1995; Woods et al. 1998; Lauder y Hughes, 1999; Noden, 2000; McEwan y Carnoy, 2000; Weiss, 2002; Bulkeley y Fisler, 2003; Gordon, 2003).

La red educativa española no se encuentra exenta de los peligros de segregación socioeducativa que se asocian a los sistemas de acceso y admisión escolar basados en una lógica de “casi-mercado”. Un ejemplo extraído de la explotación de los datos del PISA: en España, la distancia entre los resultados académicos obtenidos por centros públicos y privados supera ostensiblemente la distancia media entre ambos sectores del conjunto de países participantes en el programa. En este capítulo, España se sitúa cercana a casos como los de Alemania, Bélgica o Canadá, países que muestran diferencias de resultados muy favorables a los centros privados. Ahora bien, la distancia entre las puntuaciones que obtienen como media los centros públicos y privados en España (32 puntos) se reduce ostensiblemente cuando se detrae en la ecuación el peso del estatus económico, social y cultural de los diferentes establecimientos, pasando de 32 puntos a 1 punto (MECD, 2004). Resumiendo, en España persiste una marcada segregación escolar entre centros públicos y privados fundamentada en la desigualdad social existente entre sus respectivas poblaciones escolares. Diversos factores pueden contribuir a explicar esta situación: los efectos perversos de según qué políticas de zonificación (hablamos de ello en adelante), las prácticas más o menos informales selectivas de una parte significativa de las escuelas privadas (cobro de cuotas, informaciones tergiversadas a las familias sobre los requisitos de admisión...), la no concertación (y por tanto, no gratuidad) de las etapas no obligatorias (preescolar y secundaria superior) en algunos de estos centros, etc.

Una mirada a la evolución y estado de algunos datos referentes a la escolarización del alumnado inmigrante en España refuerza esta constatación. Pese a que la red escolar privada-concertada en muchas comunidades autónomas ha ido incrementando en los últimos años sus proporciones de alumnado extranjero, continúa existiendo una notable disparidad en cuanto al grado en que sector público y sector privado concertado se ocupan de la escolarización de aquella población inmigrante cuya concentración escolar es considerada “problemática”. En efecto, en España, mientras que el total del alumnado extranjero que cursaba enseñanzas de régimen general se distribuía el curso 2004-2005 entre un 81,4% en el sector público y un 18,6% en el privado (las proporciones correspondientes al total de la población escolar en estas enseñanzas eran de un 67,6% y un 32,4%, respectivamente), el alumnado africano en la escuela pública representaba un 88,8%, porcentaje

muy superior a, por ejemplo, el del alumnado norteamericano (un 57,6% en el sector público) o al del procedente de otros países de la UE (un 74,4% en centros públicos)⁹.

Regulaciones del acceso escolar

Con el objetivo de paliar los efectos perversos de la introducción de la lógica de 'casi-mercado' en el terreno del acceso escolar, y sobre la base de los diferentes criterios y puntuaciones en los sistemas de baremación existentes, en la gran mayoría de comunidades autónomas se han implementado diversos mecanismos de "generalización de la diversidad", regulaciones que tienen por objetivo favorecer una distribución más equitativa del alumnado entre los diferentes centros escolares, luchando así contra la irreversibilidad de ciertos procesos de homogeneización de sus composiciones sociales y culturales (ya sean procesos de "guetización" como de "elitización"). Algunas de estas medidas acaban afectando fundamentalmente (de manera más o menos deliberada) al reparto del alumnado inmigrante; este es el caso de la reserva de plazas en los centros escolares para alumnado con necesidades educativas específicas, o de la reducción de ratios alumnos-aula durante el período de preinscripción. Otros mecanismos, de carácter no específico, actúan condicionando los procesos de acceso escolar del conjunto del alumnado; este es el campo de actuación de las comisiones de escolarización o de las políticas de zonificación de los diferentes municipios. Seguidamente nos ocupamos de referir algunas de las principales limitaciones y ventajas de cada una de estas intervenciones.

Medidas de (re)distribución del alumnado inmigrante

La reserva de plazas para alumnado con NEE. En la gran mayoría de las comunidades autónomas la normativa exige a los centros escolares sostenidos con fondos públicos disponer de una reserva mínima de plazas para alumnos con necesidades educativas específicas durante el período de preinscripción (por ejemplo, en Cataluña y Andalucía esta reserva es de dos plazas, en la Comunidad Autónoma de Madrid de tres plazas, en Aragón de cuatro, etc.). En muchas localidades esta reserva de plazas se ha incremen-

⁹ Datos extraídos de la estadística oficial del Ministerio de Educación y Ciencia (www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/extranjeros.pdf).

tado por encima de la ratio mínima establecida a nivel autonómico gracias al acuerdo entre los diferentes establecimientos escolares del municipio, tanto de titularidad pública como privada, y gracias a la apuesta de las autoridades educativas locales y autonómicas delegadas. Excepcionalmente este incremento ha situado esta reserva en seis u ocho plazas. Sea como sea, en la práctica la reserva de plazas para alumnos NEE se ha mostrado una política limitada. En primer lugar, la frontera mínima de alumnos fijada a nivel autonómico se demuestra del todo insuficiente en muchos municipios cuando está en juego la voluntad de conseguir una distribución equitativa de este alumnado. Muy a menudo, esta acaba representando una política de redistribución “de mínimos” (Bonal, González i Valiente, 2005). En segundo lugar, el problema central tiene que ver con el hecho de encontrarnos ante una política que únicamente es implementable durante el período de preinscripción escolar (solo en algunas comunidades, como por ejemplo Extremadura, esta reserva se hace extensible al conjunto del curso escolar). Esta restricción limita en gran medida sus posibilidades de incidencia en tanto que un porcentaje bien significativo de alumnado inmigrante recién llegado (buen parte del cual pasa a ser catalogado como alumnado NEE) se incorpora al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar.

La reducción de ratios alumnos-aula. Esta práctica, oficialmente de carácter excepcional, consiste en obligar a las escuelas de una zona o municipio a reducir la ratio máxima de alumnos que puedan aceptar durante el período ordinario de preinscripción y matriculación, generalmente recortando en una o dos plazas la cuota máxima de alumnos por aula. Así se consigue que dichas plazas permanezcan como vacantes una vez finalizado este período, de manera que puedan pasar a ser ocupadas por aquel alumnado que se incorpore al curso escolar de forma tardía. Si bien pueda tratarse de una política potencialmente impopular¹⁰, al tiempo que jurídicamente cuestionable en tanto que sea considerada como una interferencia ilícita en el derecho de elección de escuela por parte de las familias, es evidente que abre la posibilidad de distribuir de forma más equitativa, en el municipio, al alumnado matriculado fuera de plazo. Ello en la medida en que el conjunto de centros

¹⁰ Algunas familias pueden ver cómo sus hijos no obtienen plaza en la escuela deseada y en cambio comprobar cómo otros alumnos, llegados fuera de plazo, sí lo consiguen al ser aplicada la correspondiente ampliación de ratio en la escuela en cuestión.

de la localidad en cuestión pasan a ser susceptibles de escolarizar a este alumnado a través de eventuales ampliaciones de ratio.

Medidas de (re)distribución del conjunto del alumnado

Las comisiones municipales de escolarización. Buena parte de aquellos ayuntamientos con una trayectoria de mayor implicación en el diseño de mapas educativos y en la gestión equitativa de procesos de matriculación han visto en el fortalecimiento y desarrollo de lo que genéricamente serían denominadas comisiones de escolarización una oportunidad para avanzar en una de sus reivindicaciones históricas: disponer de mayor incidencia real y poder de decisión en el ámbito de la política educativa, a través del reconocimiento de su papel tanto en el ámbito de la gestión centralizada de la matriculación como incluso en el de la planificación educativa más general (cobertura escolar, líneas y cuotas por centro, ubicación de las nuevas escuelas, concertación o no de centros privados...). En este terreno se ha movido, por ejemplo, el debate en torno al desarrollo de las llamadas oficinas municipales de escolarización impulsadas en Cataluña (Bonal, González y Valiente, 2005), también implementadas en Castilla-La Mancha.

Desde esta perspectiva, estas comisiones se convertirían en algo más que en simples "oficinas de información". Si bien en la práctica queda aquí un largo camino por recorrer, en la medida en que dispongan de competencias, recursos y capacidad de trabajo colaborativo, estos dispositivos pasarían a representar auténticos espacios de cogestión en todas aquellas políticas que afectan a los procesos de acceso escolar: reserva de plazas NEE, flexibilización en el establecimiento de ratios alumnos-aula, diseño de mapas escolares, políticas de concentración de recursos en determinados centros o zonas, elaboración y aplicación de criterios de baremación, etc.

Las políticas de zonificación. Ciertamente, el diseño de las zonas de proximidad o influencia de cada escuela es en Cataluña un elemento absolutamente central en la distribución del alumnado en la medida en que la puntuación que determina la asignación o no a una escuela depende en primer lugar de si dicha escuela se encuentra o no en la zona donde reside la familia. Dicho de otro modo, la zonificación marca profundamente la distribución

escolar de los alumnos (del conjunto del alumnado, no solo del inmigrante), limitando, en mayor o menor medida, la capacidad de elección de las familias.

En España, las diversas políticas de zonificación implementadas por las diferentes autoridades locales pueden agruparse en base a tres categorías (Benito y González, 2007¹¹). Un primer modelo se basa en la asignación de una misma área de influencia para todos los centros sostenidos con fondos públicos de la ciudad. De acuerdo con esta modalidad, cualquier solicitud de escuela, en lo que se refiere al cálculo zonal, puntúa por igual. Se trata, pues, de un sistema que maximiza la capacidad de elección de las familias. Además, en tanto en cuanto la zona de influencia incluye a las escuelas privadas-concertadas, se evita que estas representen una oportunidad de 'huida' para aquellos alumnos cuyas familias querrían evitar el centro público más próximo a su lugar de residencia. En términos de equidad, este modelo favorece la posibilidad de que el conjunto de la red escolar sea más heterogénea, permitiendo de que los alumnos, independientemente del barrio en que vivan, tengan las mismas posibilidades de acceso a las diversas escuelas de la ciudad. Al mismo tiempo, como principal obstáculo a la implementación de este modelo, cabe señalar el hecho de que, en municipios medianos o grandes, contradice el principio de proximidad al centro que la ley estipula como procedimiento central del sistema de asignación de plaza escolar.

Un segundo modelo consiste en el establecimiento de un área de influencia escolar para cada centro público, y una zonificación alternativa para las escuelas privadas-concertadas. Esta es una política habitual en ciudades de dimensiones medias. Tiene como principal ventaja favorecer la planificación de plazas y la previsibilidad de las oportunidades de acceso de las familias, a la vez que se adecua sin problemas al criterio de proximidad escuela-residencia. Con respecto a sus posibles efectos sobre la composición social final del conjunto de escuelas, es importante remarcar que este modelo permite la posibilidad de diseñar zonas de influencia que rompan la segregación socio-urbana de ciertos barrios. Así, con el objetivo de evitar dinámicas de elitización/ghetización de determinadas escuelas, el dibujo de tales zonas puede establecerse comprendiendo áreas internamente heterogéneas. El

¹¹ Si bien el estudio de Benito y González analiza el impacto de los diferentes modelos de zonificación escolar sobre el nivel de equidad entre la composición social de las distintas escuelas en diferentes municipios catalanes, la clasificación que establecen a propósito de las diferentes tipologías de zonificación es generalizable al conjunto de las localidades españolas.

principal problema de equidad de este tipo de zonificación es que puede fomentar la 'huida' hacia centros privados-concertados –escuelas que disponen de una zonificación alternativa o más amplia– de aquellas familias en cuya área de influencia se ubica una escuela pública más o menos estigmatizada.

En tercer lugar, hacemos referencia a la planificación de áreas de influencia con más de un centro público, y con una zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Esta solución es habitual en buena parte de los municipios de mayores dimensiones. A medio camino entre los dos modelos anteriores, este sistema reúne parte de sus respectivas ventajas e inconvenientes. En términos generales, tiende a aproximarse al funcionamiento del modelo de zona única, si bien incorpora el criterio de proximidad, al tiempo que establece una zonificación específica para las escuelas privadas-concertadas que puede llegar a promover estrategias familiares de huida de la red escolar pública.

En los últimos años, algunos municipios catalanes de dimensión media o grande, con el propósito de luchar contra la segregación social en su red de escuelas, han planificado e implementado una variante interesante de este último modelo. Se trata de incluir en las diferentes zonas de influencia más de un centro público y más de un centro privado-concertado. De esta manera, no coartan la capacidad de elección de centro del conjunto de las familias (todas ellas disponen de las mismas posibilidades de acceder a uno de los centros públicos y privados-concertados de la zona), al tiempo que se obedece el criterio de proximidad. Si bien es todavía pronto para evaluar los efectos sobre la equidad escolar atribuibles a esta política, sí parece que en aquellas ciudades donde ha empezado a implementarse se observa una cierta tendencia hacia la heterogeneización social intraescolar, por un lado, y hacia un mayor equilibrio entre las composiciones sociales de los diferentes establecimientos escolares (Benito y González, 2007).

3. Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos tratado de pasar revista a algunos elementos de referencia y reflexión que pueden contribuir a desmadejar el sentido y medida en que conviene problematizar la presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas. Retomando ahora la pregunta base de este

escrito, concluiríamos diciendo que inmigración y educación no es, en genérico, un binomio problemático. Algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado inmigrante acaban convirtiéndose en “problemas” en función de las características de un sistema educativo y de unas redes escolares como las nuestras.

Hemos repasado cuáles son, a nuestro entender, aquellos parámetros que identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que efectivamente representan retos también específicos para los mecanismos de atención a la diversidad en los centros escolares. Ponderábamos aquí la importancia de variables como la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes previo. Sin embargo –así como sucede cuando se debate en torno a los “problemas” que implica para la organización de cualquier servicio público la llegada de población extranjera–, si estos retos derivan en la práctica en tensiones y conflictos es en buena medida a causa de la existencia de unas realidades institucionales –escolares, en nuestro caso– que al afrontar esta llegada ven acentuarse el alcance de unas limitaciones en absoluto nuevas. En el apartado 2.2 hemos constatado cómo este es el caso de la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicas –además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas de diversidad–, de unos centros docentes que, con la incorporación de estos nuevos colectivos de estudiantes, han incrementado el grado de homogeneidad de sus composiciones sociales. Estas realidades contribuyen a explicar por qué los procesos de acogida y escolarización del alumnado inmigrante se plantean en la actualidad de forma problemática.

Mecanismos de regulación del acceso escolar como los expuestos en el punto 2.2.3 tienen, en consecuencia, el desafío de luchar contra una parte importante de aquello que se encuentra en la base de dicha problematización. Siempre y cuando se planteen en un marco de planificación educativa capaz de combinar actuaciones focalizadas (aquellas que generan recursos particularmente dirigidos a determinados colectivos de alumnado inmigrante) con intervenciones de normalización (que refuerzan los dispositivos generales de atención a la diversidad), actuaciones de concentración de recursos (en aquellos centros o zonas que más lo necesitan) con intervenciones dirigidas a compartir aquellas problemáticas que, precisamente, lo son en tanto que se concentran en determinados enclaves.

Bibliografía

- ALEGRE, M. A., 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques, 44].
- ALEGRE, M. A., 2006. L'acollida i l'escolarització de l'alumnat estranger al sistema educatiu català. En BONAL, X. (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània, pp. 301-322 [Col. Polítiques, 53].
- ALEGRE CANOSA, M. A. 2008. Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de educación*, 345, pp. 61-82. Se agradece a Ricard Benito y Sheila González sus aportaciones a este artículo.
- ALEGRE, M. A. y S. M. ARNETT, 2007. The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison. *European Sociological Association 8th Conference: Conflict, Citizenship and Civil Society*, Glasgow, 3-6 septiembre.
- ALEGRE, M. A. (coord.), J. COLLET, S. GONZÁLEZ, R. BENITO, 2005. *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra*. Estudio financiado a través de la convocatoria ARIE 2004 y por la Fundació Jaume Bofill
- ALEGRE, M. A., R. BENITO y S. GONZÁLEZ, 2007. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques, 55].
- BALL, S. J., 1995. *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Les desigualtats en l'accés escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques, 59].
- BERNSTEIN, B., 1975. *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Keagan Paul.

- BERNSTEIN, B., 1990. *Structuring of Pedagogic Discourse (Class, Codes and Control. Vol. 4)*. Londres: Routledge.
- BONAL, X., I. GONZÀLEZ y O. VALIENTE, 2005. *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea de Educació de la Diputació de Barcelona.
- BROWN, S. L., 2001. *Does High School Racial Composition Matter? The Effect of Race and Racial Composition on High School Students' Perceptions and Success*. Ann Arbor (Michigan).
- BULKLEY, K. y J. FISLER, 2003. A decade of charter schools: from theory to practice. *Educational Policy*, 17 (3), pp. 317-342.
- CALDAS, S. J. y C. BANKSTON, 1998. The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), pp. 533-557.
- COLEMAN, J. S. et al., 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- DE FRAINE, B. et al., 2003. The effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 29 (6), pp. 841-859.
- DRONKERS, J. y M. LEVELS, 2006. Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins. *Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee 28*, Nijmegen, 11-14 mayo.
- DUMAY, X. y V. DUPRIEZ, 2004. Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 36.
- DUMAY, X., 2004. Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 34.

- DURU-BELLAT, M., N. MONS y B. SUCHAUT, 2004a. Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs: quelques enseignements de l'enquête PISA. *Notes de l'IREDU* 04/02.
- DURU-BELLAT, M., N. MONS y B. SUCHAUT, 2004b. Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'IREDU*, 66.
- EURYDICE, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Education and Cultures.
- FOURCADE, B., 2000. Filières académiques et filières professionnelles: Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens? *Euresco conference: Educational Differentiation in European Societies: causes and consequences*. Giens, 16-21 septembre.
- GEWIRTZ, S., 1998. Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24, pp. 439-457.
- GEWIRTZ, S., S. J. BALL y R. BOWE, 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- GILLBORN, D., 1990. "Race", *Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Londres: Unwin-Hyman/Routledge.
- GILLBORN, D., 1995. *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham: Open University Press.
- GORARD, S. y E. SMITH, 2004. An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40 (1), pp. 15-27.
- GORARD, S., C. TAYLOR y J. FITZ, 2003. *School, Markets and Choice Policies*. Londres: Routledge-Falmer.
- GORDON, L., 2003. School choice and social market in New Zealand: education reform in an era of increasing inequality. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1), pp. 17-34.

- GREEN, A., T. LENEY y A. WOLF, 1999. *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Londres: Institute of Education.
- HANUSHEK, E.A., J. F. KAIN y S. G. RIVKIN, 2002. New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement. *NBER working papers*, 8741.
- KILGORE, S., 1991. The organisational context of tracking in schools. *American Sociological Review*, 56, pp. 189-203.
- LAUDER, H. y D. HUGHES (coords.), 1999. *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- LUPTON, R., 2004. Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality. *CASE Papers*, 076 [London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion].
- McEWAN, P. J. y M. CARNOY, 2000. The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (3), pp. 213-239.
- MECD, 2004. *Evaluación PISA 2003. Resúmenes de los primeros resultados en España*. Obtenido de la página web <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf> [última consulta el 20/05/2009].
- MERINO, R., 2004. L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers*, 74, pp. 111-128.
- MOOS, R., 1987. *The social climate manual*. Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press.
- NODEN, P., 2000. Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), pp. 371-390.
- OCDE, 2005. *PISA 2003 Technical Report*, París: OCDE.

- OCDE, 2006a. *Where immigrants students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.
- OCDE, 2006b. *Education at a Glance*. OECD Indicators 2006, París: OCDE.
- OPDENAKKER, M. C. y J. VAN DAMME, 2001. Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), pp. 407-432.
- POWER, F., A. HIGGINS y L. KOHLBERG, 1989. *Lawrence Kolberg's approach to moral education*. Nueva York: Columbia University Press.
- RANGVID, B. S., 2005. Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen. *AKF working papers*, 9 (August).
- RAUDENBUSH, S. W., B. ROWAN y Y. F. CHEONG, 1992. Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, pp. 150-167.
- RESCALLI, G., 1995. *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Florencia: La Nuova Italia.
- SCHEERENS, J. y R. BOSKER, 1997. *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- STRINGFIELD, S., 1994. The analysis of large data bases in school effectiveness research. En D. REYNOLDS et al. *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon, pp. 55-72.
- THRUPP, M., 1999. *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham: Open University Press.
- TROYNA, B. y B. CARRINGTON, 1990. *Education, Racism and Reform*. Londres: Routledge.
- TROYNA, B. y J. WILLIAMS, 1986. *Racism, Education and the State*. Beckenham: Croom Helm.

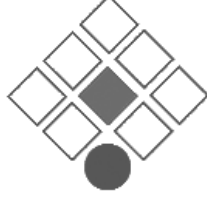
- TROYNA, B. y L. SELMAN, 1991. *Implementing Multicultural and Anti-Racist Education in Mainly White Colleges*. Londres: Further Education Unit.
- TROYNA, B. y R. HATCHER, 1992. *Racism in Children's Lives*. Londres: Routledge.
- TROYNA, B., 1993. *Racism and Education: research perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- VAN EWIJK, R., 2006. *The effect of ethnicity and SES in the class on achievement: a meta-analysis*. SCO-Kohnstamm Institute, University of Amsterdam. Documento inédito.
- VAN ZANTEN, A., 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- WEISS, M., 2002. Quasi-markets in education: an economic analysis. *Futures of Education Conference*, Zurich, 23 abril.
- WILLMS, J. y F. ECHOLS, 1992. Alert and inert Clients: the Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11 (4), pp. 339-350.
- WILLMS, J., 1992. *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. Londres: Falmer Press.
- WOODS, Ph. A., C. BAGLEY y R. GLATTER, 1998. *Schools choice and competition: markets in the public interest?* Londres: Routledge.
- YASUMOTO, J., K. UEKAWA y C. BIDWELL, 2001. The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74 (3), pp. 181-209.

3.ª Parte

La “Acogía” de escolares extranjeros en el sistema educativo



Segregación escolar e
inmigración en Cataluña:
aproximaciones
etnográficas



SEGREGACIÓN ESCOLAR E INMIGRACIÓN EN CATALUÑA: APROXIMACIONES ETNOGRÁFICAS¹

Silvia CARRASCO PONS, Jordi PÀMIES ROVIRA, Maribel PONFERRADA ARTEAGA, Beatriz BALLESTÍN GONZALEZ y Marta BERTRÁN TARRÉS
Universidad Autónoma de Barcelona

La persistencia de experiencias escolares altamente diferenciadas entre el alumnado en una proporción importante de los sistemas educativos modernos de los países ricos está relacionada con la existencia de dos contradicciones. En primer lugar, la contradicción que existe entre los objetivos de equidad y excelencia declarados por las políticas educativas y los mecanismos de selección y admisión de alumnado permitidos por las autoridades educativas y practicados por las escuelas, que responden a presiones de grupos sociales y estrategias familiares de obtención de capital social y académico de prestigio por medio de la socialización escolar. En segundo lugar, la contradicción que supone la separación del alumnado en el interior de los centros educativos por medio de múltiples mecanismos y dispositivos educativos cuyo objetivo es, paradójicamente, lograr una mayor integración educativa y social del alumnado al que se dirigen bajo el rótulo de la atención a la diversidad. En Cataluña, ambos tipos de procesos se han venido haciendo más evidentes y se han agudizado con la resistencia de sectores políticos, profesionales y ciudadanos a la comprensividad promovida con la reforma de la LOGSE, por una parte, y con la transformación de la composición del alumnado debido a la inmigración, por la otra.

Sin embargo, es solo la primera de estas contradicciones la que constituye, por lo general, el núcleo de los debates sobre la segregación escolar y sus efectos y la que hasta el momento ha recibido mayor atención en Cataluña (ver, por ejemplo, el Informe del Síndic de Greuges, 2008), lo

¹ El texto forma parte de los resultados del Proyecto I+D MCYT SEJ 2005-09333-CO2-C01 *Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero*, bajo la dirección de Silvia Carrasco. El proyecto ha incluido la realización de las tesis doctorales de Jordi Pàmies (2006), Maribel Ponferrada (2008), Beatriz Ballestín (2008) y Marta Bertrán (2009).

que constituye una limitación para su comprensión, en la medida en que el segundo de aquellos procesos distorsiona y enmascara al primero de ellos. Por consiguiente, parece necesario prestar atención no solo a la *segregación interescolar* desde la perspectiva de los procesos sociales que inciden en las desigualdades educativas, sino también a las trayectorias disponibles para el alumnado dentro de las instituciones educativas para comprender los procesos y efectos de la *segregación intraescolar* frente a los objetivos de la inclusión educativa. En otro lugar (Carrasco, 2008) hemos advertido de la ingenuidad de sostener que la llamada “escolarización equilibrada” de alumnado de origen extranjero resulta en sí misma una medida beneficiosa para responder mejor a los retos específicos que pueda representar para las escuelas y el profesorado, sin plantear la apuesta por una construcción sociocultural y lingüísticamente diversa de la composición del alumnado en los centros que considere aquella estrategia exclusivamente como un punto de partida. A pesar de que la escuela puede constituir un espacio de mayor igualdad relativa que la experimentada en el entorno social y familiar para una parte del alumnado, y al margen de las más que demostradas limitaciones de la hipótesis del contacto (Allport, 1954; Pettigrew, 1971) como base para la promoción de relaciones interculturales positivas, las relaciones que se establecen en ella difícilmente escapan a la desigualdad experimentada fuera de ella a medida que se avanza en el sistema educativo.

A este respecto, existe una abundante literatura socioantropológica que se ha encargado de señalar los efectos perversos de la proyección del pensamiento del déficit sobre el alumnado procedente de sectores sociales desfavorecidos y de minorías culturales en la organización escolar de los centros y en la gestión de las actividades de enseñanza/aprendizaje y su evaluación cotidiana en las aulas: desde el clásico estudio de Oakes (1985) sobre los itinerarios intraescolares segregados y, literalmente, sobre cómo las escuelas estructuran la desigualdad, pasando por la “protesta antropológica” de Foley (1999) ante las construcciones desempoderadoras de los grupos en posiciones subalternas en la investigación sobre sus “respuestas adaptativas” a las mismas al margen de su diversidad interna y de su agencia, hasta enfoques más recientes que adoptan una perspectiva más global pero no por ello menos contundente, denunciando el incumplimiento de la igualdad de derechos educativos, mucho más allá de los planteamientos liberales y meritocráticos de la igualdad de oportunidades.

Las formas de jerarquización y estratificación interna condicionan la experiencia de aprendizaje y de socialización del alumnado al posibilitar, promover o limitar sus interacciones a través de categorías de alumnado y espacios educativos diferenciados. Sin por ello descartar otras opciones de flexibilidad en la creación de grupos temporales, la investigación sostiene que las estrategias más comunes de agrupación por niveles –a partir de categorías que supuestamente ordenan de forma objetiva las necesidades educativas del alumnado facilitando la labor del profesorado– son altamente reproductivas de las posiciones iniciales sin lograr una mayor eficacia y eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los resultados del alumnado (Hallam e Ireson, 2003; Mehan et al., 1996, entre otros). La sobrerrepresentación de alumnado de minorías y de sectores sociales desfavorecidos en los grupos de bajo nivel es una constante y los efectos perversos de los mecanismos de etiquetaje y selección internos suficientemente conocidos reintroducen y refuerzan las lógicas sociales en las culturas escolares a través de nociones apriorísticas sobre el origen del alumnado. Estos procesos afectan directamente a las condiciones de construcción de las oportunidades del alumnado y, finalmente, también de sus identidades académicas y sociales (Flores-González, 2005). De esta forma, las oportunidades escolares –reales y percibidas– y los contactos interculturales que tienen los estudiantes en la escuela y fuera de ella, vienen condicionados por la propia organización escolar (Stearns, 2004) y el espacio físico y social en el que la escuela les sitúa (Olsen, 1985). Del mismo modo que las formas de segregación interna dificultan las oportunidades de relaciones interculturales (Hallinan y Williams, 1987; Oakes, 1985), también dificultan las posibilidades de acceso a prácticas y estilos culturales que, más allá de la lengua, son objeto de legitimación y por lo tanto, de valoración y premio por parte de la escuela. Con ello se completa el círculo de la profecía autocumplida en la que se fundamenta inicialmente la separación.

El informe *Les desigualtats educatives a Catalunya* (Ferrer et al., 2008), en el que se mide la equidad, la excelencia y la eficiencia del sistema educativo a partir de datos del informe PISA 2006, muestra las grandes diferencias existentes entre alumnado nativo y no nativo (a pesar de que estas categorías esconden una mayor complejidad) en las puntuaciones medias obtenidas en ciencias, matemáticas y comprensión lectora, siendo el alumnado extranjero el que obtiene las puntuaciones más bajas de todos los países

de la muestra y 70 puntos por debajo del ya bajo resultado del alumnado nativo en comparación con el resto de países, es decir, revelando a su vez un muy bajo nivel de excelencia. Además, los datos de comprensión lectora y ciencias por clase social del alumnado, tal como los mide PISA, muestran asimismo malos resultados y enormes diferencias entre nivel social bajo y alto (de hasta 84 puntos). En cuanto a la eficiencia del sistema, es interesante destacar dos aspectos: por una parte, parece que no se corresponde la distribución socioeconómica de las familias y la inversión educativa realizada con los resultados obtenidos, por debajo de los niveles medios de eficiencia esperables; por la otra, se observa que las diferencias entre alumnado nativo y no nativo son mucho menores en algunos países con una proporción más alta de alumnado de origen extranjero, algunos de los cuales obtienen globalmente las mejores puntuaciones en las pruebas. Concluye el informe, por lo tanto, que el sistema educativo "no consigue compensar las desigualdades sociales de origen del alumnado" (Ferrer et al., 2008), que afectan en mayores proporciones al alumnado extranjero globalmente y al alumnado con menos recursos económicos y sociales de forma específica. Finalmente, sabemos que las tasas de abandono y no acreditación por origen y clase son también importantes, pero a diferencia de la mayoría de países avanzados los datos oficiales al respecto son todavía escasos y poco consistentes. La investigación de Serra y Palaudàrias (2007) sobre abandono y trayectorias académicas de alumnado extranjero a partir de algunos datos proporcionados por el Departament d'Educació de la Generalitat y otros procedentes de una muestra de 18 centros educativos de secundaria, con todas las prevenciones sobre la fiabilidad de los datos que los autores también expresan, muestra un abandono escolar de facto del 30% entre el alumnado extranjero, más del doble que el 12% del registrado entre el alumnado de nacionalidad española. Esta proporción de abandono antes de finalizar la ESO es del 42% entre el alumnado de incorporación tardía de los centros estudiados, teniendo en cuenta, sin embargo, que este alumnado solo representa una quinta parte de todo el alumnado extranjero en tales centros.

¿Qué relación tienen estos datos con las estrategias de segregación escolar interna? La revisión de la literatura de investigación realizada por Nusche (2009) para el informe de la OCDE *What works in migrant education* previene de forma explícita contra el fracaso de las prácticas educativas basadas en una organización segregada y separada de la atención al alumnado

extranjero, pero la segunda parte del informe realizado por Ferrer et al. (2008) revela que en Cataluña uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles y que esta forma de agrupación es mucho más frecuente entre los centros que atienden población más desfavorecida y de origen inmigrante, siendo la comunidad autónoma donde esta práctica está más generalizada. Esto resulta todavía más incongruente en un sistema inspirado en la comprensividad, que dice apostar por la inclusión educativa mientras en la práctica ignora otras propuestas de organización de la instrucción (cooperativa, colaborativa, multilingüe, etc.) sin responder satisfactoriamente a las aspiraciones educativas de una parte significativa de su alumnado extranjero (halladas por Aparicio y Portes, 2009) o impidiendo que tales aspiraciones emerjan en amplios sectores de la población.

Tras la ocasión perdida de expandir y asentar la filosofía de la comprensividad por las pésimas condiciones políticas en las que tuvo que desarrollarse la LOGSE, se impuso una fragmentación progresiva (Carrasco, 2003) de los dispositivos de atención a la diversidad que afectó en especial a la forma de conceptualizar y tratar educativamente al alumnado *inesperado* –adoptando la expresión de Izquierdo (1995)– llegado con la inmigración. Este proceso ha desembocado en una lógica de creciente separación y segregación del alumnado alimentada por la falta de un debate social real y una transformación pedagógica seria sobre la discriminación étnica en la sociedad y en la escuela, que la recientemente aprobada ley de educación catalana (LEC, 2009) no enfrenta ni resuelve. Y aunque todavía es escasa la investigación cuantitativa que permita mostrar el alcance del impacto de las prácticas de segregación interna sobre la reproducción de resultados desiguales por origen nacional y clase social, nuestra aproximación etnográfica quiere ser una contribución que arroje luz sobre los procesos mediante los cuales se produce este impacto.

A partir del trabajo de campo etnográfico realizado en diversos centros educativos² de la Región Metropolitana de Barcelona dentro de un proyecto común sobre las condiciones de integración social y educativa de los

² El trabajo etnográfico se realizó en 5 llars d'infants, 6 escuelas de educación infantil y primaria, y 3 institutos de Barcelona y de la Región Metropolitana de Barcelona y sus entornos comunitarios, entre 2002 y 2006, por parte de un equipo de 6 investigadores a lo largo de varios cursos académicos con el apoyo de dos proyectos I+D y un proyecto de la Fundació Jaume Bofill. Los casos referidos en este artículo proceden de 2 llars d'infants, 1 CEIP y 2 IES.

niños y jóvenes de origen extranjero, en las secciones siguientes se describirán y analizarán algunas de las dinámicas informales y de las estrategias formales recurrentes de separación del alumnado dentro de las escuelas, desde los servicios educativos destinados a la pequeña infancia hasta la finalización de la educación obligatoria, así como sus efectos más allá de esta última.

1. Una efímera diversidad vivida en la etapa 0-3: “Mientras son pequeños, no importa mucho que se mezclen”

Los resultados etnográficos siguientes corresponden al trabajo de campo realizado en cuatro centros educativos municipales de primer ciclo de educación infantil, que abarca la etapa del primer año de vida hasta los 3 años, denominados en catalán *llars d'infants*³ (LI a partir de ahora) situados en Ciutat Vella, el distrito de la ciudad de Barcelona en el que reside la mayor proporción absoluta y relativa de población no española inmigrada en los últimos diez años.

La principal característica de las LI en este distrito es que cuentan con la presencia de familias muy diversas a nivel socioeconómico y socio-cultural, como resultado de la combinación de la creciente *gentrificació* de algunos barrios y zonas, por una parte, y de la diversidad real de nacionalidades que se ubican en el distrito a raíz de la inmigración. Entre el 25 y el 50% de los niños y niñas asistentes a las LI tienen un progenitor de nacionalidad extranjera⁴, y entre el 20 y el 30% pertenecen a familias que reciben ayudas públicas⁵, de las cuales aproximadamente dos terceras partes son de nacionalidad española. Se trata, por lo tanto, de espacios educativos de encuentro de la diversidad que difícilmente se reproducen en otras etapas educativas. Es comprensible, pues, que uno de los objetivos de las educadoras de las LI sea incentivar las relaciones interfamiliares en la escuela bajo el lema de *favorecer relaciones e intercambios interculturales*, puesto que en las relaciones entre los niños y las niñas pequeños no se detecta en absoluto la existencia de problemas derivados de esta diversidad –se exploran a sí mismos y a los

³ En Cataluña se utiliza indistintamente *llar d'infants* y *escola bressol* para referirse al primer ciclo de educación infantil. Sin embargo la especificidad terminológica *escola bressol* generalmente está vinculada a una trayectoria reivindicativa de los centros y profesionales del 0-3 como etapa verdaderamente educativa que finalmente fue reconocida con la LOGSE.

⁴ Datos propios, recogidos directamente de los cuatro centros educativos durante la investigación.

⁵ Datos propios, recogidos directamente de los cuatro centros educativos durante la investigación.

demás en todos los aspectos y se relacionan en todos los sentidos–, y porque ofrece un espacio afín a familias extremadamente diversas.

Actualmente, las familias recurren a las LI por necesidad⁶. La elevada demanda de las LI de titularidad municipal⁷, incluso por parte de familias de elevado nivel económico, se debe a criterios de calidad. María, arquitecta de profesión, si bien prefería una LI más cercana a su lugar de trabajo, se decidió por otra para poder garantizar el acceso a una plaza:

Madre: No escogimos esta. Bien, sí que la escogimos. Queríamos ir a X, porque es la que nos cae más cerca de donde yo trabajo [...] pero llamamos el último día y nos dijeron que tenían veintitrés solicitudes para siete plazas; después llamamos aquí y nos dijeron “seis solicitudes para siete niños”, trajimos la séptima, y decidimos esta porque entraba seguro. Además, queríamos que fuera a una escuela municipal si podía ser...

Entrevistadora: ¿Por qué?

M: Porque mi madre trabaja en el Institut Municipal d’Educació. Ha sido maestra de escuela muchos años, y dice que son las mejores, y lo son. Fuimos a mirar y la verdad es que nos gustaba cualquier escuela de las municipales.

A pesar de que esta familia tenía información privilegiada, el criterio de calidad basado en una idea de prestigio reconocido públicamente es utilizado en general por la población de clase media que valora, también, la dimensión educativa. Este criterio no siempre está tan presente en otras familias, en las que el coste económico es necesariamente la razón prioritaria. En estos casos, la preferencia por una escuela municipal se centra en la posibilidad de acceder a una beca, y de hecho muchas familias de escasos recursos económicos rechazan la plaza otorgada cuando saben que no les ha

⁶ A pesar de que las LI son espacios educativos y algunas familias deseaban la asistencia de sus hijos por motivos de sociabilidad y aprendizaje, actualmente la demanda de este servicio supera la oferta existente y básicamente su utilización se ha reducido a criterios de necesidad derivados de la dificultad de conciliación (ausencia del hogar de los progenitores por razones laborales). El significativo incremento del peso en términos de tiempo que la socialización en espacios formales está ganando a los espacios informales desde edades tempranas ya ha sido objeto de atención sobre sus efectos en las experiencias infantiles y en los cambios producidos en los adultos. Ver, a este respecto, Langlois y Liben (2003).

⁷ Únicos centros de primer ciclo de educación infantil públicos en la ciudad de Barcelona.

sido concedida una beca porque no pueden asumir los costes⁸. Sin embargo, aquellas que pueden incorporarse a las plazas obtenidas valoran enormemente las escuelas y, muy especialmente, a las educadoras. En palabras de una madre, de escasos recursos económicos, nacida y escolarizada en el barrio, que trabaja en un café familiar:

M: Sí, a mí me gusta mucho esta escuela

E: ¿Qué te gusta en especial?

M: Todo, porque las maestras son muy cariñosas, te ayudan. Hablan mucho conmigo de Derek y no sé, me ayudan mucho; yo también hablo mucho con ellas. Si tengo algún problema con los niños se lo explico.

El funcionamiento de las LI, que se caracteriza por un elevado intercambio de información cotidiano entre educadoras y familia, transparentes en su funcionamiento y actividades cotidianas, es valorado enormemente (Bertran, 2005). A pesar de que muchas familias a menudo pueden no estar en condiciones de realizar un reconocimiento profesional de tipo pedagógico de las educadoras y su trabajo, se muestran satisfechas con ellas y opinan que sus hijos están contentos en la escuela, que son felices.

Por su parte, las familias inmigrantes no siempre conocen la existencia de las LI y a veces, cuando tienen la información, las consideran innecesarias o inapropiadas. Pero aquellas que acaban utilizándolas tienen opiniones parecidas a las ya presentadas. Farida era una madre de origen marroquí con tres hijos, dos de ellos en primaria, que trabajaba en el servicio doméstico y explicaba en estos términos por qué llevó a su primer hijo a la LI:

F: Bueno, cuando llevé a la grande (a la LI) yo no trabajaba ni nada. Mi hermana llevaba aquí a su hija e iba a buscarla. Cuando nació mi hija tampoco la quería traer a la guardería porque no trabajaba y *pa* que la voy a meter en la guardería si no trabajo; que se quede conmigo. Entonces mi hermana me dijo que era una guardería muy buena, que a lo mejor el día de mañana empezaba a trabajar o cualquier cosa... y entonces me decidí a apuntarla.

⁸ De hecho, por este motivo, se observa que la presencia de población extranjera en las LI ha disminuido ligeramente en los últimos diez años.

Farida coincidiría con el criterio de su hermana y más tarde, estableciendo trato y llamando por su nombre a las educadoras, también se remitía a la familiaridad y a la ayuda recibida por su parte, como otras madres. Es decir, la calidad de las escuelas y la dimensión relacional, probablemente por esta misma dimensión, es un criterio importante en la elección y en la valoración posterior. Sin embargo, estos criterios desaparecen al elegir centro de primaria. María lo exponía claramente:

M: Buscamos que sea pública pero no en este barrio. ¿Qué le pasa a este barrio? Pues lees los periódicos y ya está, hoy vuelve a salir en los periódicos, y salió la semana pasada, que en las escuelas públicas de aquí hay un setenta por ciento de inmigrantes. [...] Nosotros decimos “una escuela pública en el barrio”, pero lo que no queremos es que nuestra hija reciba una influencia que no sea buena para ella. Nos han dicho que hay profesores muy válidos en el CEIP y que está muy bien, pero por mucha voluntad que se ponga, a veces la situación es superior, y si hay un setenta o cincuenta por ciento de inmigrantes, rápidamente esto es como un lastre, no por mala fe, sino porque entre ellos hablan árabe, hablan filipino...

Esta familia acabó llevando su hija a una escuela pública de un barrio adyacente. Sin embargo, su criterio no es exclusivo de su estatus socioeconómico, sino que, como veremos, es compartido también por otros tipos de familias.

La madre de Derek expresaba rotundamente su negativa a permitir que su hijo asistiera al CEIP Z, público, en el que ella había sido escolarizada de pequeña:

M: No, porque para que sea un *golfo* pues tenemos toda la vida, ¿vale?

E: ¿Que quieres decir con un *golfo*?

M: A ver, en los colegios públicos, hay de todo, ¿no? Cuando yo iba de pequeña no había tantos, pero ahora hay muchos moros, paquistaníes... y los colegios públicos ahora están haciendo cómo, no sé cómo explicarte, es como si dejaran atrás a los de aquí, porque si se les enseña algo y llega un niño nuevo tienen que introducirlo y ponerlo al día como el tuyo, y entonces pierden mucho, creo yo, ¿eh? Y aquí en el barrio, yo a mis niños ni los traigo a la calle; de la escuela a casa. Si los traigo al parque, media horita y hacia casa...

La argumentación es parecida a la de la madre anterior y se basa en evitar la relación con niños de familias inmigrantes, especialmente los que son nombrados: magrebíes y pakistaníes. Reconoce, como muchas otras madres, que no solo se trata de la escuela, sino que la evitación se produce como estrategia explícita en otros lugares, como los parques. La evitación no se refiere, pues, solamente a los aspectos de aprendizaje (*dejar atrás*), sino también, y claramente, a las cuestiones relacionales (*ser un golfo, ni los traigo a la calle*).

Sin embargo, los hijos de Farida, de nacionalidad marroquí, asistían al centro rehusado por la madre de Derek; ella realiza sobre el mismo una valoración positiva, aunque con ciertas dudas:

F: Pero en estos meses ya no estoy tan convencida del CEIP Z... Bueno, al principio era un colegio muy bueno, y es bueno, y las profesoras que tiene son muy buenas (*remarca los dos "muy bueno"*). Pero son las mamás (*de los niños*), digamos (*lo que no me gusta*) [...] No soy racista. Pero hay muchos pakistaníes, hay muchos moros, hay muchos gitanos, hay de todo, mezclado de todo.

Farida comentaba algunos conflictos y peleas entre familias a la salida de la escuela y es este ambiente el que no deseaba para sus hijos, diferenciando, como se ha visto antes, la escuela de las familias con hijos e hijas escolarizados en ella. Lita, de nacionalidad filipina y trabajadora en el servicio doméstico, apostaba por la escuela concertada después de la experiencia de la LI municipal, a pesar de haber resultado satisfactoria:

L: A ver, te digo la verdad, en la escuela pública hay mucho marroquí, mucho pakistaní. Yo no soy racista, pero sé que son mayoría y no me gusta que en una clase sean de muchos de esos países [...] No se cómo explicártelo... Yo no me siento a gusto, no son tan buenos, digamos. [En cambio] Yo a los de aquí y a los inmigrantes de Sudamérica los encuentro iguales.

En el momento de elegir una escuela de primaria, las preferencias vienen definidas por las características socioeconómicas de las familias que asisten a ellas, estableciendo conexiones entre la composición social y la calidad educativa, sin dudar por ello de la profesionalidad del profesorado. Sin embargo, estos argumentos no se utilizan para justificar la elección de las LI. La argumentación de Lita es la reproducida por todas las familias en general (sigue de la entrevista anterior):

E: Pero aquí (*LI, primer ciclo de educación infantil*) también los hay (inmigrantes de diversos orígenes).

M. Sí, pero no tanto como en la primaria. *Aquí no me importa, porque los niños son muy pequeños. Pero cuando ya empieza a hacerse mayor...*

“Los niños son muy pequeños”, “para que sea un *golfo* tenemos toda la vida” y otros argumentos parecidos expresan la relevancia que tienen para las familias las relaciones sociales de sus hijos y la vinculación que establecen entre estas y la educación que, sin embargo, resultan invisibles en la pequeña infancia. Dentro de las prácticas de crianza y socialización se incluyen, ya desde estas edades, *la familiarización con procesos de acercamiento-avoidance de base étnico-social*, donde la clase social se superpone a la etnia, procesos que introducen a los niños y niñas en las nociones de jerarquía social. Las familias niegan involuntariamente, en la representación social de la pequeña infancia en las edades de 0 a 3 años, la importancia que pueda tener la socialización entre iguales (Bertran, 2008). Sin embargo, controlan el desarrollo de los talentos y conocimientos socialmente valorados de los hijos e hijas (*concerted cultivation* frente al *natural grow* de Lareau, 2002) y transmiten las bases que regulan la priorización de sus relaciones y entrenan en las habilidades para afrontar estas situaciones a partir de ese momento, en lo que Caughy y otros (2002) denominan prácticas de socialización “racial” (*racial socialization practices*).

No es de extrañar, pues, que los esfuerzos de las educadoras para propiciar las relaciones interfamiliares en las *llars d'infants* a través de proyectos, o incentivando la coparticipación en acontecimientos escolares, tengan escasos resultados y, generalmente, se visibilice una endogamia relacional de base socioeconómica y de origen (Bertrán, 2005; Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009), como refleja la composición activa de las escasas AMPA existentes en esta etapa (Garreta, 2008).

2. La reproducción de jerarquías socioculturales en la escuela primaria: “Juntos, pero no revueltos”

El relato que sigue procede de la etnografía de una escuela de primaria pública, única en su municipio, situada en una población que representa uno de los enclaves más tradicionales del turismo en Cataluña, con una larga trayecto-

ria en la recepción de extranjeros europeos y de otros países ricos en la comarca del Maresme, primero como turistas, y recientemente como residentes en un proceso de asentamiento familiar. Sin embargo, estos últimos representan menos de un tercio de la población de nacionalidad extranjera del municipio, superior al 15% de la población total en su conjunto. Se trata de un municipio pequeño, de menos de 3.000 habitantes, con una población autóctona relativamente menos diversa que en otras localidades de la comarca, en la que las relaciones sociales adquieren un carácter diádico, relativamente polarizado, de forma que apenas hay contacto entre locales y “foráneos”.

La escuela fue creada a finales de los setenta del pasado siglo y no tiene más de 100 alumnos, entre los que se encuentra un 31% de niños y niñas nacidos en el lugar de origen de sus familias, que pertenecen a una gran diversidad de nacionalidades, predominando las latinoamericanas (República Dominicana, Paraguay, Colombia), Marruecos, Reino Unido, Alemania y diversos países de Europa del Este.

El centro sufría una persistente situación de precariedad en cuanto a infraestructuras y estabilidad de la plantilla –fluctuante y poco cohesionada internamente–, así como una deriva en los proyectos docentes en términos de coherencia y continuidad. Una situación que se compensaba con la elevada implicación de las familias autóctonas y de países europeos, quienes, pudiendo “escoger” matricular a sus hijos en la red concertada disponible en las localidades vecinas y en Mataró –como así lo hacían otros conciudadanos–, preferían llevar a sus hijos a la escuela del pueblo, no solo por comodidad, sino por principios progresistas. En este sentido, el centro sacaba partido de una AMPA bien nutrida y activa, muy integrada en la vida local, en la cual sin embargo brillaban por su ausencia las familias de la inmigración económica, y en especial las marroquíes.

El profesorado mantenía un discurso de aceptación no problemática de cierta *diversidad cultural* por la trayectoria histórica del centro, colocando en el escaparate al alumnado del cual se sentían más orgullosos: el legado de países europeos, principalmente de Alemania, Francia y Reino Unido. Sin embargo, destacaban de ellos su posición económica y una supuesta proximidad cultural. Cuando se trataba de las familias marroquíes y latinoamericanas (dominicanas en su mayoría), se enfatizaba la gran distancia no solo socioeconómica, sino

también cultural, que supuestamente separaba a estas familias del resto y que, también supuestamente, explicaba una falta de valoración de la escolarización de los hijos e hijas y del futuro que esta les pudiera proporcionar.

Pero el alumnado y las familias de origen marroquí, especialmente, eran vistos y tratados desde atribuciones conflictivas, de encapsulamiento “en sus costumbres”, de fanatismo religioso, de sexismo, etc. Las quejas de las docentes ante la supuesta tozudez de estos alumnos por formar “un gueto marroquí” se sucedían en el día a día escolar en un entorno donde, como veremos, las dinámicas entre iguales, lejos de ser integradoras –a pesar de las reducidas dimensiones del centro–, resultaban altamente segregadoras para este alumnado. El obstáculo para su integración –indefinida y abstracta– siempre se ubicaba en las supuestas barreras impuestas por la cultura de origen. A pesar de su caracterización global al referirse a ambos colectivos en abstracto, como hemos señalado anteriormente, la dinámica contraescolar que se asociaba al contexto cultural de origen de los niños y niñas de familias marroquíes concretas contrastaba vivamente con la supuesta facilidad de adaptación del alumnado de origen latinoamericano, atribuyéndole entonces una mayor proximidad lingüística y cultural.

En este contexto, la atención al alumnado extranjero recién llegado carecía de dispositivos de acogida y atención más allá de los refuerzos lingüísticos segregados pensados para *compensar* los *déficits* del alumnado marroquí de incorporación tardía, o de las *adaptaciones curriculares*, también masivas entre el alumnado llegado de Marruecos, es decir, la asignación de contenidos y actividades de nivel más simple, correspondientes a edades inferiores a la cursada por el alumno que las recibía y el aprendizaje de la lengua vehicular *aparte de los hablantes naturales* de la misma. Ni los alumnos llegados de países europeos ni los de origen latinoamericano eran incluidos en las aulas de refuerzo lingüístico en lengua catalana –tampoco en los refuerzos de nivel–, y solo a algunos de los segundos (dominicanos) se les había evaluado a partir de un currículum adaptado. Es más, el uso del inglés por parte de los niños y las familias británicas en la escuela no solo no era visto como un obstáculo para la adquisición de los aprendizajes –como sucedía con el árabe dialectal–, sino que incluso era contemplado como una ventaja: de hecho, se había propuesto a una de las madres que impartiera inglés como actividad extraescolar.

Pero, ¿no se suponía que todos los alumnos de lengua materna diferente a las vehiculares necesitaban un apoyo lingüístico? ¿Por qué solo el alumnado marroquí, y en algunos casos el dominicano, era construido desde el *déficit*? ¿Se debía únicamente a las condiciones socioeconómicas desfavorecidas y al menor nivel de instrucción de las familias? Los imaginarios culturales asociados a los diferentes colectivos desde una desigualdad de estatus influían en las expectativas y las prácticas de enseñanza/aprendizaje del profesorado. Y estas dinámicas no solo acababan repercutiendo en la evaluación y las calificaciones del alumnado –ensanchando la desigualdad de trayectorias–, sino que sus efectos se hacían extensibles al *grupo de iguales*, a la formación de grupos de amistad entre los propios alumnos, aunque siguiendo lógicas de creación y transmisión genuinamente enraizadas en las culturas infantiles (Connolly, 1998), y se traducía en la fractura de las relaciones de sociabilidad.

Observemos al respecto la siguiente escena desarrollada en un aula de ciclo inicial:

Clase de lengua catalana. Por indicación de la maestra, Selima, Imma, Berta y Marta se sientan juntas para resolver una serie de ejercicios de ortografía del libro de texto. En seguida se hace evidente que las tres últimas trabajan de forma cooperativa dejando totalmente de lado a Selima (padres marroquíes), que va continuamente a remolque, intentando copiar. Sus compañeras actúan como si ella no estuviera y la maestra no parece darse demasiada cuenta de la situación. Al preguntarles el motivo de ese comportamiento las niñas aseguran que Selima no sabe hacer los ejercicios, y que no pueden perder tiempo esperándola. Al cabo de un rato, se acerca Mustafá a la investigadora y le enseña orgulloso su libro de ejercicios terminado. Esta le felicitó efusivamente y al oírlo, su compañera Anna replica desdenosamente que ella sabe leer y escribir “mucho mejor” que Mustafá porque “soy muy buena en castellano”, algo que al parecer no era Mustafá...

De la misma forma que Hallam y su equipo (2005; 2002) constataban en los centros de primaria ingleses la sedimentación de atribuciones peyorativas –“*thick*”, “*dumb*”...– que marginaban y minusvaloraban a los integrantes de los grupos de “bajo nivel”, en esta escuela con una elevada proporción del alumnado autóctono –de entorno familiar relativamente acomodado– que

se posicionaba próximo a la cultura escolar, los alumnos de procedencia autóctona y mayoritaria tendían a construir a sus compañeros de orígenes desfavorecidos como “tontos”, incapaces, inferiores en definitiva. Así, por ejemplo, en una de las pocas ocasiones en que la maestra tuvo la iniciativa de hacer leer a Lamia (ciclo superior, incorporación tardía) en una clase de naturales, rompiendo una dinámica que las dejaba a ella y a su compañera Yafiah al margen de las actividades “normales” del currículum (mientras los demás seguían la clase, ellas realizaban actividades de lectura, escritura y matemática pensadas para los compañeros de ciclo inicial), esta fue la reacción suscitada:

Cuando ha empezado a leer Lamia, de forma lenta pero segura, se ha creado una gran expectación entre los compañeros: todo el mundo se ha quedado sorprendido de su gran fluidez, hasta el punto que uno de los chicos que más la suele fustigar ha exclamado, verbalizando el sentir general: “Qué bé que llegeix la Làmia!” (¡Qué bien lee Lamia!).

En algunas aulas el prejuicio de escasa brillantez académica se hacía extensivo a los alumnos dominicanos, pero no implicaba actitudes de evitación o rechazo en el grupo-clase. El alumnado de ascendencia europea resultaba en cambio y sin ninguna duda el más apreciado por los compañeros autóctonos como compañeros en las dinámicas de trabajo colectivo en el aula, siendo todos ellos admirados gracias en parte a las alabanzas del profesorado.

En resumen, todas estas experiencias componían un entorno relacional polarizado y extremadamente jerarquizado en función del origen sociocultural de los niños, siendo los de origen marroquí los más perjudicados por las dinámicas de segregación, y también de género, pues mientras ellos encontraban ciertos “nichos” de inserción y acomodación en el juego del fútbol, formando parte de los equipos, la marginalización más evidente en contextos informales lúdicos recaía casi exclusivamente sobre las niñas, teniendo en cuenta que estas tendían a desarrollar un tipo de sociabilidad más individualizada, donde la afectividad era mucho más visible.

De hecho, los actos de agresión más graves presenciados tuvieron como víctimas a dos alumnas de ciclo superior incorporadas ese mismo curso al centro: Lamia y Yafiah no solo eran consideradas intelectualmente inferiores y, por tanto, dejadas de lado en las actividades colectivas de clase,

sino que se convertían en objeto de burla y escarnio continuo por parte del grupito de chicos más popular; víctimas, como otros compañeros del mismo origen, de los rituales *lúdicos* de polución infantiles (Thorne, 1995; Hirschfeld, 2002) que *marcaban* a los y las parias, como por ejemplo la atribución de “ser de la muerte”, o marcar con sus nombres en un atlas la región de Mongolia (en el mundo infantil es claro y vigente el significado del insulto “mongólico”). Estas agresiones continuaron en el último curso de primaria, como confesaba su tutora para el caso de Yafiah:

A Yafiah, se ve que la molestaban mucho. Había un niño en concreto, A., que se metía mucho con ella. Pues el año pasado se pelearon (...) Era un día de una excursión, que fueron a Barcelona, y se ve que A. se pasó todo el día chinchándola, y al llegar aquí a la escuela, eso que E (tutora) no subió con ellos a la clase, y en un momento de estos, ¡patapaf!, Yafiah ya no aguantó más y le tiró la silla...

Pero la prueba más palpable del importante componente de género y, aún más relevante, de la edad en estas dinámicas estaba en la estrategia de respuesta seguida por las alumnas de origen marroquí: reunirse en el patio y desarrollar sus juegos y canciones al margen del resto de compañeros, siendo ineficaces –o directamente contraproducentes– las pocas iniciativas docentes de “integración” de estas niñas en los grupos mayoritarios, cuando algunas maestras se dirigían a ellas como “marroquíes” y “catalanas” que debían superar sus preferencias de amistad y aproximarse.

Un último indicador de la fuerza de las dinámicas segregadoras en esta escuela lo constituyen las estrategias de encaje en el grupo de iguales desplegadas por aquellos alumnos de entornos culturales minoritarios con una escolarización de mayor duración o completa en el centro desde el principio: a menudo estos niños y niñas evitaban la relación con sus compañeros del mismo origen llegados más tarde. La estigmatización y el acceso desigual a los aprendizajes dominantes en la escuela les dirigían a buscar la asimilación con el alumnado mayoritario a cualquier precio. De forma implícita pero inequívoca, la separación era una condición *sine qua non* para ascender de estatus en los grupos de sociabilidad mayoritarios. Así se entiende, por ejemplo, la total falta de empatía y solidaridad de Fouad (padres marroquíes, ciclo superior) hacia los actos de humillación y ridiculización dirigidos a sus compañeras Lamia y Yafiah (en algunos de los incidentes observados en el

aula, como el del atlas mencionado anteriormente, no solo no las defendió, sino que se sumó a las burlas de los chicos), teniendo en cuenta el peso que en su construcción identitaria tenía la relación establecida con el grupo más popular de autóctonos, que le obligaban a distinguirse de los compañeros más estigmatizados, y aún más siendo chicas.

En contraste, las niñas de origen marroquí, por su situación especial de marginación grupal compartida, sí desarrollaban en la escuela funciones de apoyo mutuo y de acogida de las nuevas compañeras del mismo origen; y en cambio eran acusadas por el profesorado de querer “formar un zoco” en la escuela.

3. El rechazo de la escuela de la periferia: “Profesores de desecho, alumnos de refuerzo...”

El análisis siguiente procede de la investigación etnográfica en un instituto fundado en la década de 1950 con el objetivo de capacitar a obreros especializados en mecánica y electricidad. El IES cuenta con 400 estudiantes y se encuentra en un municipio que a lo largo del siglo xx fue centro de atracción de inmigración del resto del estado y desde inicios de los años setenta se convirtió en un área de recepción de inmigrantes extracomunitarios, especialmente marroquíes. La implementación de la educación comprensiva en el IES se realizó en paralelo a la matriculación de los jóvenes, hijos de familias marroquíes que se habían ido instalando en el municipio. La presencia de estos chicos y chicas generó la imagen de que la escuela era conflictiva, de escaso prestigio, bajo nivel académico e indeseable para el *buen alumnado*. Al referirse a ella, los vecinos solían utilizar frases como “en ese instituto hay muchos problemas”, “está lleno de moros y gitanos”, o “ahí no quiere ir nadie”. Esta escasa valoración se hacía extensible también al profesorado, ya que si bien en el barrio y entre los padres se consideraba que realizaba una buena labor, las familias cuyos hijos e hijas no estaban escolarizados en el IES le atribuían una escasa capacitación. Una madre ajena al instituto lo formuló así: “*A ese instituto solo van los profesores de desecho*”.

A pesar de los esfuerzos que realizaban este profesorado y el equipo directivo –charlas y visitas organizadas para las familias, coordinación con escuelas de primaria de la zona, presencia en las comisiones y grupos de

trabajo escolares y municipales, desarrollo de proyectos de participación ciudadana, entre otras actividades–, el estigma de la escuela persistía en el barrio. Es más, las otras escuelas compartían la opinión de que el IES debía concentrar a la mayoría de los estudiantes inmigrantes y considerados difíciles con el argumento de su mayor experiencia con este tipo de población escolar. Incluso estaban de acuerdo en que recibiera para ello más fondos.

Las escuelas de primaria cercanas eran reticentes a que sus *buenos* estudiantes se matricularan en el IES, mientras aconsejaban hacerlo a aquellos de *origen marroquí*, con *dificultades educativas* y de *clase social baja*. Esta asociación era el principal pretexto de las familias de clase trabajadora del barrio con aspiraciones de movilidad para no matricular a sus hijos, mostrando la existencia de procesos de interdependencia competitiva entre las escuelas que refuerzan la segregación escolar (Van Zanten, 2001). Este discurso era interiorizado por estudiantes y profesorado y tenía consecuencias académicas para las expectativas de aprendizaje, pero también para las dinámicas relacionales. Los propios estudiantes de otras escuelas, autóctonos o de origen extranjero, también lo reproducían.

Para el profesorado este discurso servía para refrendar sus bajas expectativas, en especial, ante el alumnado de origen marroquí y conseguía explicar el supuesto poco interés que estos alumnos tenían por la escuela y su supuesta resistencia hacia el aprendizaje, que explicaban solo a través de posiciones culturalistas. Este profesorado pensaba que muy pocas posibilidades de éxito podían tener estos estudiantes y en especial los que se incorporaban a la escuela en el nivel de educación secundaria, a los que consideraban menos capacitados e interesados. Las escasas posibilidades de éxito que se atribuían a estos estudiantes mostraban las expectativas diferenciadas que existían en la escuela para los diferentes grupos y que se explicitaban en las prácticas que se dirigían a dar respuesta a la *diversidad*: el *streaming* o la creación de grupos de nivel por rendimiento, para establecer los llamados 'grupos homogéneos', y el refuerzo escolar en pequeño grupo fuera del aula ordinaria. A través de ambas estrategias se evidenciaba la estratificación escolar.

La primera práctica mencionada, la organización de grupos de nivel, era poco usual en los cursos de 1.º y 2.º de ESO en los créditos comunes, pero se repetía de forma sistemática en los variables, existiendo una so-

brerrepresentación del alumnado marroquí en las modalidades de refuerzo y en los créditos variables del área de expresión. Las agrupaciones de los estudiantes por nivel de rendimiento se realizaban en mayor medida en 3.^{er} y 4.º curso y en las seis promociones contempladas los peores resultados académicos –y el mayor número de abandonos escolares al cumplir los 16 años– se obtuvieron en aquellas agrupaciones que eran consideradas de *bajo nivel académico*. Por ejemplo, en el curso 2000-2001 en uno de estos grupos solo acreditó un 15,38% de los estudiantes –frente al 79,16 y al 61,90% en los otros dos grupos *heterogéneos* de la misma promoción– y el número de abandonos al cumplir los 16 años –4 chicos y 1 chica– fue muy superior.

Este fracaso y abandono se promovió a partir de la propia configuración del grupo, limitando la trayectoria escolar de estos chicos y chicas. De esto eran conscientes los estudiantes, tal como afirmaba José, un chico autóctono:

¿Por qué se han hecho tres grupos si estábamos bien? Aquí nos han metido a todos los tontos. Si no vamos a hacer nada, bueno. Solo X y Y (nombres de dos chicas que fueron las dos únicas que acabaron aprobando al final del curso, como parecía estar anunciado), pero los demás, ¡ya ves!

La pertenencia a un grupo de *bajo nivel* suponía para estos chicos y chicas la pérdida de su estatus académico y les conducía a la búsqueda de otras estrategias para el triunfo social en la escuela. Al formar parte del grupo, su comportamiento empeoraba y aumentaba el número de conflictos con los chicos y chicas de otros grupos. Los chicos de este grupo de bajo nivel se comportaban como esperaba el profesorado y el resto de compañeros que lo hicieran. Y si en los grupos heterogéneos era difícil para los chicos y chicas seguir las exigencias académicas del profesor, que no se cuestionaban y podían resultar un incentivo, en estas agrupaciones de bajo nivel los comportamientos académicos, como decir a los compañeros que se ha estudiado para un examen o ser el primero en presentar un trabajo, resultaban fuera de lugar. También aumentaba el número de conflictos que estos chicos y chicas tenían con sus profesores. Juan, un chico autóctono que llegó al IES en 4.º curso con la etiqueta de *conflictivo*, estuvo en un grupo heterogéneo. Al inicio de curso tuvo un problema disciplinario, pero al finalizar el año su relación con el resto de estudiantes y con el profesorado se subrayó de *exquisita*. Consiguió la acreditación y siguió estudiando en bachillerato. El año anterior, en otro IES había estado en una agrupación de bajo nivel a la que se refería en estos términos:

Ahí (en referencia al instituto anterior) te ponían en un grupo malo y ya estabas sentenciado. No se preocupaban por ti y si pasaba algo siempre te la cargabas. Te colgaban una etiqueta y ya estabas. Por eso yo el año pasado hacía de todo. Total, no iba a aprobar... pues, ¿qué iba a hacer?

Juan cuestionaba los beneficios de estar incluido en las agrupaciones de *bajo nivel* mientras ofrecía argumentos acerca del porqué de las respuestas antiescolares de los estudiantes que siguen sus trayectorias en estos grupos. Aunque algunos profesores se dedicasen a estos grupos con intensidad, su aportación perdía fuerza, más allá del interés que mostraba el alumnado en su área, en cuanto salía del aula. Porque, en realidad, la mayoría del profesorado tampoco esperaba buenos comportamientos en estas agrupaciones. Los profesores bajaban su nivel de exigencia, relajaban la disciplina y encontraban “normal perder el tiempo mientras los chicos no molestaran”. Para una parte elevada del profesorado la existencia de estas agrupaciones de bajo nivel suponía relegar a estos estudiantes a un lugar en el que no perturbaran el trabajo de los que *estaban verdaderamente interesados*, aquellos para los que se construían las condiciones de éxito y de continuidad académica postobligatoria de mayor prestigio. Paradójicamente, los profesores se quejaban del escaso interés que los chicos tenían en estos grupos y de las condiciones adversas a las que ellos se tenían que enfrentar. Pero no consideraban que eran los profesores mismos los que habían decidido agrupar los estudiantes de este modo y creado esta situación que ahora denunciaban.

Los padres marroquíes que tenían a sus hijos en estos grupos de bajo nivel opinaban que los profesores “ya sabían lo que hacían”, mientras que los padres autóctonos se manifestaban de forma contraria, como este:

No entiendo por qué a todos los que les cuesta los ponéis en el mismo grupo, eso en una fábrica o en una empresa no pasa nunca. Cuando uno no sabe algo le ponen al lado de otro para que le enseñe, si no, no se podría aprender nunca.

Cuando en un grupo clasificado de nivel bajo la mayoría de los chicos y chicas eran marroquíes, los resultados eran aún peores. En el curso 2001-2002 el fracaso de esta estrategia de agrupación fue rotundo. Todos los chicos del grupo, 6 de 7 –y todos marroquíes–, abandonaron el IES al cumplir los 16 años –algo que por otra parte deseaban tanto ellos como una parte

del profesorado—. Además, desde que fueron ubicados en el grupo afloraron las fronteras étnicas entre ellos y los estudiantes ubicados en otros grupos, aumentando también los enfrentamientos de los chicos de este grupo con algunos profesores. A estos profesores el comportamiento de estos chicos les reafirmaba sus ideas previas como evidencias del efecto negativo atribuido a su pertenencia étnico-nacional.

Otra de las agrupaciones que contribuyó a la construcción de las trayectorias de fracaso entre los chicos marroquíes fue el *refuerzo escolar fuera del aula en pequeño grupo*. Esta era una de las medidas de atención a la diversidad que la escuela promovía pero, con excepción de tres chicas y un chico que llegaron al IES en 3.º y 4.º de ESO, ninguno de los jóvenes marroquíes que siguieron esta estrategia consiguió la acreditación, aunque algunos de ellos hubieran ido a refuerzo escolar desde la etapa de primaria o hubieran nacido en Cataluña, como Hamza e Idris. Porque en el IES una cosa era *ir a refuerzo* y otra ser un chico o chica de refuerzo. Hamza e Idris, como otros estudiantes, *eran* chicos de refuerzo. Ser un alumno de refuerzo significaba algo más que aprender en esa aula. Para Idris fue fácil camuflarse como alumno de refuerzo desde primaria al ser un *alumno marroquí*. Pero, como otros estudiantes, este alumno de refuerzo nunca dejó de serlo, y afirmaba: “*Cuando iba a primaria al principio hacia la letra mal. Así me dejaban tranquilo todo el año y me enviaban a refuerzo. Ya no había exámenes ni nada y mi padre ya no me decía nada*”.

Ser alumno de refuerzo condicionaba las relaciones que se podían tener y la calidad de estas. También las posibilidades que se ofrecían para construir en esta relación las identidades escolares y sociales. Cuando los chicos marroquíes jugaban a insultarse entre ellos en el aula de refuerzo, lo hacían a través de la imagen del *marroquí pobre e inmigrante*. Sin embargo, esta práctica, habitual en esta aula, no era utilizada por estos chicos cuando estaban en el grupo de clase. He aquí algunas de las frases a las que hacía-mos referencia:

“Muerto de hambre, que tu padre busca cartones en los contenedores.”

“Cállate tú, que viniste en una patera.”

“Si tú viniste en un camión dentro de una caja de melocotones.”

La implementación de estas estrategias organizativas contribuyó de forma significativa a perpetuar las desigualdades y a construir las trayectorias académicas de fracaso de estos jóvenes marroquíes. Pero a pesar de sus ineficientes resultados, la agrupación por niveles en grupos homogéneos y el refuerzo escolar fuera del aula continuó siendo una práctica generalizada en el IES y defendida por el profesorado.

Ahora bien, el impacto para los jóvenes de la existencia de los grupos de nivel y de las actividades de refuerzo desarrolladas de forma continua fuera del aula no solo fue perceptible en sus trayectorias académicas, sino que también tuvo efectos en sus identidades. Los chicos y chicas marroquíes que se graduaron nunca asistieron a aulas separadas de refuerzo escolar o estuvieron encuadrados en grupos de bajo nivel (coincidiendo con los resultados de la investigación sobre alumnado gitano con trayectorias académicas postobligatorias, de Abajo y Carrasco, 2004), pudieron desarrollar elevadas expectativas en sus estudios, encontraron los modos de mantenerse fieles a su comunidad y acabaron identificándose como musulmanes. En contraposición, ninguno de los estudiantes marroquíes que estuvo sometido a estos procesos de segregación interna consiguió graduarse. En una aparente paradoja, a pesar de haber experimentado altos niveles de aculturación y un mayor número de relaciones interculturales, el rechazo académico y social de la mayoría les terminó encapsulando reactivamente en su identidad como marroquíes.

4. El fracaso de la selección intraescolar: “Los que tienen las condiciones”

El caso que veremos a continuación procede de un instituto de secundaria público fundado durante la década de 1970, situado en uno de los barrios periféricos de una ciudad de tipo medio del área metropolitana de Barcelona, o “periferia de la periferia”, tal y como lo describen algunos de sus profesores. La mayoría de los jóvenes que asisten a la escuela proceden de familias de clase trabajadora, descendientes de inmigrantes españoles del resto del estado que llegaron a Cataluña entre 1950 y 1970, y alrededor de un 20% son jóvenes extranjeros, principalmente de Marruecos, Ecuador y China. Las familias de unos y otros están generalmente formadas por

progenitores con ocupaciones en los sectores de la construcción o de los servicios, la mayoría con niveles de instrucción que no sobrepasan el nivel de secundaria, aunque algunas madres y padres extranjeros han cursado en su país estudios universitarios.

El instituto se representa a sí mismo como una “isla” de calidad en un entorno social y urbano percibido por la mayoría del profesorado como deficitario, a pesar de que algunos de ellos son de la misma ciudad. Este aura de buena escuela “capaz” de conseguir el éxito en un barrio obrero procede de su origen como instituto de bachillerato y su fama de “duro” por el supuesto alto nivel de exigencia académica, prestigio que la escuela ha intentado mantener para asegurarse una posición en el mercado escolar y no convertirse, en los términos de algunas de sus profesoras, en una “escuela gueto”, refiriéndose a la presencia del alumnado extranjero, de minoría gitana y español en situación económica de precariedad. Esta lucha por seguir manteniendo la “buena fama” ha implicado la continua negación de sus responsables a aceptar cualquier dispositivo escolar que pueda estigmatizar al IES, como ser declarada centro de atención educativa preferente (CAEP), participar en los planes de entorno o rechazar durante algunos cursos los TAE (talleres de adaptación escolar, anteriores a las actuales aulas de acogida). La resistencia al reconocimiento de “lo inmigrante” en el centro se plasma en la ubicación de la actual aula de acogida en un espacio difícilmente visible y en la negación de la escuela a utilizar las palabras “extranjero” o “inmigrante”, que son sustituidas por el eufemístico término “nouvingut” o recién llegado.

Como estrategia para garantizar que haya alumnos en los niveles de bachillerato, y al mismo tiempo conseguir alumnos “enseñables” (Payet, 1997) destinados al antiguo profesorado de bachillerato, el IES creó un sistema de segregación por niveles de rendimiento académico justo en el momento de la entrada en vigor de la LOGSE, que paradójicamente, era una apuesta por la comprensividad. Esta separación-segregación se llevó a cabo bajo el discurso de la excelencia y la ideología meritocrática sobre la movilidad social, para conseguir el éxito “al menos” para un grupo de jóvenes y no poner en cuestión la razón de ser del instituto. Sin embargo, en la actualidad, esta estrategia afecta especialmente al alumnado extranjero, que queda prácticamente excluido de los grupos C, los grupos-clase “destinados” en cada curso a seguir bachillerato, de los que se piensa que “tienen las condi-

ciones”. La mayoría de estos jóvenes acaban escolarizados en los grupos A, donde está la mayoría del alumnado autóctono de NEE, o en los grupos B, destinados a trayectorias de formación profesional. Se excluye del éxito a la mayoría del alumnado extranjero y se condiciona su trayectoria académica, pero además se contribuye a la asociación de la diversidad étnico-nacional con el déficit intelectual, condicionando las experiencias sociales y académicas de los que consiguen traspasar las barreras académicas y logran situarse en grupos “altos”, como veremos a continuación.

A mediados de curso llegó a 3.º C una joven de Venezuela, Verónica Alexandra. Había venido con su madre y la nueva pareja de esta, mientras su padre seguía viviendo en Caracas. Su familia era de clase media en su país de origen, ya que su madre y su padre tenían estudios medios o superiores y habían tenido empleos cualificados en Venezuela. Allí la joven había asistido a una escuela privada, había disfrutado de clases extraescolares de inglés, de una profesora particular para mejorar sus resultados escolares y de los entrenamientos en un equipo de voleibol. El empeoramiento de la situación económica, añadida a la ruptura de pareja, contribuyó a que la madre de Verónica decidiera migrar a España, junto a su nueva pareja y Verónica. Cuando la investigadora conoció a Verónica, acababa de llegar a Cataluña y ya en aquel momento expresaba sus deseos de continuar unos estudios superiores además de llegar a ser entrenadora de voleibol. En aquel momento transmitía una gran seguridad en sí misma, y su misma fortaleza física, ya que era alta y fuerte, reforzaban esa imagen de seguridad. Al poco tiempo de llegar a Cataluña, intentó reconstruir la misma vida que tenía en Venezuela, animada por su madre, que tenía altas expectativas escolares de ella, como el resto de su familia. Además de matricularse en el instituto de su nuevo barrio, se animó a hacer un curso de mecanografía y empezó a entrenar en un equipo de voleibol local.

La escuela le hizo pasar algunas pruebas escritas para decidir en qué grupo-clase debía estar y no le hizo pasar por el aula de acogida para alumnado extranjero porque era hispanohablante –en aquel momento y en aquella escuela saber español era considerado suficiente para estar en el aula ordinaria–. Se evaluaron positivamente sus conocimientos escolares previos y la escuela la situó en el grupo “alto” de 3.º de ESO, ayudándole en el aprendizaje del catalán con algunas clases suplementarias. En el aula del grupo-

clase “alto”, la profesora-tutora le indicó que se sentara junto a las otras dos jóvenes extranjeras y una de las jóvenes españolas con mejores notas, pero con la que nadie parecía estar dispuesto a compartir amistad. El objetivo de la tutora era que la joven fuese ayudada por estas tres chicas y que al mismo tiempo la acogieran como amigas. En el primer trimestre de clases y a pesar del cambio de país y de la nueva situación familiar, ya que su madre tuvo un hijo con su segunda pareja, la joven suspendió cuatro asignaturas de las trece que cursaba en total. Esto era un buen comienzo en un momento de adaptación inicial y en comparación con las siete u ocho asignaturas que suspendían algunas de sus compañeras españolas. En el siguiente trimestre del mismo curso mejoró rápidamente sus resultados escolares y no suspendió ninguna asignatura, así que parecía tener la normalidad escolar asegurada en 3.º de ESO. Estaba en un grupo-clase “alto”, sus conocimientos en la escuela de Venezuela y su español y su rápido aprendizaje del catalán le permitían seguir las clases.

Sin embargo, su rápida integración escolar no contó con sus experiencias sociales. Las jóvenes latinoamericanas con las que la joven se sentó en clase eran dos chicas llegadas en los últimos cursos de la primaria a España. Una de ellas era de Bolivia y la otra de Argentina. A pesar de que ya no tenían problemas para seguir las clases en catalán, estaban implicadas en estrategias para ser admitidas en los grupos de popularidad femenina de su clase, liderados por jóvenes españolas. Verónica no parecía estar muy interesada en las luchas simbólicas de sus amigas, pero la mayoría de las jóvenes españolas no se acercaban a ella como amiga, a pesar de que era extrovertida, abierta y segura de sí misma. Solo las chicas españolas poco exitosas socialmente se le acercaban y le proporcionaban su ayuda.

Verónica pasó de curso, de 3.º a 4.º, aunque con algunas dificultades, porque a pesar de sus altas expectativas y su buen nivel escolar se fue desmotivando progresivamente. Finalmente, aprobó la ESO pero no de forma holgada. Después de acabar la ESO, se matriculó para estudiar bachillerato en el mismo instituto con intenciones de seguir estudios superiores. Sin embargo, no llegó a aprobar 1.º de bachillerato, ya que lo dejó a medio curso. Estuvo unos meses trabajando y mientras tanto estuvo pensando en estudiar bachillerato nocturno. Su madre, preocupada ante la posibilidad de que suspendiera de nuevo incluso en el bachillerato nocturno, buscó a toda

prisa una escuela privada religiosa de formación profesional, precisamente de la misma congregación en la que ella estudiaba en Venezuela y en la que la familia confiaba. Sus aspiraciones profesionales también habían ido cambiando entre 3.º y 4.º de ESO. En 3.º quería ser entrenadora de voleibol, en 4.º quería estudiar bachillerato humanístico-social para hacer Sociología en la universidad, pero después de suspender bachillerato abandonó la idea de cursar estudios universitarios, viéndose a sí misma en el futuro trabajando “en una oficina o en algo relacionado”. Su amiga argentina, a pesar de haber logrado acreditar la ESO, no había seguido estudiando y trabajaba en una cafetería. Su otra amiga, la joven de Bolivia, se convirtió en su mejor amiga y volvió a repetir bachillerato en la misma escuela después de haber estado un curso sin estudiar, mientras las dos amigas españolas que había tenido durante sus cuatro años en la escuela catalana sí aprobaron bachillerato, pasaron la selectividad y se matricularon en las carreras de Biotecnología y de Filología Inglesa. A pesar de que Verónica había tenido aspiraciones y expectativas iniciales más altas que la mayoría de sus compañeras españolas, la complejidad de su experiencia escolar, especialmente en los aspectos sociales, la llevó al fracaso en el bachillerato, la aceptación de una vía escolar alternativa y de menor nivel de titulación para contentar las expectativas de su madre y de su familia en Venezuela, así como a la reducción de sus aspiraciones profesionales. La escuela, al basar su integración únicamente en su buen nivel escolar al llegar a España y en su aparente seguridad académica, no tuvo en cuenta la importancia de la amistad adolescente para la plena adaptación escolar. Bajo el aparente éxito escolar medido por la obtención del título de la ESO se esconde una reducción de aspiraciones y de expectativas, un fracaso que no le ha permitido continuar estudios superiores.

Tres elementos parecen haber forjado la deserción de Verónica, objeto en este caso de dinámicas escolares discriminatorias de clase y género que se suman a su condición de extranjera, cuyo éxito inicial carece de acompañamiento social, generando aislamiento y alienación como los descritos por Davidson (1996) entre jóvenes de minorías étnico-raciales. Archer (2007), además, ha llamado la atención sobre la fragilidad del aparente éxito en momentos cruciales de la trayectoria escolar de las chicas, más allá de la convencional consideración optimista que suscita su escolarización en comparación con la de sus compañeros varones. Su posición marginal como extranjera en la escuela, aun en un grupo-clase alto, puede desarrollar pro-

gresivamente sus perspectivas de una ciudadanía también limitada y de una integración social incompleta en la sociedad catalana, socavando sus aspiraciones y acomodando su potencial a la baja.

La segregación por niveles empeora las condiciones para el éxito escolar del alumnado extranjero, además de representar una selección inconsistente del alumnado nacional, como muestran los datos globales de acreditación de la ESO en la cohorte seguida en la investigación: aunque el alumnado extranjero representaba un tercio del alumnado de la ESO, solo el 15% obtuvo la acreditación, a pesar de que los niveles de acreditación entre el alumnado nacional también eran bajos, ya que solo el 63% se acreditó. En los barrios de clases populares, el centro de secundaria selectivo, internamente segregador, acaba reforzando la interiorización de las posiciones subalternas en la mayoría de su alumnado. En este caso, el IES llevó al éxito más allá de la ESO a un grupo reducido que no solo no coincidía con el alumnado con mayores expectativas, sino tampoco con el que mostraba inicialmente mayor potencial: de los 81 estudiantes de la cohorte inicial estudiada desde tercer curso de la ESO, solo 11 llegaron a terminar bachillerato, solo tres de estos fueron chicas y ninguno fue de origen extranjero. ¿Solo este grupo “tenía las condiciones”, tras quince años de escolarización? Si estos fueron los resultados entre el alumnado nacional, no es de extrañar la nula existencia de altas expectativas respecto al alumnado extranjero y, como consecuencia, la normalización de su ausencia en las oportunidades académicas postobligatorias.

5. A modo de recapitulación

Los casos analizados ilustran diversos aspectos del acceso a los recursos educativos, los procesos educativos vividos dentro de los centros y las aulas, así como algunos de sus efectos educativos, mediante la reconstrucción de experiencias escolares concretas que permiten mostrar el alejamiento progresivo que se produce respecto a las posibilidades de hacer efectiva la inclusión y la equidad.

En la etapa 0-3, hemos mostrado el carácter efímero de la vivencia de una diversidad no relevante en los mismos términos para los distintos actores implicados –las educadoras, las familias y los niños y niñas–. Las familias no piensan en la relación con los otros niños y niñas, sino en la cali-

dad del servicio prestado, ignorando el trabajo de socialización entre iguales y proyectando una cierta incapacidad de relación y construcción de culturas de iguales en niños y niñas pequeños. Estas convicciones pueden coexistir, así, con una cierta aproximación intercultural tolerable y solo aparente, cuyas limitaciones lamentan las profesionales, que conciben como una oportunidad única la que ofrece su espacio educativo, que se desvanece en gran medida a la hora de elegir la escuela primaria con la emergencia de las estrategias de selección y evitación.

Hemos podido observar, así mismo, la reproducción de jerarquías socioculturales en la escuela primaria y la interpretación etno y sociocéntrica de las diferencias percibidas y atribuidas al alumnado de distintos orígenes en términos de sus capacidades e intereses. Con presencia de alumnado de la Unión Europea además de alumnado de origen marroquí y latinoamericano, los discursos y las prácticas del profesorado se dejaban impregnar por un imaginario esencializador, en una escala de xenofilia y xenofobia que encontraba su correlato en una clara desigualdad de expectativas en función de la pertenencia social y el origen nacional, lingüístico-cultural y étnico. Este esquema era incorporado y reproducido por el alumnado, que buscaba su posición en el mismo a partir de agrupaciones separadas y jerarquizadas en el seno del mismo grupo clase.

Finalmente, los dos casos de centros y alumnado de secundaria analizados ejemplifican tendencias recurrentes observables en los centros públicos de los barrios de clases trabajadoras en los que se ha ido asentando población inmigrante extranjera en los últimos quince años. Así, parece que se establece una disyuntiva entre las fuerzas que presionan permanentemente hacia la interiorización de la inferioridad y la pérdida de confianza en la escuela como medio generador de expectativas de mejora de las condiciones sociales, y la apuesta por el mantenimiento del prestigio a base de pagar el alto precio de una implacable selección interna, que sin embargo fracasa en la identificación de aspiraciones y potenciales. En ambos casos, la introducción de criterios de homogeneización de grupos sin tener en cuenta la complejidad de factores que inciden en el rendimiento del alumnado de origen extranjero en la adolescencia, como las condiciones reales que permiten el desarrollo de su vinculación escolar y social, tuvo como resultado una exclusión desproporcionada del mismo de las trayectorias postobligatorias.

Más allá de otras consideraciones sobre la relación entre capital social, escuela e inmigración, el trabajo del grupo británico School and Social Networks y, en particular, el de Morrow (2001) sobre la creación de capital social de niños y jóvenes, nos permite insistir aquí en esta vía de interpretación. Según Morrow (2001), niños y jóvenes crean, consolidan, destruyen, erosionan y renegocian su propio capital social diariamente en las escuelas, independientemente de sus padres y profesores y, de forma inequívoca, uno de los beneficios más importantes que los jóvenes atribuyen a la escolarización es la creación de oportunidades para establecer relaciones sociales. Por consiguiente, desde esta perspectiva es necesario identificar en el análisis de los datos tanto el impacto del capital social “latente” sobre los resultados educativos como el impacto de las políticas y prácticas educativas sobre el capital social, es decir, sobre las posibilidades de su creación según las condiciones de interacción entre iguales.

En este sentido, son diversas las responsabilidades sociales, políticas y profesionales que concurren ante las desigualdades educativas creadas entre los centros escolares y dentro de ellos a través de distintos procesos y estrategias de selección, separación y segregación que afectan negativamente al alumnado que más depende de ellos, progresivamente constituido por niños y jóvenes de origen inmigrante. Ante la progresiva naturalización de la estratificación étnica y social a nivel intraescolar debemos añadir, ampliando la crítica de Van Zanten (2006) a los efectos de las estrategias de selección escolar posibilitadas por las políticas educativas, que *también dentro de la escuela se banaliza la discriminación* y que ello es incompatible con un modelo de escuela democrático y emancipador.

Bibliografía

- AINSCOW, M., 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), pp. 109-124.
- ALLAN, J., 1999. *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer.
- ALLPORT, G. W., 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge (Massachusetts): Addison-Wesley.

- APARICIO, R. y A. PORTES, 2009. *La segunda generación en Barcelona*. Barcelona: Fundació CIDOB [Material multicopiado].
- ARCHER, L. y C. LEATHWOOD, 2003. New times-Old Inequalities: diverse working-class femininities in education. *Gender and Education*, 15 (3), pp. 227-235.
- BALLESTÍN, B., 2008. *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- BENITO, R. e I. GONZÀLEZ, 2007. *Processos de segregació escolar a Catalunya*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BERTRÁN, M., 2005. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Finestra Oberta, 46] También disponible en la página web <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/419.pdf>.
- BERTRÁN, M., 2009. *De les expectatives a les relacions. Infants, maternitats i atenció a la infància en una Barcelona diversa*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- CARRASCO, S., 2003. La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- CARRASCO, S., 2008. Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons*, 190, pp. 31-40.
- CARRASCO, S., J. PÀMIES y M. BERTRÁN, 2009. Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 55-78.
- CAUGHY, M. et al., 2002. The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers. *Child Development*, 73 (5), pp. 1611-1625.
- CONNOLLY, P., 1998. *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.

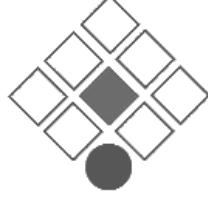
- DAVIDSON, A. L., 1996. *Making and molding identities in school. Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. Albany: State University of New York Press.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2008. *Pla per la Llengua i la Cohesió Social*, Generalitat de Catalunya.
- FEITO, R., 2004. La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. En B. MULET (coord.). *Sociologia de l'educació. Cultura i pràctica escolar: les reformes actuals*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pp. 713-724.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.), 1997. *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- FERRER, F. (dir.), 2008. *Les desigualtats educatives a Catalunya (I y II)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- FLORES-GONZÁLEZ, N., 2005. Popularity versus respect: school structure, peer groups and Latino academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (5), pp. 625-642.
- FOLEY, D., 1997. Deficit thinking models based on culture: the antropological protest. En R. VALENCIA (ed.). *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. Washington, DC: The Falmer Press, pp. 113-131.
- FRANZÉ, A., 2002. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- GARRETA, J., 2008. Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, pp. 133-155.
- GIBSON, M. y J. OGBU, 1991. *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Nueva York y Londres: Garland Publishing.

- GIBSON, M., P. GÁNDARA y J. KOYAMA, 2004. *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- HALLAM, S. y J. IRESON, 2003. Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (3), pp. 343-356.
- HALLAM, S., 2002. *Ability Grouping in Schools: a Literature Review*. Londres: University of London, Institute of Education.
- HALLAM, S., J. IRESON y J. DAVIES, 2005. Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30 (4), pp. 515-532.
- HALLINAN, M. T. y R. A. WILLIAMS, 1990. Students' Characteristics and the Peer-Influence Process. *Sociology of Education*, 63 (2), pp.122-132.
- HIRSCHFELD, L. A., 2002. Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104 (2), pp. 611-627.
- IRESON, J., H. CLARK y S. HALLAM, 2002. Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice. *School Leadership & Management*, 22 (2), pp. 163-176.
- LAREAU, A., 2003. *Unequal childhoods. Class, race and family life*. University of California Press.
- MEHAN, H., I. VILLANUEVA, L. LEA HUBBARD, A. LINTZ y D. OKAMOTO, 1996. *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- MORROW, V., 2001. Young people's explanations and experiences of social exclusions: retrieving Bourdieu's concept of social capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21 (4), pp. 37-63.
- NUSCHE, D., 2009. What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers*, 22 [OECD publishing].

- OAKES, J., 2005 [1985]. *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- PÀMIES, J., 2006. *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- PÀMIES, J., 2008. *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona* [Collecció Aportacions (32)]. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- PAYET, J. P., 1995. *Colleges de Banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. París: Armand Colin/Masson.
- PETTIGREW, T. F., 1971. *Racially Separated or Together?* Nueva York: McGraw-Hill.
- PONFERRADA, M., 2008. *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- PONFERRADA, M., 2008. Éxitos difíciles, fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo. También disponible en la página web <http://www.ub.es/-xcol/31>.
- POVEDA, D., FRANZÉ, A., M. I. JOCILES et al., 2007. La segregación étnica en la Educación Secundaria en la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Barcelona, UAB.
- SERRA, C. y J. M. PALAUDÀRIAS, 2007. L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M. J. LARIOS y M. NADAL (eds.). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània, pp. 301-334.

- SÍNDIC DE GREUGES, 2008. *Informe Extraordinari: La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- STANTON-SALAZAR, R., 2004. Social Capital among Working-Class Minority Students. En M. GIBSON, P. GÁNDARA y J. PETERSON KOYAMA (eds.). *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- STEARNS, E., 2004. Interracial friendlines and the social organization of Schools. *Youth & Society*, 4 (June), pp. 395-419.
- THORNE, B., 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.
- VALENZUELA, A., 1999. *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- VAN ZANTEN, A., 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN, A., 2006. Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaire. En D. FASSIN y E. FASSIN (eds.). *De la question sociale à la question raciale?* Paris: La Découverte, pp. 195-210.

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



INMIGRACIÓN EXTRANJERA Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL “ALUMNADO DE NUEVA INCORPORACIÓN”¹

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

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

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

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

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

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

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

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

en nuestro caso la escolarización de población inmigrante extranjera, hemos desistido de utilizarla como referente para este trabajo².

El primer tema abordado en la literatura producida en este sentido ha sido la cuantificación del fenómeno³; aunque lejos de aportarnos completas radiografías demográficas con información, entre otros, del ámbito escolar, nos hemos encontrado con meras discusiones sobre los porcentajes de escolares de origen inmigrante y/o extranjeros en cada escuela. Después de constatar el aumento numérico de estos "nuevos escolares", que por otro lado está contribuyendo en parte al mantenimiento general de las poblaciones escolares dado los bajos índices de natalidad de los países receptores de migrantes, surge el interrogante sobre la capacidad del sistema educativo para acoger a los recién llegados ("¿cuántos más podrá admitir el sistema?"). A continuación se ofrece la demostración, ya admitida por todos los estudios, de la desigual distribución de la población inmigrante extranjera en las escuelas y especialmente entre los "sistemas públicos" y los "sistemas privados" de escolarización⁴ –concentración espacial de alumnado inmigrante extranje-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La gran excusa que justifica la mayoría de las veces este tipo de actuaciones tiene que ver con el "idioma de la escuela". La necesidad de dotar al "alumnado de nueva incorporación" con la lengua vehicular de la escuela justifica su enseñanza con rapidez y prontitud⁷. Ello ha llevado a que en muchas ocasiones se establezca como relación de causa-efecto el dominio de la lengua de la escuela y la integración escolar, y como consecuencia el éxito académico. Y todo en medio del creciente y numeroso

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

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

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

Otro de los asuntos relevantes de los últimos tiempos ha sido la explicación cultural de las diferencias étnicas en cuanto al éxito y al bienestar en la escuela⁸. Aquí han aparecido “las listas de éxito” escolar en relación con la procedencia geográfica. Listas que no hacen sino ocultar un rancio discurso xenófobo al intentar relacionar progreso escolar y nacionalidad de procedencia. Por suerte, no son pocos los estudios que muestran la necesidad de ligar el éxito y el fracaso no al pasaporte del escolar, o al de sus padres o madres, sino a asuntos como las estrategias familiares y sociales, el tipo de escuela, los distintos conjuntos de “inquilinos” de la escuela y, en general, a las expectativas de los propios individuos.

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

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

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

Un asunto relativo a la integración de estos escolares que está cobrando fuerza en los últimos años es el estudio del binomio familia/escuela⁹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Educar para igualar

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Reconocer la diversidad cultural...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. ... y promover la diversidad cultural

El tercer *modelo* es el que se ha denominado educación intercultural. Pretende ser diferente a la llamada educación multicultural y superadora de esta. Según sus defensores, es la solución a la gestión de la diversidad cultural¹⁰. En este tercer modelo llamado intercultural incluiremos dos tipos de enfoques: la educación como transformación y la educación antirracista.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como era lógico esperar, el fenómeno de la presencia de población extranjera en el sistema educativo no se ha notado exclusivamente en la producción científica y en la generación de discursos más o menos retóricos sobre qué se debe hacer con esta “nueva población escolar”. Primero han sido los colectivos de maestros y maestras los que han tenido que responder, muchas veces de manera improvisada, a este nuevo fenómeno por su implicación directa en el mismo. Desde sus respuestas y ante sus demandas, las administraciones educativas han comenzado a reaccionar y hoy contamos ya con un nutrido número de órdenes, decretos, instrucciones y orientaciones de los correspondientes órganos de gestión de la educación en cada una de las comunidades autónomas del Estado español¹¹. Lo que nos proponemos ahora es describir ese conjunto normativo aunque de manera reducida. Nos referiremos a un aspecto que consideramos de importancia si tenemos en cuenta lo ya descrito más

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. La "acogida" del "nuevo alumnado"¹³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Acol·liment al centre.

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

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

3.1.1. Qué se entiende por "acogida"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En Asturias los objetivos que se establecen son:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1. Qué se entiende por “lengua”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A pesar de esas opiniones de los investigadores, comprobamos que tanto en lo descrito en la normativa sobre "acogida" como en la normativa de enseñanza sobre la lengua vehicular de la escuela, las medidas que se proponen para estos "nuevos escolares" se inscriben en un intento de igualar mediante la estrategia de eliminación de las diferencias. Se trata de hacer rápidamente al "diferente" competente en la cultura dominante. Las escuelas, acogiendo a este diferente y enseñándole su "nueva" lengua, serán los principales instrumentos de integración. Pero esta integración no es otra que la de la asimilación cultural¹⁷.

Observemos para desarrollar las comparaciones aludidas que cuando los textos normativos hablan de la "acogida" de este "nuevo alumnado" en no pocas ocasiones esta se relaciona con *necesidades educativas especiales*, *compensación educativa* y, entre otras cuestiones, con *aprendizaje de la lengua*. El alumnado inmigrante parece que solo necesita un proceso de acomodación y "acogida" a la escuela y no cualquier otro futuro escolar independiente de su condición nacional¹⁸ –resulta llamativo para el

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por otra parte, el tratamiento que se da a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a la población inmigrante extranjera no hace sino insistir aun más si cabe sobre estos argumentos asimilacionistas y segregadores. En este ámbito de enseñanza vuelve a aparecer la compensación educativa y la adscripción a las necesidades educativas especiales del alumnado que no maneja la lengua vehicular de la escuela. Y ello sería más claro aún si abriéramos nuestra mirada al tratamiento de las lenguas maternas de las que solo hemos hablado brevemente. Como nos recuerda Luchtenberg (2003: 5) al estudiar el desarrollo de las escuelas multiculturales alemanas, resulta paradójico que la tendencia internacional sea la de incrementar el interés por las lenguas europeas y a la vez se niegue la necesidad de promover la enseñanza de la lengua materna¹⁹.

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

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

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

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

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

Como ya dijimos al principio de este texto, no faltan estudios que indican que el desconocimiento de la lengua vehicular y las dificultades de comunicación son los indicadores más evidentes que explican el fracaso escolar entre este alumnado. No obstante, son ya bastantes los investigadores e investigadoras que entienden que ni la lengua ni la cultura de origen son los factores que más influyen en el rendimiento académico, sino que la calidad y la duración de la escolarización anterior y actual o el grado de conocimiento de alguna lengua románica también son aspectos importantes a tener en cuenta. Algunos trabajos hacen referencia a aspectos que pueden influir en el aprendizaje de la lengua vehicular y que deben tenerse en cuenta, como puede ser la edad de llegada y la escolarización previa, la actitud y formación del profesorado, el desconocimiento de la lengua por parte de las familias o el tiempo de estancia en el nuevo contexto²⁰. Además, otros estudios nos alertan de que la mera integración facilitando el recurso lingüístico de la escuela no prepara al alumnado inmigrante extranjero para las tareas cognitivas de la escuela; esta preparación necesita de más recursos que los exclusivamente lingüísticos y sus déficit o dificultades poco tienen que ver con la procedencia nacional, étnica o geográfica de tales escolares o de sus padres y/o madres²¹. Pero aún más, para quienes piensan que después de todo el problema

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

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

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

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

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

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

Asimismo, debemos recordar, aunque de forma breve, que los especialistas consideran que cuando se trata de aprender la lengua vehicular de la escuela en poblaciones de migrantes debe tenerse muy presente la lengua materna. Sin embargo, no parece que eso sea lo importante en las normativas consultadas, pues la dedicación a la lengua materna es muy limitada y sin fuertes implicaciones por parte de las administraciones. Al menos no encontramos el mismo énfasis en la dedicación a las lenguas maternas que a las lenguas vehiculares. Y aunque no faltarán los que piensen que lo importante es la lengua de la escuelas, para tales reflexiones sería bueno resumir alguno de los datos de un estudio de Maravélaki (1996), cuyo principal objetivo era estudiar la relación entre el conocimiento de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua en el caso de los alumnos griegos trilingües en Quebec. Los resultados obtenidos de las dos pruebas de lectura mostraron que existía una relación positiva entre el conocimiento de la lengua materna y los resultados en lectura de una segunda y tercera lengua. Se confirmaba de esta forma la hipótesis de Cummins de la “interdependencia”²². El estudio concluía que los alumnos de origen griego que mantenían su lengua materna (el griego) aprenderían mejor y con más facilidad una segunda y tercera lengua (francés e inglés) que los que no habían aprendido la lengua materna de manera formal o que la conocían poco. Con ello, lo que se defendía era la enseñanza formal de la lengua materna, relativamente lejos de lo que hemos observado en las normativas desplegadas en las comunidades autónomas del Estado español que se centran en la enseñanza de la lengua vehicular sin hacer ninguna referencia a las lenguas maternas²³ como paso previo para el conocimiento de la otra u otras lenguas.

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

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

Por su parte, las medidas más concretas en las distintas comunidades no hacen sino subrayar esta adscripción a modelos asimilacionistas de la que venimos hablando. La creación de aulas específicas para la enseñanza de la lengua vehicular es un ejemplo claro. Se trata de aulas separadas del resto del alumnado o de aulas de estancia temporal a lo largo de la jornada escolar, compartiendo el resto del tiempo con el alumnado de las aulas normalizadas. En cualquier caso, en la mayoría de los centros educativos debemos considerar tales aulas como segregadas, a pesar de todas las declaraciones bienintencionadas de que su objetivo es la integración y no la exclusión²⁴. Como algunas normativas resaltan, se trata de cumplir el objetivo central de enseñar con "rapidez" la lengua de la escuela. Y para tal "rapidez" se nombra profesorado específico para hacerse cargo de la excepcionalidad que supone un niño o una niña en la escuela sin saber la lengua de la escuela. De esta manera se permite que el llamado "problema" no forme parte del aula normalizada, o que al menos esté presente el menor tiempo posible, o que solo pueda incorporarse cuando deje de ser un problema. Quizá todo ello pueda entenderse mejor si pensamos en los principios ideológicos que subyacen a estas medidas aparentemente coyunturales para igualar a los diferentes. En un estudio de Luchtenberg (2002), en el que se realiza una comparación de las diferentes estrategias desarrolladas en Alemania y Australia para tratar el bilingüismo y la educación bilingüe y su relación con la ciudadanía, se afirma lo siguiente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No es sino el proceso por el que la lengua terminaría siendo el eje central de la “definición moderna de la nacionalidad”. Para los ideólogos del nacionalismo, la lengua era el “alma de la nación” y el “criterio crucial de nacionalidad”. Y será sobre todo la escuela la encargada de esta implantación en la época de las construcciones nacionales en el siglo XIX²⁵. Como el propio Hobsbawm continúa diciendo:

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO 1. Normativa utilizada por comunidades autónomas

Andalucía

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

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

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

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

Aragón

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

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

Plan Integral para la Inmigración en Aragón, 2004.

Asturias

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

Canarias

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

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

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

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

Cantabria

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

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

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

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

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

Castilla-La Mancha

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

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

Castilla y León

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

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

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

Cataluña

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

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

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

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

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

Extremadura

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

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

Galicia

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

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

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

Islas Baleares

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

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

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

La Rioja

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

Madrid

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

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

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

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

Melilla

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

Murcia

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

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

Navarra

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

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

País Vasco

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

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

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

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

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

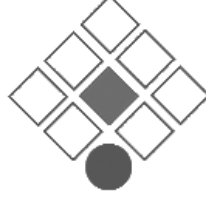
Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de educación primaria y secundaria sobre los proyectos de refuerzo lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Valencia

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

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

Interculturalidad e
inclusión: principios
para evaluar la acogida
al alumnado de origen
extranjero



INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN: PRINCIPIOS PARA EVALUAR LA ACOGIDA AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO¹

Silvia CARRASCO PONS

Universitat Autònoma de Barcelona

Este artículo reflexiona sobre los procedimientos de acogida al alumnado extranjero desde una propuesta de definición de los principios de interculturalidad e inclusión que debería desarrollar la atención educativa a todo el alumnado, en un entorno como el nuestro, donde la inmigración intensiva de los últimos años hace más compleja la desigualdad preexistente en términos sociales, culturales y educativos. De forma específica, nos centraremos en las llamadas *aulas de acogida*.

El aula de acogida es un dispositivo pedagógico creado específicamente para atender al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo sin conocer la lengua vehicular y en un momento de la escolarización en el que el resto de sus compañeros ya han adquirido una lecto-escritura básica. Debería tratarse primordialmente desde un enfoque afectivo, como un lugar de referencia para los primeros momentos donde los chicos y chicas deben realizar una multiplicidad de aprendizajes simultáneos (lingüísticos, de la cultura escolar del centro, del propio funcionamiento de la institución, etc.) y desde experiencias previas de escolarización dispares.

En realidad, este tipo de aulas se están desarrollando con variaciones en distintas comunidades autónomas, centros y etapas educativas. Según como se organicen, corren el riesgo de convertirse en espacios segregados y, en muchos más centros de los que pensamos, son el primer paso de un itinerario selectivo hacia aulas *ordinarias* pobladas de alumnado con mayores necesidades o *con menor nivel*. Obviamente, así entendida, el aula de acogida no sería ni intercultural ni inclusiva y no proporcionaría a la larga una experiencia positiva al alumnado que pretende atender mejor. Por ello, al margen de otros temas que suscita su aplicación, tremendamente importantes y abordados en los textos de este monográfico, mi preocupación en este

¹ Texto publicado originalmente en Carrasco Pons (2005).

breve artículo tiene que ver con la cuestión del modelo educativo en el que se desarrolla y su relación con las distintas ideas políticas que se plantean ante la creciente multiculturalidad de nuestra sociedad.

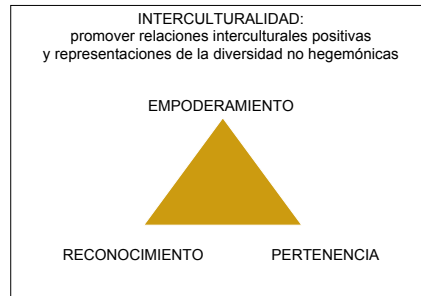
La escuela es el único espacio de contacto obligatorio entre personas de distintos orígenes y colectivos y se reitera continuamente su capacidad integradora ante el debilitamiento de otros espacios relacionales y de socialización, y lo es de forma especial para la población inmigrante. La forma en la que se plantea la acogida a sus hijos e hijas dice mucho de cómo se entiende la diversidad y la desigualdad y de qué se espera de la escuela al respecto. Creo que podemos distinguir de forma sintética dos tipos de ideas políticas contrapuestas, que no se corresponden de forma automática con posiciones políticas convencionales. Por una parte, la idea que defiende un modelo monocultural, que implica una única manera de identificarse como miembro de la sociedad y que tiende a atribuir (y a confundir) de forma directa o indirecta el lugar que ocupan los grupos minoritarios o de origen extranjero en la estructura social según la distancia cultural que les separe de aquel modelo. Esta es la base de los modelos asimilacionistas, pero también de los modelos que se presentan como pluralistas y tolerantes. Por la otra, la idea que propugna un concepto de ciudadanía multicultural, que debería entender las construcciones identitarias como procesos dinámicos y creativos, y que se plantea la cuestión de la cohesión social y sus dificultades. Además de estas ideas políticas, existen dos modelos educativos contrapuestos que impregnan las prácticas escolares a modo de fuerzas contradictorias. En primer lugar, seguimos observando la vigencia del que defiende que la escuela identifica talentos y esfuerzos del alumnado, que descansa en un único modelo de alumno deseable, pero que inevitablemente reproduce la desigualdad de su entorno. En segundo lugar, se plantea con dificultades un modelo de escuela democrática y emancipadora, y que entiende que la escuela debe proporcionar recursos al alumnado para entender su entorno y contribuir a mejorarlo. Es obvio que solo este segundo modelo de escuela puede dar respuesta a la primera de las ideas, aunque todavía no está suficientemente preparado para ello, porque sigue fallando la formación del profesorado en las universidades y porque las circunstancias políticas de los últimos diez años han jugado en su contra, precisamente en el mismo periodo en el que los flujos migratorios hacia España se han intensificado espectacularmente y ha crecido a un ritmo paralelo la presencia de alumnado extranjero en las aulas.

Las experiencias de los países de nuestro entorno aplican políticas y modelos de escolarización diversos para acoger y atender al alumnado de origen extranjero. Según el informe de Eurydice publicado en septiembre de 2004 *Integrating immigrant children into schools in Europe*, la mayor parte de los esfuerzos se dedican a asegurar la adquisición de la(s) lengua(s) vehiculares como medio para hacer efectivo el derecho a la educación entendida como el acceso al currículum. Para llevar a cabo este proceso, en los países escandinavos y en el Reino Unido se organizan apoyos de distinto tipo dentro de las aulas ordinarias y en algunos casos se dispone de un repertorio de programas bilingües, en los que interviene de alguna manera el refuerzo de las lenguas familiares de los alumnos. En cambio, en otros países como Alemania o Grecia se organizan aulas y grupos llamados de transición que pueden tener a los alumnos escolarizados aparte durante un tiempo incluso superior a un año, coincidiendo con sistemas oficialmente selectivos por grupos de nivel. El resto de países estudiados oscila entre estas dos estrategias. En cuanto a otros elementos relacionados con el reconocimiento multicultural, como la consolidación de la lengua materna, la Comisión Europea se pronuncia de forma inequívocamente positiva, defendiendo que esta contribuye a fundamentar un sentido positivo de identidad y al desarrollo de las habilidades de aprendizaje multilingüe en los niños y jóvenes. Solo Suecia garantiza el derecho del alumnado a recibir clases en la lengua materna si los padres inmigrantes lo desean y en un conjunto de países con fuerte tradición inmigratoria (Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido) se incluyen las lenguas de origen como asignaturas optativas en el currículum ordinario de algunas escuelas. De hecho, solo Luxemburgo desarrolla un planteamiento educativo multilingüe (al menos en educación primaria), donde todo el alumnado se beneficia del valioso potencial educativo de su propio y variado conocimiento en la escuela.

En otro orden de cosas, también es variada la adaptación de la escuela a la composición multicultural de su alumnado con relación a los menús en los comedores escolares o la libertad en el vestuario, y en algunos casos se incluyen protocolos flexibles de seguimiento para asegurar la continuidad educativa cuando los alumnos realizan, más adelante, visitas a los países de origen. Sin embargo, todas estas respuestas parecen ser cíclicamente objeto de debates encarnizados, aunque solo en Francia se ha llegado a la prohibición del uso del velo y de otros elementos culturales similares, siguiendo en este caso una línea marcadamente monocultural.

Todas estas cuestiones nos remiten a la necesidad de tomar decisiones claras sobre los principios y los contenidos del modelo educativo al que debe responder la acogida al alumnado de origen extranjero. En este sentido, propongo un planteamiento doble que haga efectivos los principios de interculturalidad e inclusión en la escuela y que permita evaluar de forma sencilla la organización escolar, las prácticas docentes, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los contenidos curriculares y todo cuanto se lleve a cabo para atender a todo el alumnado, empezando por la acogida. En las figuras 1 y 2 presento esquemáticamente esta propuesta, que bebe de las aportaciones que ha proporcionado hasta la fecha la educación multicultural crítica y la educación antirracista, así como de las actualizaciones teóricas y las metodologías para la mejora escolar de la educación inclusiva desarrolladas por el CSIE (Centre for the Study of Inclusive Education) de la Universidad de Manchester. Superando definitivamente el paradigma del déficit y lo que los autores (Ainscow & Booth, 2000; Ainscow, 2005) llaman "modelo médico" de tratamiento de la diversidad, se aboga por un modelo social que incluye los planteamientos para una escuela inclusiva en contexto multicultural.

Figura 1



EMPODERAMIENTO

-Igualdad fundamental en derechos y deberes de todos los actores en la comunidad educativa desde sus perspectivas

RECONOCIMIENTO

-De saberes y bagajes diferentes y legítimos, explícitamente

-De historias y experiencias de exclusión específicas

-De capacidad educativa y afectiva plenas

PERTENENCIA

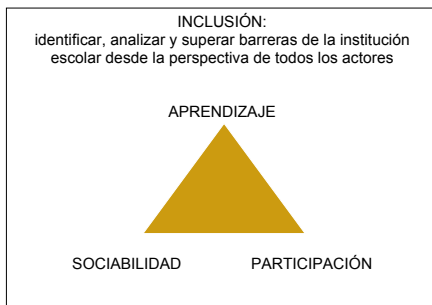
-En la organización escolar y curricular

-En la imagen social defendida por la escuela

-En las relaciones comunitarias y políticas de la escuela

En primer lugar, y desde la perspectiva de la interculturalidad, se trata de llevar a cabo de forma efectiva aquello que debería haberse desarrollado en el currículum y en la práctica educativa desde el eje transversal de la educación intercultural previsto en la LOGSE: no solo promover relaciones interculturales positivas en los centros y su entorno de influencia entre personas de todos los orígenes culturales, sino de revisar en profundidad la organización, los contenidos y los procedimientos desde lo que aquí llamamos representaciones de la diversidad no hegemónicas, rechazando el etnocentrismo y reparando las omisiones sociocéntricas y clasistas que a menudo ni siquiera somos capaces de reconocer en nuestra práctica cotidiana. Fomentar el empoderamiento, introducir el reconocimiento real y simbólico del valor de la diversidad cultural (por ejemplo, introduciendo ejercicios multilingües) y repensar cómo se plantea la pertenencia de unos y otros, empezando por rechazar exclusiones en la imagen colectiva de comunidad que construye la escuela, se convierten así en objetivos centrales para una educación intercultural real.

Figura 2



APRENDIZAJE
-Máximas expectativas, de la contextualización cultural y experimental de los contenidos a los retos intelectuales abstractos

SOCIABILIDAD
-No selección ni segregación del alumnado

-Aumento de la centralidad de las metodologías colaborativas y cooperativas

-Trabajo de dinámica de grupos en el aula, el ciclo, interniveles y con otros centros

PARTICIPACIÓN
-Fomento de espacios y oportunidades de encuentro

-Intercambio y negociación en el aula y el centro entre todos los actores

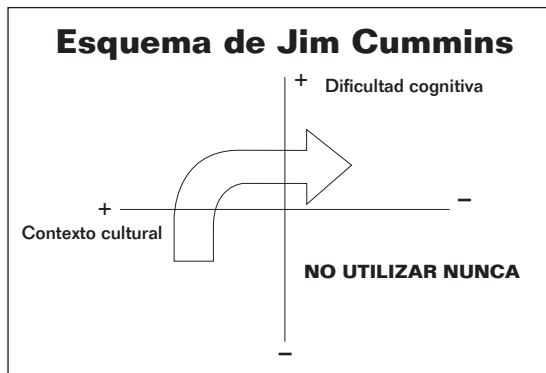
-Implicación del trabajo de la escuela con el entorno y sus redes comunitarias

En segundo lugar, desde la perspectiva de la inclusión, se trata de invertir las preguntas ante las situaciones de desigualdad educativa, preocupándonos por identificar y superar las barreras al aprendizaje y a la participación (imprescindible para que se produzca un aprendizaje real) en la organización escolar y en las prácticas y relaciones que tienen lugar en la escuela y entre la escuela y el entorno al que debe servir, desde la perspectiva de todos los actores. A estos dos conceptos clave de la propuesta, nuestra propia investigación añade un tercer aspecto, sin el cual pensamos que se corre el riesgo de que en la práctica la propuesta se oriente hacia los aspectos formales: la cuestión de la sociabilidad, es decir, el compromiso de fomentar el establecimiento de relaciones afectivas positivas en los procesos de aprendizaje y en el tratamiento de la participación.

Además, para completar estas ideas es de sumo interés tener en cuenta la ya veterana propuesta metodológica de Cummins (Fig. 3 en Hall, 2002) con relación al proceso de aprendizaje del alumnado extranjero –tanto si sus lenguas familiares son distintas de la lengua vehicular como si no lo son–, planteando de forma progresiva la exposición a los contenidos y las actividades escolares desde la máxima contextualización cultural y la menor dificultad cognitiva, hasta aquellas operaciones y aprendizajes que se independizan del contexto cultural (en el sentido de la experiencia real) y se convierten en pensamiento abstracto, lo que conlleva una mayor dificultad cognitiva, evitando las actividades segregadas, específicas, repetitivas y no motivadoras, que carecen de exigencia y de contexto para el alumnado y que, por lo tanto, no llegan a convertirse para él en recursos intelectuales. Existen experiencias y materiales² fácilmente adaptables a nuestras realidades, no es necesario inventar demasiadas cosas; lo más complicado siempre es la transformación de las actitudes.

² Durante el curso académico 2004-2005 hemos venido trabajando en la elaboración de unos materiales de asesoramiento a los centros en estas cuestiones, en el marco del nuevo Programa LIC (Llengua, interculturalitat i cohesió social) puesto en marcha por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que esperamos puedan ser accesibles en breve.

Figura 3



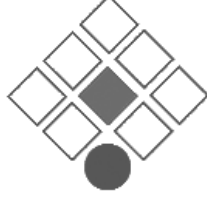
Debemos reconocer también que el aula de acogida ha sido y está siendo en algunos centros escolares de primaria y de secundaria un espacio de innovación y una oportunidad de transformación educativa y crecimiento profesional para todo el profesorado, de manera que a través de la experimentación se ha conseguido poner en entredicho un conjunto nada desdeñable de supuestos comúnmente aceptados, que proyectan una perspectiva limitadora del éxito escolar basada en conceptualizaciones rígidas de lo que se considera aprendizaje. Un espacio para recuperar y ensayar elementos de aceleración escolar y de trabajo significativo con relación al entorno y desde el alumnado como centro del proceso educativo, es decir, una oportunidad para retomar la misión fundamental de una escuela que quiera inscribirse en el modelo educativo democrático y emancipador. Sin embargo, por ahora, la introducción de los dispositivos de acogida habituales –aulas temporales, grupos específicos– tiene poca o nula incidencia en la transformación escolar y en el crecimiento profesional del profesorado de la mayoría de centros. Para ello sería necesario trasladar a la formación inicial la inquietud por desarrollar un sistema educativo mejor traduciendo a la práctica todo el alcance de los principios de interculturalidad e inclusión.

Bibliografía

AA.VV., 2004. *Integrating immigrant children into schools in Europe* [European Comission, Eurydice Reports]. Bruselas: Eurydice.

- AINSCOW, M. y T. BOOTH, 2000. *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education [Traducción provisional del Programa Multiculturalitat i Educació de l'ICE-UAB].
- AINSCOW, M., 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- CARRASCO PONS, 2005. Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68.
- CARRASCO, S. et al. (coord.), 2004. *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana* [Colección Educación y Sociedad, 15]. Barcelona: ICE-UAB.
- DADZIE, S., 2004. *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: CIDE-MEC.
- GARDNER, P., 2002. *Strategies and Resources for teaching and learning in inclusive classrooms. Resource Materials for Teachers*. Londres: David Fulton Publishers.
- HALL, D., 2002 [1995]. *Assessing the needs of bilingual pupils. Resource Materials for Teachers*. Londres: David Fulton Publishers.
- KENNER, Ch., 2004. *Becoming biliterate. Young children learning different writing systems*. Londres: Trentham books.
- LUND, D., 2003. Educating for social justice: making sense of multicultural and anti-racist theory and practice with Canadian teacher activists. *Intercultural Education*, 14 (1), 3-16.

La acogida del alumnado
de origen inmigrante: un
análisis comparado desde
la situación en Cataluña



LA ACOGIDA DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE: UN ANÁLISIS COMPARADO DESDE LA SITUACIÓN EN CATALUÑA¹

Josep Miquel PALAUDÀRIAS MARTÍ y Jordi GARRETA BOCHACA
Universidad de Girona y Universidad de Lleida

1. La acogida del alumnado de origen inmigrante en la escuela

La acogida del alumnado en la escuela y de sus familiares es una cuestión relevante por lo que implica en todo el proceso de escolarización de todo el alumnado y en particular del alumnado que presenta dificultades propias o familiares para comprender, adaptarse y moverse en un sistema educativo que no se conoce lo suficiente. De hecho, refiriéndonos al alumnado de origen inmigrante, es definitorio el enfoque que se da al tema de la diversidad.

El objetivo de un plan de acogida es la organización de las intervenciones educativas orientadas a que el alumnado y las familias se adapten al centro educativo. Además, debería tener en cuenta actuaciones para que el centro educativo (organización, profesorado) conozca, comprenda y adapte las diferentes situaciones familiares del alumnado, sea o no de origen inmigrante.

La incorporación de un alumno o alumna al centro escolar, independientemente del nivel educativo que se trate, supone un proceso de adaptación no exento de dificultades. A menudo, el modo en que el alumnado se integra en el centro educativo repercute en su proceso de aprendizaje, en la comunicación con los compañeros y profesores y, en definitiva, en su desarrollo personal y en su futuro como estudiante. La situación de desventaja social de un número importante de alumnos, por su pertenencia a la población inmigrante, supone una dificultad añadida a la hora de incorporarse a los centros escolares (CIDE, 2005: 63-64).

¹ Texto originalmente publicado en Palaudàrias y Garreta (2008).

Para Palaudàrias y Feu (1997), la acogida es un elemento cualitativo de la incorporación y requiere atención, comprensión, implicación, afecto..., y plantean que el objetivo del proceso de acogida es la integración del alumnado en la dinámica escolar, entendiendo que esta habrá de facilitar la posterior integración social y laboral. Para estos autores, todo proceso de acogida tiene que pasar por una aproximación a las circunstancias sociales, culturales, educativas y psicológicas en que vive el alumnado.

Crespo (1997) analiza la tarea llevada a cabo por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y pone de manifiesto que, aunque en algunas escuelas se han elaborado planes de acogida, la mayoría todavía no los tenía. Según los entrevistados, la inexistencia de planes de acogida hace que las escuelas realicen un mayor número de demandas puntuales y que, en consecuencia, tengan que aumentar las intervenciones. En una dirección parecida se manifestaban Palaudàrias y Feu (1997) al afirmar que en general eran pocos los agentes y las instituciones que actuaban y menos los que lo hacían de forma coordinada y planificada. Lo que se observa es una serie de acciones puntuales y espontáneas que tienen como objetivo principal dar soluciones a medida que los problemas aparecen.

Observando el conjunto de las cuatro escuelas y fijándonos en los "agentes e instituciones que intervienen en el proceso...", se podría llegar a pensar que las escuelas se encuentran en el umbral de la recepción más compleja y de la acogida más simple. En cambio, si se tiene en cuenta todo el contexto de la recepción, las dudas se disipan y nos damos cuenta de que lo que más se estila es, sin ninguna duda, la recepción más fría y temeraria (Palaudàrias y Feu, 1997: 43).

Por otro lado, el profesorado del estudio de Palaudàrias y Feu generalmente reconoce dominar poco la situación ya que les falta la formación adecuada o no están atentos a los rasgos culturales básicos del alumnado. La situación de los docentes en las aulas con alumnado inmigrante se dibuja como algo complejo y no exento de conflictos que dificultan el aprendizaje y la comunicación, cuyo origen se atribuye a la falta de recursos personales formativos, materiales y humanos.

En un trabajo posterior, Serra y Palaudàrias (2003) ponen de relieve que la acogida debe ser un elemento pedagógico que marque la vida del cen-

tro y tiene que dirigirse al alumnado y al personal del centro, pues siempre es necesario acoger a un nuevo compañero, sea alumno o profesor, y se sustenta en tres principios:

- Partir del conocimiento y reconocimiento de las características que presenta el alumnado extranjero en la llegada al centro, poniendo mayor atención en lo que compartimos que en aquello que nos diferencia.
- Elaborar estrategias de acogida adaptadas a la situación y disponibilidad del centro.
- Aplicar los principios de normalización y de igualdad de oportunidades, partiendo de una valoración positiva del alumnado.

Para estos autores, un plan de acogida dirigido al alumnado debe desarrollarse en tres ámbitos: familiar (para favorecer la comunicación y la participación de las familias en la escuela), social (para facilitar la construcción y desarrollo de la identidad cultural y lingüística del alumnado a lo largo del proceso de socialización) y formativo (la acogida debe formar parte del proceso de aprendizaje de los alumnos). Estos principios y ámbitos tienen que presidir las acciones dirigidas a conseguir los objetivos marcados por el diagnóstico y el plan de trabajo que el profesorado elabora. En este sentido no podemos olvidar que el plan de acogida se entiende como un proceso dirigido a favorecer la inclusión del alumnado no solamente en la escuela, también en el ámbito sociocultural del alumno; por este motivo, los mencionados autores opinan que, para que un plan de acogida se desarrolle eficazmente, este debe inquirirse dentro de un plan municipal de acogida e integración plural, ya que las escuelas necesitan, para desarrollar la acogida de la forma más exitosa posible, la colaboración e intervención de profesionales del ámbito social (trabajadores y educadores sociales) que informen a las escuelas sobre la situación socioeconómica de las familias y apoyen las medidas escolares destinadas a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje; desarrollando, cuando sea necesario, un seguimiento y acompañamiento de las actuaciones familiares que favorecen la mejor adaptación del alumnado al marco escolar y social.

Más recientemente, Alegre (2005)² analiza la incidencia de las aulas de acogida en los sistemas de recepción de los centros de secundaria y observa que los procesos de acogida inicial están condicionados por: la concentración de alumnado extranjero en el centro, el volumen de alumnos con necesidades educativas específicas, los procesos administrativos de preinscripción y gestión de la matrícula, la existencia o no de un aula de acogida en el centro y por la experiencia del centro y del profesorado en la atención al alumnado inmigrado.

2. Los planes de acogida en Asturias, Cataluña y el País Vasco

Los planes de acogida se han ido desarrollando en diversas comunidades del Estado español a lo largo de los años noventa y hasta principios de la presente década. Estos planes o programas se han elaborado en función del número de alumnado de origen inmigrante que se ha incorporado en las aulas, tanto al inicio de cada curso como a lo largo de este, y también según el desarrollo que ha vivido la atención educativa a las minorías culturales dentro de la política educativa de las consejerías o departamentos de educación. Los diferentes programas o planes de acogida se han desarrollado en algunos casos al amparo de acciones que se ubican dentro de la educación intercultural y en otros casos dentro de programas de convivencia escolar.

A continuación analizaremos los planes en las mencionadas comunidades, realizando en primer lugar una descripción de los elementos más característicos de cada uno de ellos, para posteriormente realizar una breve comparación.

2.1. El programa de acogida en Asturias (PAA)

Este programa se editó en 2004 dentro del documento que recoge la Orientaciones para la Acogida Sociolingüística de Alumnado Inmigrante. El programa dice que la acogida es una estrategia que tiene que ubicarse en la necesaria convivencia y en un proceso mutuo de integración que debe

² Para un seguimiento del trabajo desarrollado por este autor en el ámbito de la acogida, recomendamos la lectura de otros dos trabajos: Alegre, Benito y González (2006). *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*, y Alegre, Collet, González y Benito (2006). *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra*.

hacer frente a la exclusión social. Así mismo se expresa que la aplicación del programa forma parte de la necesaria adaptación a la realidad multicultural, a través de medidas de carácter organizativo y curricular.

2.1.1. Qué es y cómo se entiende

El programa recoge una serie de propuestas de actuación. Es un documento que se debe enmarcar dentro del programa de atención a la diversidad del centro. Se expresa que es un punto de partida, con aplicaciones prácticas, sobre posibles actuaciones que se aplicarán en la escolarización del alumnado inmigrante y también recoge unas consideraciones didácticas y metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

El programa se entiende como “un conjunto de medidas o de actuaciones a desarrollar en el centro con el fin de facilitar el proceso de escolarización, la adaptación y la integración de los alumnos inmigrantes al entorno escolar” (Tunel y Santomé, 2004, 10).

Los objetivos se centran en atender el aprendizaje del español como lengua extranjera, ayudar al alumno a que comprenda el funcionamiento (normas, espacios y organización del centro) a través de una mutua adaptación, y favorecer un clima de convivencia potenciando los valores de la multiculturalidad.

Para conseguir estos objetivos se recomienda impulsar actuaciones en el centro, la familia, el alumno y también fuera del centro educativo.

El departamento de orientación del centro es el responsable de coordinar, dinamizar y asesorar el programa de acogida. En los centros de primaria también tiene un papel importante el equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

2.1.2. El plan de acogida y las familias

Más allá de las orientaciones que se dan al equipo directivo y al profesorado para trabajar adecuadamente con las familias y un breve apunte, ya mencionado, sobre posibles implicaciones de la comunidad educativa, no se hace mención a orientaciones que impliquen a las familias en general.

2.1.3. El plan de acogida y el alumnado

El programa hace mención a la diversidad de perfiles que presenta el alumnado extranjero y al importante enriquecimiento que esta diversidad cultural aporta a la escuela. Para situar la mencionada diversidad, hace referencia a perfiles de alumnado en función de las zonas de origen, unas zonas que, según el programa, tienden a definir los diferentes niveles de escolarización, la proximidad de las lenguas de origen al español y la diversidad religiosa. Ante esta diversidad de perfiles se recomiendan actuaciones específicas y diversificadas. También se presenta a este alumnado con la característica común de que “las familias tienen altas expectativas en la educación como vía para lograr su integración y promoción social” (Tunel y Santomé, 2004: 12). El programa recomienda, para responder a las necesidades de atención del alumnado, centrarse en: la edad cronológica, la lengua materna, la asistencia a clases de español fuera de la escuela, el nivel de integración de la familia en el barrio o localidad y el nivel de español de la familia.

También se recomienda la adscripción del alumno según la edad y el desarrollo evolutivo. En casos excepcionales y previa autorización, el alumno puede incorporarse a un curso anterior al que le corresponde.

2.1.4. El plan de acogida y el profesorado

El tutor o tutora tiene que ser el referente del alumno, aunque todo el centro debe asumir su responsabilidad (se detallan unas cuantas recomendaciones) en la respuesta educativa al alumnado inmigrante. El tutor o tutora del alumno debe trabajar con estas orientaciones:

- Apoyar a la familia y recabar de la misma la información que facilite la relación y educación de su hijo, invitándola a mantener contacto frecuente con la escuela.
- Dar la información necesaria para que la familia se ubique en el sistema educativo.
- Trabajar coordinadamente con el equipo docente y el directivo, trasladando la información que recoge y los cambios más relevantes que se produzcan. Estas actuaciones tienen que ser más exhaustivas si el alumno es de incorporación tardía.

- Acompañar al alumno a lo largo de su adaptación al centro (mostrarle el centro, presentarlo a la clase...) y hacerlo participar en aquellos aspectos que más competencia y seguridad le puedan dar.
- Trabajar con el grupo de alumnos y alumnas para facilitar la integración en el mismo. Nombrar a un alumno como referente del nuevo compañero de clase es, entre otras, una de las recomendaciones del programa.

2.1.5 El plan de acogida y la organización del centro

Se mencionan las responsabilidades de los diferentes estamentos: equipo directivo, profesorado, departamento de orientación, equipo de orientación. No se apuesta por formas de organización diferenciadas de las usuales cuando se hace referencia a la acogida, sí que se apuntan algunas especificidades cuando se habla del aprendizaje del español.

2.1.6. El plan de acogida y el equipo directivo

Las orientaciones que se dan al equipo directivo se centran en:

- Posibilidad de solicitar asesoramiento para la enseñanza del español.
- Recibir a las familias a través de un ambiente acogedor para darles una adecuada información y para que conozcan el centro, y también para mostrarles la "Guía de Acceso al Sistema educativo"³.
- Realizar una adecuada adscripción del alumno al curso y grupo en función de los criterios de referencia.
- Trasladar y facilitar la información que se tiene a todo el profesorado implicado en la formación del alumno y también a los miembros de la comunidad educativa que tengan contacto con el alumno o alumna.
- El equipo directivo y el departamento de orientación son los responsables de proponer el plan de trabajo para cubrir las necesidades del alumnado y se comenta que es necesaria una actuación específica con el alumnado de incorporación tardía.

³ Esta guía está editada en español, francés, inglés, árabe, ruso y portugués.

2.1.7. La evaluación en el plan de acogida

La evaluación del alumno se ha de realizar en tres momentos: inicial, para conocer su nivel; de las actividades, para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, y de seguimiento, para recoger la evolución de la competencia en español.

Por otro lado, la evaluación del programa de acogida es responsabilidad del equipo directivo.

2.1.8. El plan de acogida y el aprendizaje del español

Una parte muy importante del programa de acogida se centra en el aprendizaje de la lengua vehicular y de aprendizaje en la escuela. Este apartado hace hincapié en la necesidad de metodología que se adapte al alumnado recogiendo sus diferencias. Se apuesta por la salida del alumno del aula ordinaria para recibir refuerzo en español y para aplicar las adaptaciones curriculares que son necesarias para que alcance los objetivos propuestos. Se opta por un “modelo mixto de intervención” que facilite por un lado el acceso del alumno inmigrante a la socialización y aprendizaje con el grupo ordinario, y por otro el aprendizaje del español en determinadas horas fuera del aula que le corresponde. El PAA desarrolla una serie de recomendaciones y metodología para la enseñanza y el aprendizaje del español, en función de la etapa educativa en la que se halla el alumnado.

2.2. El plan de acogida del centro docente en Cataluña (PACC)

Este plan se publicó en el año 2001 y, si bien continúa como documento de referencia, posteriormente y a raíz de la implantación del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2003), se ha modificado en algunas cuestiones muy puntuales. Podemos decir que el PACC se inscribe dentro del desarrollo de la educación intercultural que promueve el Departamento de Educación.

2.2.1. Qué es y cómo se entiende

Es un conjunto sistemático de actuaciones pedagógicas con la finalidad de impulsar la acogida y la integración de todo el alumnado con indepen-

dencia de su origen. Se considera que es una de las primeras responsabilidades del centro educativo.

Se entiende como una herramienta educativa que tiene que desarrollarse a través de otros documentos, como: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro, el proyecto lingüístico de centro, el reglamento de régimen interno... También se concibe como un elemento afectivo que debe favorecer, en el caso de los nuevos conciudadanos escolarizados, “los hábitos de convivencia y socialización, junto con el aprendizaje de la lengua catalana y el aprendizaje en las correspondientes áreas curriculares” (Servei d’Educació Especial i Programes Educatius, 2001, 1).

Los objetivos son asumir como centro la interacción cultural con el alumnado procedente de otros países y conseguir la plena integración de todo del alumnado en el centro.

El PACC tiene que plasmarse a través del seguimiento de un protocolo⁴ que incluye actuaciones en relación con la matrícula, la acogida inicial, la escolarización y los recursos humanos y materiales necesarios.

2.2.2. El plan de acogida y las familias

El plan expresa la necesidad de acoger e informar a las familias recién llegadas del funcionamiento y la organización de la escuela, utilizando si es necesario servicios de traducción. La elaboración del PACC se tiene que adaptar a las pautas culturales y expectativas que las familias han depositado en la escuela. Hace hincapié en que lo que, en ocasiones, se considera como falta de participación y despreocupación de las familias, no es otra cosa que desconocimiento y respeto al contexto escolar. Para el Departamento, el PACC debe potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro.

2.2.3. El plan de acogida y el alumnado

El plan tiene que dirigirse a orientar a los alumnos en el nuevo proceso escolar y debe adaptarse a la experiencia escolar del alumnado. Una de las acciones que debe contemplar este plan es el fomento entre todo el alum-

⁴ El PACC aporta los documentos que se deben seguir para aplicar el protocolo.

nado del conocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural y la educación intercultural. También se parte de la idea de que el alumnado sabe cosas y que está capacitado para aprender más de lo que tendemos a suponer.

Las tareas que se deben impulsar con el alumnado son: favorecer situaciones de interrelación con los compañeros y compañeras, priorizar los contenidos de lengua en situación comunicativa, facilitar el uso de la lengua catalana y asegurar la adaptación al funcionamiento del centro.

El trabajo con el alumnado debe ser garantía de la igualdad de oportunidades.

2.2.4. El plan de acogida y el profesorado

Indica que es necesario trabajar de forma global las actuaciones particulares, a partir de la coordinación con el tutor o tutora. El profesorado debe desarrollar actitudes de sensibilidad, empatía, respeto y conocimientos básicos de otras culturas, así mismo debe trabajar de forma próxima a la familia. El tutor o tutora desarrollará una tutorización efectiva, teniendo en cuenta los aspectos afectivos, emocionales y relacionales, y tiene que elaborar un plan de trabajo individual intensivo que facilite el acceso al currículum común y a la socialización.

El tutor debe poner especial atención en el aprendizaje del catalán, utilizando si es necesaria el “aula d’acollida”. El profesorado impulsará las adaptaciones y modificaciones curriculares para adaptarse a la situación del alumnado, utilizando los criterios metodológicos y los materiales que favorezcan su integración en el aula ordinaria.

Algunas de las prácticas puntuales que se recomiendan son la designación de un compañero acogedor que ayude a la integración, la preparación del resto de la clase ante la llegada de un nuevo alumno, la atención específica cuando realiza un trabajo diferente al resto del alumnado, trasladarle información clara sobre las actividades de la clase (como las visitas y salidas de aprendizaje) y, como ya hemos comentado, la coordinación del profesorado implicado del centro (ya sea a nivel de ciclo como de equipo docente) y también de los servicios externos de apoyo.

2.2.5. El plan de acogida y la organización del centro

En este sentido se pone énfasis en que es importante preparar con antelación la organización de los recursos humanos y materiales que necesitamos para realizar la acogida; por este motivo es importante implicar en el proceso a todo el personal del centro, desde el conserje hasta el personal del comedor, pasando por los monitores. Los aspectos organizativos tienen que estar reflejados en el proyecto intercultural del centro y muy especialmente los apoyos específicos.

2.2.6. El plan de acogida y el equipo directivo

Las responsabilidades del equipo directivo son:

- El primer contacto con la familia y la recogida de información más significativa de la misma. La entrevista inicial debe ser preparada y debe responder a unos objetivos. Se recomienda que el alumno esté presente a lo largo de la misma y que se visite el centro.
- El traspaso de información básica de forma clara y concisa. Si es necesario con la ayuda de un traductor del Departamento de Educación o de una asociación de apoyo. Entre esta información no se debe olvidar la que hace referencia a ayudas, los horarios y actividades del centro, los materiales necesarios...
- El equipo directivo debe aplicar los criterios de adscripción al curso, siguiendo los criterios de la edad, el desarrollo evolutivo, el conocimiento de la lengua escolar y el ámbito donde más se facilita la socialización del alumno. En algunos casos el alumnado puede ser adscrito a un nivel que esté por debajo de la edad.

2.2.7. La evaluación en el plan de acogida

En relación al alumnado, es importante una evaluación y observación inicial que tiene por objeto saber qué nivel de conocimientos tiene el alumno en las diversas áreas curriculares; para esta actividad se han desarrollado

unas “herramientas de detección de conocimientos previos”. También se debe aplicar un seguimiento de los avances valorando el progreso (en secundaria, la valoración debe concretar la asignación de créditos variables). El plan también recomienda informar a la familia sobre el progreso del alumno.

Por otro lado, se indica que es necesario hacer un seguimiento de las medidas educativas previstas para determinar el grado de coherencia con las intenciones educativas.

2.2.8. El plan de acogida y el aprendizaje del catalán

El proyecto lingüístico de centro debe adaptarse a la llegada de alumnado que desconoce la lengua del sistema educativo.

El apoyo al aprendizaje del catalán es una cuestión fundamental que no solo debe apoyarse en las actividades docentes dedicadas al aprendizaje de la lengua, sino que tiene que facilitar las estrategias de comunicación a través de modelos de uso lingüístico y de la aplicación en las diferentes áreas curriculares. En la enseñanza de la lengua se debe tener en cuenta la etapa escolar y se tendrán que combinar las actividades orales, de lectura y de escritura. Para el aprendizaje de la lengua, si es necesario, se establecerán soportes externos al aula a través de sesiones “cortas y sistemáticas”.

2.3. El plan de acogida del alumnado inmigrante en el País Vasco (PAPV)

Este plan se editó en el año 2004 y es el producto, entre otras aportaciones, de los diferentes planes de acogida elaborados por los equipos de apoyo al profesorado del Departamento de Educación. El plan se inscribe dentro del trabajo a favor de la educación intercultural que se desarrolla en la “Escuela Vasca”. Una característica particular de este plan es que se dirige al alumnado de los centros escolares y alumnado en educación permanente de adultos. El PAPV es consciente de que “los centros escolares son los elementos integradores más importantes que van a tener las familias y que, teniendo en cuenta que la llegada a una nueva realidad siempre es compleja” (Ortega, Eguzkiza, Ruiz, 2004: 7), aporta una información y unas orientaciones muy detalladas que son de gran utilidad para su aplicación.

2.3.1. Qué es y cómo se entiende

El plan es un protocolo de actuaciones que tiene por objetivo facilitar la adaptación del nuevo alumnado a la escuela. El PAAV se enmarca en una serie de documentos: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro, el proyecto lingüístico de centro y el plan de acción tutorial en el caso de secundaria. La elaboración del plan es responsabilidad de la comisión de coordinación pedagógica y debe ser aprobado por el claustro.

El objetivo de la acogida es “organizar las intervenciones educativas que el centro propone para lograr la integración plena del alumnado inmigrante” (Ortega, Eguzkiza, Ruiz, 2004, 11). A partir de este objetivo se dan orientaciones de cómo se debe entender la integración y la acogida.

2.3.2. El plan de acogida y las familias

Se debe recibir a las familias para informarles de la función de la escuela, el funcionamiento, la organización y los servicios. Se espera que ellas proporcionen los datos e información necesaria sobre su situación en el país de origen y en el de llegada. En la elaboración del plan destinado a sus hijos se deben tener en cuenta sus pautas culturales y las expectativas de las familias hacia la escuela, que normalmente son positivas. Se tiene que informar sobre la responsabilidad de la familia en cuanto a garantizar la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela a lo largo de la educación obligatoria.

2.3.3. El plan de acogida y el alumnado

Las actuaciones se dirigen a orientar al alumnado facilitándole códigos de comunicación y las normas de funcionamiento para favorecer la mejor interacción posible con sus iguales. Se debe tener en cuenta el importante esfuerzo personal e intelectual que está realizando el alumno y la situación de desigualdad que vive; todo ello se debe atender detectando sus necesidades. También se tiene que asumir lo errónea que es la idea de que no saben nada, por este motivo se debe partir del bagaje personal y de los aprendizajes realizados. En los más pequeños la expresión afectuosa será clara. Otra cuestión importante es la de escoger algún alumno (*lagun*

berriak) para que acompañe al recién incorporado los primeros días de su estancia en el centro.

2.3.4. El plan de acogida y el profesorado

La tutora debe intervenir junto a todo el equipo docente en las actuaciones que se desarrollan en el aula. Para facilitar la adaptación se debe mostrar respeto, empatía y actitudes positivas. El aprendizaje de la lengua es responsabilidad de todo el profesorado. También forma parte del trabajo a desarrollar por el profesorado el facilitar la relación entre el centro y la familia. El profesorado debe favorecer a través de sus acciones la integración social y atender a las demandas lingüísticas de cada área.

El PAPV aporta numerosas y detalladas orientaciones dirigidas al equipo docente y de ciclo y al profesor tutor. De las mismas destacamos la importancia de que el equipo docente se implique tanto en el análisis de la situación como en las decisiones para atender al alumno y que el tutor haga de la acogida unas actividades formativas y participativas para todo el alumnado.

2.3.5. El plan de acogida y la organización del centro

Los recursos para favorecer la acogida se prepararán con antelación. Todo el personal, no solo el docente, tiene que participar en el plan.

La organización debe contar con los recursos propios y con los de apoyo de los *beritzegunes*. También con la participación de los servicios sociales que trabajan para favorecer la inclusión, las tareas extraescolares y un ocio adecuado a la edad. El documento aporta un listado de los servicios sociales, jurídicos... que debe conocer la población inmigrante.

La tutora es la encargada de establecer las reuniones periódicas de coordinación con el resto de los agentes educativos.

2.3.6. El plan de acogida y el equipo directivo

En este punto el PAPV se extiende claramente, porque este es el que recibirá a las familias y el modelo de contacto inicial con estas es muy importante.

Crear un clima acogedor para establecer un buen conocimiento mutuo y una buena cooperación es primordial. Un elemento que puede ayudar es entregar un documento escrito en la lengua familiar que recoja información básica sobre la escuela y el sistema educativo. Hay que atender a los códigos verbales, gestuales y culturales para interrelacionarse lo mejor posible. Hay que solicitar servicio de traducción cuando sea necesario. El equipo directivo presentará al tutor y el PAPV opina que es bueno que este participe en la entrevista inicial. En algunos casos también participará el alumno que se incorpore.

En relación a la adscripción del alumno, debe dominar el factor edad, ya que la socialización es más fácil en un grupo de edad homogénea. También se tendrán en cuenta la escolarización previa, el grado de competencia oral y escrita en su lengua familiar y el desarrollo evolutivo y situación familiar. En la adscripción conviene no situar al alumno en un grupo con más de un año de diferencia.

2.3.7. La evaluación en el plan de acogida

La valoración inicial debe diagnosticar las necesidades educativas del alumnado, recogiendo la competencia del alumno en las diferentes áreas curriculares, así como en su lengua y en las de la comunidad. También se debe evaluar el comportamiento y desarrollo del alumno incorporado en diferentes ámbitos; esta evaluación es más compleja cuando el alumno es adolescente. A partir esta primera evaluación se elaborará un plan de intervención individual que parte del principio de que el alumnado "inmigrante no es un alumno de necesidades educativas especiales" (Ortega, Eguzkiza, Ruiz, 2004: 35)⁵.

La evaluación continua contemplará los mismos elementos que los aplicados a todo el alumnado, poniendo atención a su especificidad.

El plan indica que es conveniente revisar la información recogida y las medidas tomadas para adaptarlas al proceso de escolarización.

⁵ El plan aporta una serie de indicadores, diferenciados por áreas curriculares, para aplicarlos a la evaluación inicial.

2.3.8. El plan de acogida y el aprendizaje de las lenguas escolares

Es importante partir de la competencia oral y escrita en la lengua familiar, ya que no es lo mismo enseñar una nueva lengua a un alumno alfabetizado que a uno por alfabetizar.

Si bien el plan no hace referencia a cómo abordar el aprendizaje de las lenguas escolares, sí que trata de la competencia en euskera y en castellano. La orientación es valorar el dominio oral y escrito de las mismas. Para valorar estas capacidades se aplicará la conversación informal teniendo en cuenta instrucciones sencillas y se invitará a realizar lecturas de niveles de iniciación que poco a poco y en función del dominio se subirán de nivel.

3. Breve comparación de los planes presentados

En esta breve comparación vamos a resaltar las cuestiones que nos parecen más llamativas de los planes descritos.

Los tres planes se ubican en el ámbito de la educación intercultural y en el caso de Asturias también de la convivencia. Estos planteamientos son interesantes, ya que aportan a las escuelas un planteamiento social, cultural y educativo abierto. Pero debemos recordar que, a pesar de las declaraciones que recogen los documentos y de algunas acciones, la evolución de la educación intercultural es, en general, más bien escasa (Garreta y Llevot, 2003; Garreta, 2006).

De los tres planes, el de Asturias y el País Vasco se centran ya de entrada en el alumnado inmigrante, mientras que en el de Cataluña el planteamiento es dirigirlo a todo el alumnado más allá de la condición de haber inmigrado, aunque es cierto que gran parte de la acogida en Cataluña hace referencia básicamente a alumnado extranjero. Por otro lado, en el caso de Asturias se da una cierta categorización de este alumnado por zonas de origen que puede condicionar la visión y realidad sociocultural de los alumnos extranjeros. Si la educación intercultural, en la que se basan estos planes, es para todos, ¿por qué dirigir la acogida solo a los extranjeros?

El plan en el País Vasco hace referencia clara a la necesidad de trabajar con los servicios sociales en el desarrollo de la acogida; en parte tam-

bién es lo que explicita el plan en Cataluña, mientras que en Asturias no se pone énfasis en esta cuestión. Nos parece muy importante, como ya hemos comentado en el primer punto del artículo, que los planes de acogida escolar formen parte de los programas de acogida a nivel municipal. Si queremos crear espacios de acogida e integración para todos, la acogida no puede ser responsabilidad de algunas instituciones, sino que tiene que ser una acción conjunta de las instituciones públicas que tiene como objetivo trabajar por el pleno derecho a la ciudadanía para todos.

Otra cuestión que queremos resaltar son los planteamientos que se hacen los tres planes en relación al trabajo con las familias. Si bien en el caso de Cataluña se quiere dar a la familia mayor protagonismo que en los otros dos, observamos que en general los planes no plantean estrategias que impliquen a las familias, en general, en el proceso de acogida. Pensamos que la educación intercultural implica aspectos comunitarios en los que las familias pueden tener un importante protagonismo en la acogida de las familias recién llegadas, mostrándoles desde la perspectiva cotidiana cómo funcionan algunos de los recursos y servicios que es necesario conocer para seguir un proceso de adaptación exitoso. También es importante hacer que las familias de origen inmigrante actúen como guías formales de los procesos de acogida y nos guíen en el descubrimiento de pautas culturales y estrategias de asentamiento que pueden facilitar la acción educativa y acogedora de la escuela.

Finalmente queremos comentar que esta comparación a partir de documentos requiere un contraste con las prácticas de acogida que se producen en las escuelas para ver el nivel de asunción e implantación de los planes de acogida. Por ello en los párrafos que siguen aportamos un análisis de la situación en Cataluña que nos acerca a los dilemas, los retos y los beneficios que viven los centros en la aplicación del plan de acogida al alumnado.

4. La acogida del alumnado en Cataluña

Los resultados que a continuación presentamos son el fruto de un proceso de investigación⁶ y en particular de una encuesta telefónica (reali-

⁶ Titulado “La relació família d’origen immigrant i l’escola: l’acollida” y realizado dentro de la convocatoria ARIE 2004 de la Generalitat de Cataluña por el equipo de investigación siguiente: Jordi Garreta, Josep Miquel Paludàrias, Carles Serra, Lluís Samper, Núria Llevot, M. Paz López, Gloria

zada a representantes de los centros escolares, principalmente directores y jefes de estudio llevada a cabo entre el 15 de mayo y el 15 de junio de 2005) que tenía como principal objetivo analizar el día a día de los centros escolares de primaria y secundaria obligatoria de Cataluña (de titularidad pública y privada) y complementar la información sobre cómo se está llevando a cabo el proceso de acogida, la implementación del documento de acogida de la Generalitat de Catalunya distribuido a los centros en 2001 y la atención-relación con las familias del alumnado en general y las de origen inmigrante en particular. En el diseño de la muestra tuvimos en cuenta el número de centros docentes de Cataluña (ver www.gencat.es), y con un grado de confianza del 95,5%, en el caso más desfavorable $p = q = 50\%$ y con un error del ± 5 , la muestra resultante fue de 324 centros. La muestra está compuesta por centros ubicados en las cuatro provincias catalanas: el 54,7% de las escuelas se encuentran situadas en poblaciones de la provincia de Barcelona, el 24% en tierras tarraconenses, el 10,2% en las comarcas de Girona y el 9,6% en la provincia de Lleida.

La presencia del alumnado inmigrante en las escuelas y aulas de Cataluña es bastante reciente, ya que se desarrolla a partir de la década de los noventa y ha adquirido una gran importancia en los últimos años. De nuestro estudio se desprende que había pocos centros (el 3,3%) que organizaran acciones de acogida para el alumnado inmigrante antes de 1990 y es en el periodo 1990-1999 cuando se manifiesta un cierto interés, ya que el 25,4% de los centros analizados afirma que durante estos años es cuando iniciaron acciones en este sentido. Pero de hecho fue a partir del año 2000 cuando mayoritariamente han emprendido la organización de medidas de acogida para el alumnado de origen inmigrante (50,7%). Ahora bien, esta tendencia varía por titularidad y el grado de presencia de alumnos recién llegados a sus aulas, cuestiones relacionadas ya que es en los centros públicos donde hay más presencia de este alumnado. Comparativamente, en la escuela pública el interés nace antes que en la privada concertada (el 24,6% de las escuelas públicas inician acciones de este tipo entre 1991 y 1999, frente al 18,7% de las escuelas concertadas). Lógicamente, durante los últimos años es entre las instituciones privadas concertadas donde se han iniciado acciones de esta naturaleza, ya que podemos decir que van más atrasados en esta cuestión.

El grado de presencia de inmigrantes en las escuelas es otra variable que nos permite señalar otra tendencia. Esta va en la línea de que cuanto mayor es la presencia de inmigrantes en el centro, antes se activa el interés por iniciar acciones encaminadas a facilitar la acogida de estos niños y niñas y, por tanto, los que antes los tuvieron antes comenzaron este camino. Es igualmente significativo el escaso número de centros interesados en los que no hay alumnado inmigrante, y muchos de ellos lo inician a partir del año 2000 y siempre que hay inmigración.

Contrastando con lo que acabamos de ver, es mayoritario afirmar que se tenía organizada la acogida del resto del alumnado. De esta manera, casi en el 60% de los centros –tanto públicos como privados concertados, con mayor o menor presencia de inmigración en las aulas– existía una planificación en la acogida del resto de los estudiantes. La única oscilación la encontramos entre los centros que tienen en sus aulas hasta un 10% de niños y niñas gitanos o más del 25%, entre los cuales este porcentaje es un poco más elevado, situándose en torno al 75%. Es decir, existe cierta relación entre planificar la acogida y la presencia de gitanos e inmigrantes en los centros educativos, ya que a menudo se cree que estos, entre otros, tienen más necesidad de una acogida bien planificada. Aunque no siempre se haga.

4.1. Los planes y acciones de acogida

Habiendo expuesto los resultados obtenidos en cuanto a la acogida en general, ahora pasaremos al análisis de los planes de acogida. Tan solo el 15,1% de los centros declara no tener plan de acogida. Pero este porcentaje se eleva hasta el 22,2% si contemplamos también los que declaran estar elaborándolo y los que no lo tienen como tal, sino como un aspecto contemplado en el proyecto educativo de centro.

Esta tendencia mayoritariamente se mantiene, pero hay pequeñas diferencias entre los centros públicos y los privados concertados, en el sentido de que mientras que en el caso de los primeros el 12,1% no tiene plan de acogida, entre los segundos no lo tiene el 19,8%.

Una característica de los planes de acogida es que mayoritariamente están dirigidos al alumnado inmigrante (en el 54,3% de los centros), aunque en un

importante 46,6% se tiene una visión más general y están pensados para todo el alumnado. Tan solo un 1,2% de las escuelas lo tiene específicamente pensado para el alumnado gitano y un 2,8% para el alumnado en riesgo de exclusión social.

Siguiendo la lógica mencionada, también se detecta que es bastante más frecuente encontrar centros sin este plan entre los que no tienen inmigrantes entre su alumnado, concretamente el 37,9% de estos no tiene, y entre los centros en los que no hay gitanos el 24% no tiene plan de acogida.

Resulta interesante en este punto ver en qué año se han elaborado estos planes, para después comparar los datos con los que hemos visto sobre el inicio de la organización de acciones de acogida y comprobar si ha sido actualizado. Los planes de acogida en las escuelas catalanas son relativamente recientes, es decir, se han redactado a partir del año 2000. Concretamente, el 89,5% lo ha hecho en el período 2000-2005. Tan solo un 6,4% lo hizo entre 1991 y 1999 y todavía menos centros, el 1,2%, antes de esta fecha.

En cuanto al diseño de los diferentes planes de acogida desarrollados por los centros analizados, observamos que no es algo que usualmente haga el propio centro de una manera aislada, sino que se utilizan materiales y recursos institucionales para confeccionarlo, así como el bagaje que puede dar el haber utilizado documentos elaborados por el Departament d'Educació⁷. Uno de los documentos más utilizados para organizar la acogida, así como para la elaboración de los planes de acogida en los diferentes centros educativos es el "Plan de Acogida del Centro Docente", elaborado en 2001 por el Departament d'Ensenyament (ahora Educació). Este hecho queda patente en el siguiente dato: el 86,2% de los centros que hoy en día tienen un plan de acogida hicieron uso de este documento. Y este uso es reiterativo en todos los centros, al margen de sus características. Dicho de otra manera, tanto si el centro es público como privado concertado, o tengan mucho o poco alumnado de origen inmi-

⁷ Concretamente, el equipo del que más escuelas afirman haber recibido un apoyo es del programa lengua y cohesión social (un 27,5% de las escuelas estudiadas así lo afirman), seguido por el del propio centro (en el 25,5% de los casos) y del antiguo programa de compensatoria, así como de los equipos de asesoramiento psicopedagógico (en los dos casos, un 21,1% de los centros educativos declara haber recibido apoyo de ellos). También es interesante señalar el escaso número de los que han recibido apoyo de entidades no estrictamente relacionadas con la educación obligatoria, como las universidades (el 1,6%), los institutos de Ciencias de la Educación dependientes de estas (el 1,2%) o los servicios sociales de los ayuntamientos (el 5,3%).

grante y/o gitano en sus aulas, es un documento utilizado y que ha marcado las directrices en el diseño de los diferentes planes⁸.

4.2 El contenido y la aplicación de los planes y acciones de acogida

Los centros educativos no desarrollan en la misma medida todas las acciones que pueden constituir el contenido de los diferentes planes de acogida. Así, y como podemos ver en la tabla 1, en la gran mayoría de centros son prácticas muy habituales la entrevista con la familia (en el 98,8% de las escuelas), una presentación del tutor (96,4%), enseñar la escuela a la familia (94,7%), desarrollar un protocolo de bienvenida (91,1%), adscribir al alumno por edad (85,4%), adaptar inicialmente el currículum (80,6%), realizar estrategias de introducción en el aula (76,5%) y asignar profesores de refuerzo (74,1%). Por otra parte, las acciones que menos se desarrollan son adscribir al recién llegado un curso por debajo de la edad que le corresponde (en el 2,4% de los centros), evitar la concentración en determinadas aulas (45,7%) o bien adscribirlo por nivel madurativo, académico o lingüístico (32%, 26,7% y 27,1% respectivamente).

Tabla 1
Contenidos de los planes de acogida

	TOTAL	Titularidad del centro		
		Público	Privado	Privado concertado
Protocolo de bienvenida	91,1	90,6	100	91,9
Entrevista con la familia	98,8	98,3	100	100
Enseñar escuela a la familia	94,7	94,4	100	95,2
Presentación del tutor	96,4	96,7	80	96,8
Valoración psicotécnica EAP	29,6	32,8	20	21
Adscripción alumno por edad	85,4	87,8	20	83,9
Adscripción por nivel madurativo	32	31,7	20	33,9
Adscripción por nivel académico	26,7	23,3	20	37,1

⁸ Únicamente encontramos una pequeña oscilación en esta tendencia, en el caso de los centros donde no hay alumnado inmigrante, que lo han utilizado un poco menos (concretamente el 71,4%).

	TOTAL	Titularidad del centro		
		Público	Privado	Privado concertado
Adscripción por dominio lingüístico	27,1	28,3	40	22,6
Estrategias introducción en el aula	76,5	78,9	40	72,6
Evitar concentraciones en determinadas aulas	45,7	47,8	20	41,9
Adaptación inicial del currículum	80,6	81,1	100	77,4
Profesor de refuerzo	74,1	71,7	80	80,6
Adscripción un curso por debajo de la edad	2,4	1,7	0	4,8
Profesor de aula de acogida	0,8	1,1	0	0
No tienen alumnos inmigrantes	0,8	1,1	0	0
No responde	0,4	0,6	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Más concretamente, constatamos que estas prácticas son las más desarrolladas en toda la tipología de centros, por encima de su titularidad o el grado de presencia de alumnado inmigrante y/o gitano. Lo que sí es necesario destacar, comparando las escuelas que no tienen alumnado recién llegado respecto a los que más tienen, es que, si bien en ambos casos se actúa con múltiples estrategias, en las que la presencia de alumnado inmigrante es más alta se incrementa la realización de las acciones citadas.

Precisamente respecto a las estrategias de introducción en el aula, constatamos que las prácticas más habituales, aunque no sean mayoritariamente utilizadas, son trabajar la diversidad (50,3%), la estrategia conocida como “compañeros guía” (29,1%) y las tutorías o ayudas individualizadas (28,6%). El aula de acogida también es relativamente utilizada como método de introducción en las aulas (17,5%)⁹.

La persona que da apoyo a la acogida del alumnado –por encima de que sea inmigrante, gitano o autóctono– es principalmente el tutor. El 63% de los centros analizados afirma que es quien se suele ocupar de esta tarea.

⁹ Ver para otras experiencias McAndrew (2001), que analiza lo hecho en Quebec, Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos, o Garreta (2000), que se centra en el caso quebequés.

También, aunque en menor medida, lo hace el maestro de educación especial (20,1%), el equipo directivo (19,4%) o el equipo docente en su totalidad (19,4%). Continuando con el análisis de este aspecto, hay ciertas diferencias entre los centros públicos y los privados concertados, así como en función del grado de presencia de alumnado de origen inmigrante. Estas fluctuaciones no modifican la importancia del tutor como principal realizador de esta tarea, hecho frecuente y común, sino en otras estrategias que se utilizan. De forma comparada, es entre los centros públicos donde es más común que se cite el aula de acogida (20,1% frente al 5,5% de las privadas concertadas), el maestro de educación especial (26,8% frente al 5,5%) o al equipo de docentes (21% frente al 16,5%). En cambio, es más frecuente en el caso de las escuelas privadas concertadas (25,3%) que en las públicas (17%) implicar al equipo directivo o al departamento de orientación (36,3% frente al 6,3%).

Podemos afirmar que en general se desarrolla un amplio abanico de acciones para facilitar la acogida en los centros educativos de los recién llegados. Los recursos que más se suelen utilizar son las clases de refuerzo (el 30,9% de los centros afirman hacerlas), el refuerzo docente, a través sobre todo de especialistas internos (25,9%), el aula de acogida (24,7%), la atención individualizada (23,5%), el refuerzo extraescolar (16,7%) y el desdoblamiento de grupos (14,2%). Por el contrario, las estrategias que menos se usan son la realización de créditos variables (tan solo en el 0,9% de los centros) y trabajar la diversidad (4,3%). Este amplio abanico de acciones se desarrolla siguiendo esta jerarquización con alguna pequeña oscilación en todos los centros analizados en función de la titularidad, el grado de presencia de inmigrantes y/o gitanos en sus aulas y por encima de si tienen o no plan de acogida redactado. Pero si tenemos que establecer alguna tendencia, habría que decir que, comparativamente, se llevan a cabo más entre las escuelas públicas que en las privadas concertadas, allí donde hay presencia de inmigrantes y en el caso de las escuelas que tienen Plan de Acogida redactado.

4.3. Evaluación y valoración de los planes de acogida y la organización de la acogida

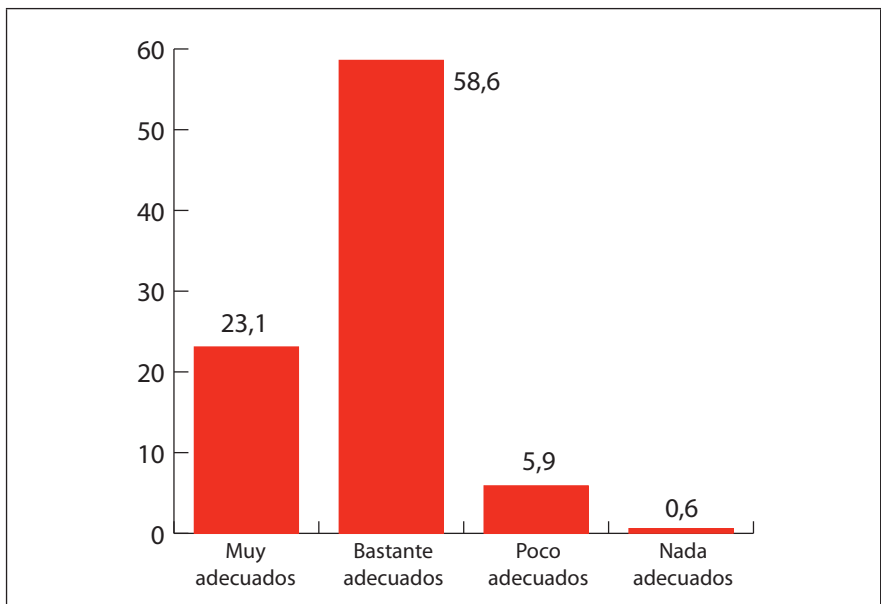
Una cuestión importante es si existen o no mecanismos de evaluación –en el caso de los centros que tienen plan de acogida–, así como la valoración que hacen los propios centros de los mecanismos de acogida que llevan a cabo.

En primer lugar tenemos que señalar que el 75,7% de los que tienen plan de acogida tienen a su vez desarrollados sistemas que permiten evaluar el plan. Sin embargo, el 21,9% no los tiene.

Más allá de que existan mecanismos de evaluación de los planes de acogida, resulta muy significativo también ver cómo se valoran por parte de los docentes estos mecanismos (incluyendo aquí todas las actividades que se hacen en este sentido, tanto si se desarrollan en el marco de un plan de acogida redactado o no). En este sentido hemos de decir que la valoración es realmente alta. El 81,7% afirma que los mecanismos de acogida del alumnado inmigrante son muy o bastante adecuados, mientras que solo un 6,5% los considera poco o nada adecuados.

Gráfico 1

**Valoración de los mecanismos de acogida Cataluña, 2005
(Porcentajes)**



Fuente: Elaboración propia.

Profundizando en los datos que presentamos en el gráfico anterior, comprobamos que como norma general se mantiene esta alta valoración, pero aun así hay diferencias en función del grado de presencia de inmigrantes en las aulas y de si el centro tiene o no plan de acogida redactado¹⁰. Entre las escuelas que no tienen estudiantes recién llegados, se detecta una valoración más baja de los mecanismos de acogida que entre los que sí tienen (quedándose en un 20,6%, aunque hemos de tener en cuenta que en el 20,7% no tienen mecanismos establecidos y en otro 55,2% no tienen alumnado inmigrante). Y de nuevo esta valoración positiva crece al mismo tiempo que se incrementa la presencia de alumnado nacido fuera del Estado. Así, en las escuelas donde hasta el 10% de su alumnado es inmigrante, el 86% cree que son mecanismos muy o bastante adecuados, porcentaje que se eleva hasta el 90,1% y el 94,7%, respectivamente, entre los que tienen de 11 al 25% o más del 25%. Nuevamente la acogida parece más pertinente para el alumnado y las familias de origen inmigrante.

Paralelamente a esta valoración positiva de los mecanismos de acogida, también se desarrolla una visión positiva mayoritaria de los beneficios que representa para el alumnado inmigrante la implementación de estas estrategias¹¹. En esta valoración nos encontramos con el mismo comportamiento que hemos observado en el caso anterior, es decir, sin dejar de ser mayoritariamente considerada como beneficiosa, los que trabajan en centros donde no hay inmigrantes tan solo lo consideran así un 10,3%, porcentaje que se eleva hasta casi el 92% donde sí los hay. Aun así debemos recordar que allí donde no hay estudiantado nacido fuera del Estado, en un 10,3% de las escuelas no tienen un plan redactado y en un 75,9% no tienen alumnos inmigrantes.

En cuanto a los beneficios de las medidas de acogida, el 60,4% de los entrevistados opina que ha mejorado la integración a nivel social, el 53,1% que también ha mejorado la integración a nivel lingüístico y el 50,9% también a nivel relacional. Y esto es así como tendencia general y con pequeñas osci-

¹⁰ En el caso de las escuelas que tienen un plan de acogida redactado, la valoración es más positiva que entre las que no lo tienen. Concretamente, el 90,3% de las primeras afirman que son muy o bastante adecuados, mientras que en el caso de las segundas esta apreciación representa el 54,2%.

¹¹ Concretamente, el 84,3% de los docentes encuestados afirma que han sido muy o bastante beneficiosas para el alumnado recién llegado, mientras que tan solo un 0,3% cree que lo han sido mucho menos.

laciones, por encima de si el centro es público o privado concertado, tiene o no alumnado inmigrante y/o gitano o si tiene o no plan de acogida redactado. La única tendencia remarcable es que, sin dejar de ser los aspectos más significativos, entre los que no tienen alumnado nacido fuera del Estado, la mejora de la integración a nivel social aparece menos frecuentemente (quedándose en porcentajes en torno al 33-40%).

Los principales aspectos por los que se considera que la implementación de estrategias para mejorar la acogida de los alumnos inmigrantes ha sido beneficiosa para las escuelas –evidentemente entre las escuelas que así lo creen– se sitúan en la esfera del ambiente y las interacciones interpersonales que se vive en los propios centros. Así, lo que más se remarca como beneficio para las instituciones educativas es que se han reducido los conflictos y las angustias (en el 31,1% de las escuelas así lo afirman), que se ha generado confianza y tranquilidad (en el 25,1%) y que, en conjunto, ha mejorado la organización y el trabajo en el centro (en el 30,7%)¹².

Pero hemos visto que también hay un reducido porcentaje de docentes que considera que el desarrollo de medidas de esta naturaleza no ha sido beneficioso. Las razones que sustentan estas apreciaciones parcialmente en la misma dirección pero en sentido contrario que las anteriores se fundamentan sobre todo en la creencia de que no han conseguido reducir los conflictos ni las angustias (el 21,7% de los docentes que piensan que no ha sido beneficioso así lo declaran), ni la escuela ha obtenido más recursos humanos y materiales para desarrollarlos correctamente (el 56,5%) y, además, ha supuesto más carga para el docente y más tiempo de dedicación (el 52,2%).

Las mejoras que los encuestados creen necesarias para perfeccionar los planes de acogida, en el caso de los centros donde lo tienen redactado e indicando que es solo un 13,4% los que creen que ya está bien como está, nos permiten ampliar la definición de las carencias observadas. Las respuestas dadas apuntan a que hay que mejorarlo (84,2%) especialmente respecto a recursos humanos (el 49,8%) y también a recursos materiales (el 37,2%).

¹² Además, estos aspectos son independientes de la titularidad del centro, si hay o no inmigrantes y/o gitanos y su grado de presencia y si se tiene redactado un plan de acogida o no. Únicamente hemos de decir que, al igual que pasaba en los aspectos para los que se consideraba que las estrategias habían sido beneficiosas para el alumnado inmigrante, en los centros donde no existe este tipo de estudiantado y allí donde no tienen un plan de acogida redactado, comparativamente, se considera beneficioso en menor medida que en el resto de centros.

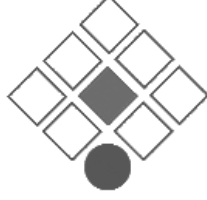
Seguidamente también se piden mejoras en la organización y la implementación (67,2%), dentro de las cuales se destacan la mejora del trabajo en grupo del profesorado (el 10,1%) y también la mejora en el seguimiento del alumnado (el 10,9%). En tercer lugar, y en menor medida, también se piden mejoras en el contenido (el 40,5% de los profesores se posiciona en este sentido) y, dentro de esta demanda, consideran necesario revisar el contenido (el 6,9%), aunque la acción que apoya un mayor porcentaje de encuestados es dejarlo como está (el 14,6%). Estas sugerencias se repiten en la misma jerarquía, y valores muy similares, entre los docentes si los consideramos en función de si trabajan en un centro público o privado, o hay o no alumnado de origen inmigrante y/o gitano.

Bibliografía

- ALEGRE, M. A., 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània.
- ALEGRE, M. A., R. BENITO y S. GONZÁLEZ, 2006. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània.
- ALEGRE, M. A., J. COLLET, S. GONZÁLEZ y R. BENITO, 2006. *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra* [Material multicopiado].
- CIDE, 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- CRESPO, R., 1997. Inmigración y escuela. En DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *II Informe sobre immigración y trabajo social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, pp. 625-663.
- GARRETA, J., 2000. *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio.
- GARRETA, J., 2006. Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (2), pp. 261-279.

- GARRETA, J. y N. LLEVOT, 2003. *El espejismo intercultural: la escuela en Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: MEC.
- McANDREW, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Les presses de l'Université de Montreal.
- ORTEGA, I., M. J. EGUZKIZA y M. RUIZ, 2004. *Orientaciones para el Plan de Acogida del alumnado inmigrante*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- PALAUDÀRIAS, J. M. y J. FEU, 1997. La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas, una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. En F. J. GARCÍA y A. GRANADOS. *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 35-48.
- PALAUDÀRIAS J. M. y J. GARRETA, 2008 La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- SERRA, C. y J. M. PALAUDÀRIAS, 2003. *Investigación-acción para la implementación de un plan de acogida en Barbastro (Huesca)*. Comenius 2.1 y CPR de Monzón [Material multicopiado].
- SERVEI D'EDUCACIÓ ESPECIAL I PROGRAMES EDUCATIUS, 2001. *Pla d'acollida del Centre Docent*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- SUBDIRECCIÓ GENERAL DE LENGUA I COHESIÓ SOCIAL, 2003. *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- TUNEL, A. M. y J. SANTOMÉ, 2004. *Orientaciones para la acogida lingüística de alumnado inmigrante*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia de Asturias.

Políticas de “acogida
escolar” en Catalunya.
Una aproximación crítica



POLÍTICAS DE “ACOGIDA ESCOLAR” EN CATALUNYA. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA¹

Miquel Àngel ALEGRE CANOSA
Universitat Autònoma de Barcelona

Hemos tratado en otras ocasiones de pasar revista a aquellos elementos de referencia y reflexión que pueden contribuir a aclarar el sentido y medida con que conviene “problematizar” la presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas (Alegre, 2007 y 2008). La conclusión es recurrente: inmigración y educación no es, necesaria y genéricamente, un binomio problemático. Algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado de nueva incorporación acaban convirtiéndose en problemas en función de las características propias de un determinado sistema educativo y de unas redes escolares concretas. Ciertamente algunos parámetros particulares –como, por ejemplo, la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de alguna de las lenguas autóctonas, y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes previo– identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que efectivamente representan retos también específicos para los mecanismos de atención a la diversidad de nuestros centros escolares. No obstante, si tales rasgos están derivando en la práctica en tensiones y conflictos, es en gran medida resultado de unas realidades escolares que, tratando de afrontar estos retos, ven acentuarse el alcance de unas limitaciones que en absoluto son nuevas. Siempre que hemos llamado la atención en este sentido, nos hemos referido a aspectos tales como la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicas –además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención de las diferentes formas de diversidad existentes–, de unos centros educativos que, con la incorporación de estos “nuevos” colectivos de estudiantes, han tendido a incrementar el grado de homogeneidad de sus composiciones sociales y culturales.

¹ Texto originalmente publicado en Alegre Canosa 2009.

Este artículo se propone reflexionar sobre las virtudes y limitaciones de algunas de las principales políticas que en los últimos años han ido desarrollándose en Catalunya con el objetivo (más o menos prioritario) de intervenir en la corrección de aquellas tensiones que de forma más evidente acompañan al proceso de escolarización del alumnado de nueva incorporación.

1. De qué políticas hablamos y cómo entenderlas

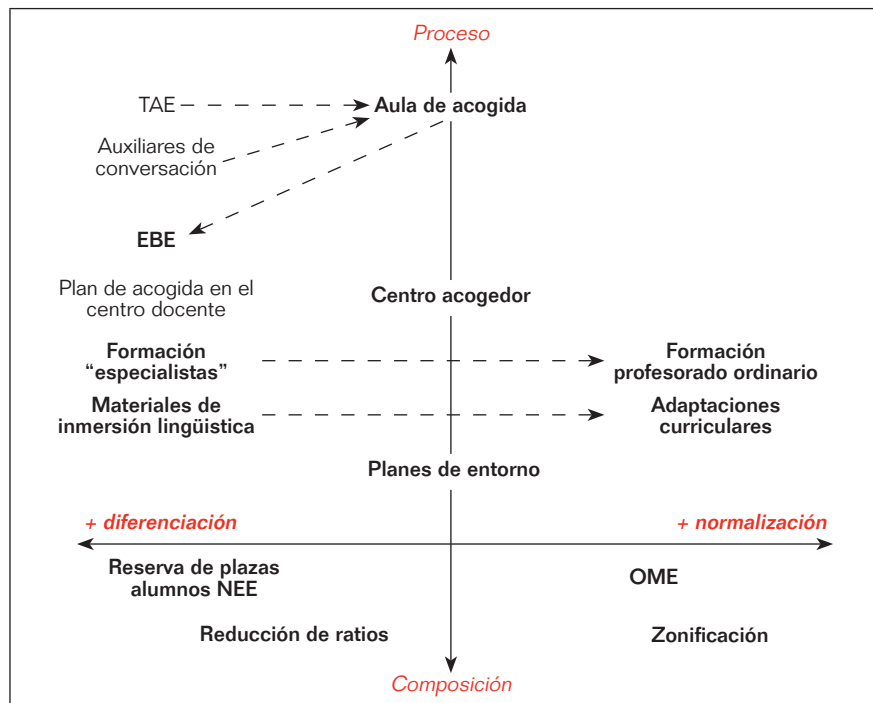
A la hora de enmarcar las actuaciones políticas que seguidamente se exponen, resulta útil concebirlas en base a dos criterios o ejes clasificatorios: por un lado, en función de su ámbito principal de intervención; por otro lado, en relación con su sentido y operaciones de focalización. En lo que respecta al primero de los criterios mencionados, se oponen aquí dos opciones básicas: 1) aquellas actuaciones que centran su atención en el ámbito del tratamiento de la composición social de las escuelas (preocupación por la distribución del alumnado); 2) aquellas intervenciones orientadas al desarrollo de ciertas estructuras y procesos internos (pero también externos) de los centros educativos. En el primer caso, nos encontramos ante la preocupación sobre cómo equilibrar la distribución de los alumnos entre los diferentes establecimientos escolares, una preocupación que viene legitimada por la atención a los efectos negativos que, en términos de equidad, tiene la concentración de aquel alumnado con mayores dificultades de aprendizaje en unas determinadas escuelas; es lo que en el terreno de la investigación educativa se analiza en términos de "efecto composición" (Thrupp, 1995). En el segundo caso, la problemática vendría referida no tanto en relación con los posibles desequilibrios relativos al perfil de alumnos que asisten a la escuela, sino en torno a qué estrategias organizativas y dispositivos pedagógicos conviene desarrollar para que estos cumplan con los estándares académicos establecidos; la literatura académica habla de ello en clave de "efecto proceso" (Scheerens y Bosker, 1997).

El segundo de los ejes citados –sentido focalizador–, en cambio, distingue dos orientaciones generales en función de cómo se responda a la pregunta sobre el *target* de la intervención: por un lado tendríamos aquellas actuaciones políticas que apuestan por dirigirse a las problemáticas educativas que pueda presentar el alumnado de nueva incorporación de forma específica

y diferenciada, focalizando los esfuerzos y recursos que a este respecto se identifiquen como necesarios (estrategia de diferenciación); por otro lado, aquellas estrategias que se mueven en la línea de incluir las problemáticas del alumnado inmigrante en el marco de políticas más generales de intervención y atención a la diversidad (estrategia de normalización).

El cuadro siguiente sitúa, alrededor del cruce de ambos ejes, las orientaciones básicas de algunas de las actuaciones más relevantes llevadas a cabo en los últimos años en Catalunya.

Cuadro 1.
Orientaciones políticas de las actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante en Catalunya²



² Las actuaciones marcadas en negrita señalan intervenciones actualmente en marcha.

En términos generales, y simplificando tal vez en exceso, la tendencia básica de aquellas políticas específicamente sensibles al tratamiento de la escolarización del alumnado inmigrante parece haber efectuado tres pasos significativos. El primer paso: de una situación de indiferenciación “por defecto” (situación carente de actuaciones suficientemente relevantes como para ser figuradas en el cuadro anterior) a un contexto político en que empiezan a generarse medidas principalmente de carácter diferenciador. En el terreno de las políticas de proceso, este paso quedaría ejemplificado en la naturaleza del Plan de Acogida al Centro Docente (2001), o en la introducción de medidas de educación compensatoria y segregada como los talleres de adaptación escolar (TAE, 1999) o los auxiliares lingüísticos (1997); en el terreno de las políticas de composición, situaríamos aquí, como medida de mayor relevancia, la implementación y la política de reserva de plazas para alumnado con necesidades educativas específicas (1999), una significativa proporción del cual es alumnado de nueva incorporación.

El segundo paso de esta tendencia general progresaría hacia orientaciones de actuación política con un mayor énfasis en la perspectiva de la normalización. Desde nuestro punto de vista, este giro se inicia ya con la promulgación del Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera (2003) –donde se marca un acento especial en aspectos como la transitoriedad de las medidas de atención específica y en favor de conceptos como “normalidad”, “autonomía”, “integración”, “coordinación de servicios internos y externos”, etc.– y se profundiza en el contexto de aplicación del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2004, actualizado en 2006), con el tratamiento de las aulas de acogida (en contacto con el aula ordinaria), planes educativos de entorno, la noción abierta de centro educativo acogedor o de educación intercultural.

Un tercer y reciente paso, sin embargo, pone en tela de juicio el sentido normalizador de tal tendencia. Dicho paso se traduce en la puesta en marcha, a modo de experiencia piloto, de los denominados “espacios de bienvenida educativa” (EBE, curso 2007-2008). Según se detalla en el siguiente apartado, tales dispositivos, que no reemplazan a las aulas de acogida, consisten en aulas externas a los centros escolares, de implantación municipal, donde asiste el alumnado extranjero de nueva incorporación durante un breve período de tiempo, antes de incorporarse a su escuela de referencia.

2. Valoraciones y reflexiones en torno a algunas políticas relevantes

Se exponen a continuación algunas de las virtudes y limitaciones inherentes a las principales políticas actualmente en marcha en Catalunya tanto en el ámbito de la composición social de las escuelas (políticas de reserva de plazas, de reducción de ratios y de zonificación) como en el de sus procesos organizativos y pedagógicos (aulas de acogida, espacios de bienvenida educativa y planes educativos de entorno). Comenzamos por este segundo bloque.

2.1. En el ámbito de los procesos escolares

Las aulas de acogida. En el curso escolar 2006-2007 han sido 1.000 los tutores de acogida encargados de la gestión de estas aulas en los centros públicos de primaria y secundaria, un instrumento específicamente dirigido a la escolarización del alumnado de nueva incorporación. De acuerdo con su filosofía, no obstante, estos dispositivos se presentan como un mecanismo de carácter transitorio (primer paso hacia el aula ordinaria), abierto (asistencia progresiva a materias comunes) y flexible (plan de trabajo individualizado para cada alumno), destinado al aprendizaje intensivo de la lengua vehicular y de ciertos conocimientos instrumentales básicos.

Las ventajas de este formato en relación con otros dispositivos de atención externalizados a los centros educativos (como por ejemplo la mayoría de los antiguos TAE o recientemente los EBE) son claras: vinculación del alumnado inmigrante con las dinámicas formales e informales de la escuela, establecimiento de interlocutores estables con las familias, estructuración y flexibilización de horarios, traspasos de información entre profesores y tutores, elaboración e intercambio de material didáctico, etc. Al mismo tiempo, sin embargo, su despliegue en la práctica no evita la posibilidad de producirse ciertos efectos no deseados que deberían ser tomados en consideración. Si bien en menor medida que en situaciones de externalización, continúa persistiendo el peligro de que estas aulas se conviertan en reductos, pequeños guetos, ahora dentro de los centros; aulas donde se deriva un alumnado que por razones diversas (fundamentalmente idiomáticas o de nivel de conocimientos) complica el "normal" funcionamiento de las clases ordinarias. Asimismo, reclamar la implicación del conjunto de docentes en este tema puede hacer emerger nuevas y viejas resistencias: por ejemplo, a la hora de confeccionar materiales didác-

ticos adaptados o de reprogramar los currículos, o a la hora de prepararse el profesorado (actitudinal y aptitudinalmente) para tratar cotidianamente con este alumnado en sus horas de clase (Alegre, 2005).

Los espacios de bienvenida educativa. Tras numerosas incertidumbres y críticas lanzadas al planteamiento inicial de estos dispositivos, los EBE han acabado siendo estructurados como aulas externas al centro escolar donde el alumnado de nueva incorporación de entre 8 y 18 años asiste cuatro horas diarias y durante un breve período de tiempo (a especificar en función de cómo se evalúen sus necesidades educativas), y donde se realizan distintas actuaciones de asesoramiento, formación e información con el objetivo de facilitar su conocimiento del entorno y del sistema educativo, así como la gestión de su incorporación escolar. Se prevé que dichos espacios conecten en horario extraescolar con las actividades de los planes educativos de entorno, y que sean asimismo participados por las familias inmigradas. Esta experiencia piloto ha sido puesta en marcha el curso 2007-2008 en dos municipios catalanes, siendo numerosas las localidades que han solicitado la implantación en su territorio en un futuro inmediato. En definitiva, esta iniciativa significa un claro retroceso en la tendencia de la política educativa catalana hacia estrategias de normalización en el trato de las necesidades educativas del alumnado de nueva incorporación, representando la apuesta por un mecanismo de diferenciación cuyos posibles efectos perversos (cronificación del recurso y de su aplicación, homogeneización y estigmatización del alumnado inmigrante...) y perversiones políticas (tratarse de una iniciativa más preocupada por "aliviar" determinadas tensiones en el centro ordinario o por contentar a ciertos sectores de familias que por optimizar el tratamiento de las necesidades educativas del alumnado recién llegado) han sido señalados de forma recurrente en diferentes espacios y desde posiciones diversas.

Los planes educativos de entorno (PEE). El curso 2006-2007 eran 95 los PEE financiados por el Departament d'Educació en 80 municipios. El propósito final de los PEE pasa por configurar en los barrios y distritos de la ciudad una red institucional de servicios y actividades que ofrezcan a niños y adolescentes la oportunidad de participar en dinámicas educativas más allá de la escuela, pensando sobre todo en favorecer aquellos entornos y aquellos colectivos que más lo necesitan. Todo ello sobre la base de cinco objetivos estratégicos básicos: 1) incrementar el éxito académico, reduciendo las desigual-

dades entre colectivos; 2) fortalecer las redes de relación escuela-entorno; 3) fortalecer la participación educativa en espacios de ocio, reduciendo desigualdades entre colectivos; 4) fortalecer los vínculos entre las familias y el centro escolar; 5) mejorar la presencia y uso social de la lengua catalana. Ahora bien, en la actualidad el programa marco de los PEE continúa presentando limitaciones tanto a la hora de especificar de forma coherente con su ámbito de actuación aquellos indicadores de necesidad que han de dar cuenta de la distribución priorizada de recursos, como posteriormente a la hora de delimitar la definición de los targets finales beneficiarios de las acciones. En este viaje entre discurso y práctica, acaban produciéndose dos efectos contrapuestos peligrosos. Por un lado se confunden dentro de categorías excesivamente genéricas –del tipo “alumnado socioculturalmente desfavorecido” o “con dificultades de aprendizaje”– situaciones individuales y colectivas difícilmente tratables en el marco de determinados recursos o dispositivos estandarizados (ello sucede en el caso de las actuaciones “finalistas” de los PEE). Por otro lado, se abre la posibilidad de flexibilizar y diversificar el perfil de actividades y de sus destinatarios, unos procedimientos que, sobre todo desde el momento en que afectan a dinámicas que van más allá de las características de las escuelas que justifican la disposición de unos determinados recursos, pueden tensionar en exceso el sentido de fondo de los criterios territoriales y sociales de priorización en la base del programa (Alegre y Collet, 2007).

2.2. En el ámbito de la composición escolar

La reserva de plazas NEE. La normativa obliga a todos los centros escolares catalanes sostenidos con fondos públicos a mantener, durante el período de preinscripción, una reserva mínima por aula de dos plazas para alumnos con necesidades educativas específicas (NEE). En muchas localidades la reserva de plazas se ha incrementado por encima de esta ratio gracias a acuerdos tomados entre los distintos centros del municipio, tanto de titularidad pública como privados concertados, y gracias a la apuesta del municipio y los servicios territoriales de la administración educativa. Excepcionalmente este incremento ha situado esta reserva en 10 o 12 plazas. En la mayoría de municipios, sin embargo, este incremento (en caso de producirse) ha sido más modesto. Sea como sea, la reserva de plazas se ha mostrado en la práctica una política (Bonal, González y Valiente, 2005; Benito y González, 2007). En primer lugar, la frontera de los dos alumnos por aula es del todo insuficiente en muchas lo-

calidades para asegurar una distribución equilibrada del volumen de alumnado NEE. A menudo acaba representando esta una política de "redistribución de mínimos". En segundo lugar, el problema central lo encontramos en que es esta una política que únicamente puede aplicarse durante el período de preinscripción. Esta restricción limita en gran medida sus posibilidades de incidencia, ya que un porcentaje muy significativo de alumnado de nueva incorporación con NEE se incorpora al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar.

La reducción de ratios alumnos/aula. Esta práctica, de naturaleza extraordinaria, consiste en hacer que las escuelas de una zona o municipio reduzcan su ratio máxima de alumnos durante el período ordinario de matriculación en una o dos plazas, de manera que queden vacantes para poder ser cubiertas de manera equilibrada con la llegada de la matrícula viva. Si bien es esta una política a menudo impopular³, al tiempo que jurídicamente cuestionable en la medida en que interfiere con el derecho a las familias a la elección de centro, es evidente que permite la posibilidad de distribuir de forma más equitativa los alumnos matriculados fuera de plazo en la medida en que el conjunto de centros de un mismo municipio (o zona territorial) pasan a ser susceptibles de incorporar a este alumnado a través de eventuales ampliaciones de las correspondientes ratios.

Las oficinas municipales de escolarización (OME). Puestas en marcha el curso 2003-2004, el curso 2006-2007 son 51 los municipios catalanes que disponen de una OME. Buena parte de aquellos ayuntamientos con una mayor trayectoria de implicación en el diseño de mapas educativos y en la gestión equitativa de los procesos de matriculación han visto en las OME una oportunidad para avanzar en una de sus reivindicaciones históricas: tener mayor capacidad de decisión en el ámbito de las políticas educativas que afectan a la ciudad, gracias al reconocimiento de su papel tanto en la gestión de la matriculación como en el de la planificación escolar (cobertura escolar, líneas y cuotas por centro, ubicación de las nuevas escuelas...). Desde este punto de vista, se trataría de que las OME fueran algo más que oficinas de información. Si bien en la práctica queda aún un largo camino por recorrer en este sentido (Benito, González y Chela, en prensa), en la medida en que se disponga de recursos, competencias y capacidad de trabajo corresponsable, las OME se

³ Algunas familias pueden ver cómo sus hijos no obtienen plaza en la escuela deseada por razón de esta práctica, y en cambio comprobar cómo otros alumnos llegados fuera de plazo sí lo consiguen.

convierten en espacios de cogestión de aquellas políticas que afectan al conjunto de los procesos de acceso escolar: reserva de plazas NEE, flexibilidad en el establecimiento de ratios, zonificación escolar, políticas de concentración de recursos en determinados centros, concreción y aplicación de criterios de baremación de las solicitudes de preinscripción, etc.

Las políticas de zonificación. El diseño de las áreas de influencia de las escuelas es un elemento central en la distribución de la matrícula en la medida en que el resultado de la baremación depende en gran medida de si el lugar de residencia de la familia se encuentra o no dentro de los límites de dicha área. En Catalunya son diversas las modalidades de zonificación implementadas por las autoridades locales: desde los modelos de área-escuela, a los modelos de zona única. En los últimos tiempos, un número significativo de municipios han ido incorporando en la delimitación de las áreas de influencia escolar también a los centros concertados, haciendo que la opción de las familias por tales escuelas quede sujeta a la aplicación del criterio de proximidad al mismo nivel de lo que lo están los centros públicos⁴. En cualquier caso, es aquí relevante remarcar que parece constatarse cómo en aquellos municipios donde se aplican modelos de zonificación que permiten al conjunto de las familias optar por una diversidad significativa de centros –lo que en la práctica se traduce en la implementación de modelos de zona única en pequeños municipios, o en modelos con zonas con más de un centro público y más de uno concertado en municipios medianos o grandes– consiguen reducir una parte significativa de sus medidas de segregación y polarización escolar (Benito y González, 2007).

3. Conclusiones

En definitiva, son diversas las estrategias a partir de las cuales las actuaciones políticas centradas (más o menos directamente) en el tratamiento de la escolarización del alumnado inmigrante se dirigen a la cuestión de la equidad. Desde nuestro punto de vista, aquellos programas de intervención que apuestan por la concentración de recursos en escuelas especialmente desfavorecidas –programas que podríamos denominar de educación prioritaria– deberían plantearse como cobertura de aquellas situaciones más extremas o marginales

⁴ Con la introducción de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), el conjunto de municipios españoles se encuentran obligados a incorporar esta práctica a sus diseños de zonificación desde el curso escolar 2007-2008.

no resolubles a través de políticas centradas en equilibrar la composición social de los centros escolares. Podríamos fundamentar esta valoración en las implicaciones que en el campo de la investigación educativa ha originado el debate entre, por un lado, los defensores del efecto composición –socioeconómica (Caldas y Bankston, 1997; Alegre y Arnett, 2007) o étnica (Brown, 2001; Hanushek, Kain y Rivkin, 2002)–, y por otro lado, los defensores del efecto de los procesos y dinámicas propiamente escolares (situados sobre todo en la órbita de la denominada *school effectiveness research*: Teddlie y Reynolds, 2000; Reynolds et al., 2002).

A la vez que parece tomar fuerza la tesis de que, en términos generales, las distintas variables que describen el perfil de la composición escolar contribuyen de forma más significativa que aquellas otras que remiten a los procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar las desigualdades de resultados académicos de alumnos y escuelas (De Fraine et al., 2003; Dumay y Dupriez, 2004), distintas investigaciones cuantitativas y cualitativas confirman la existencia de interacciones mutuas entre uno y otro conjunto de variables (Thrupp, 1999; Opdenakker y Van Damme, 2001; Van Zanten, 2001; Lupton, 2005).

En el marco de los parámetros analíticos que han guiado este artículo, estos argumentos recorrerían la oposición entre estrategias de actuación prioritaria centradas en incrementar recursos de atención a la diversidad en aquellos centros con mayor presencia de alumnado inmigrante (por ejemplo dotándolos de aulas de acogida) y estrategias dirigidas a equilibrar la composición social del conjunto de las escuelas. Según decíamos, entendemos que esta segunda opción debería de pasar por delante de la primera. Y es en este punto donde convendría insistir en que la intervención orientada en esta clave no tiene necesariamente por qué plantearse en términos de reparto escolar únicamente del alumnado de nueva incorporación. Este no deja de ser un uso ciertamente limitado de este tipo de políticas. En cambio otras regulaciones del acceso y la distribución escolar, como el caso de las políticas de zonificación, actúan condicionando los procesos de asignación de centro del conjunto del alumnado. El reto se encuentra en que tales políticas fueran capaces de generar un marco donde el conjunto de las familias tuvieran las mismas opciones reales de acceder a una diversidad igualmente significativa

de escuelas. O dicho en negativo, que todas las familias tuvieran las mismas limitaciones a la hora de escoger el centro que realmente desean.

Sea como sea, que la preocupación por las inequidades en la distribución escolar haya de pasar a un primer lugar en la agenda política no implica minusvalorar la importancia de aquellas políticas de proceso basadas en la dotación priorizada de determinados recursos y dispositivos pedagógicos. En este caso el reto se encuentra en trabajar sobre aquellas realidades escolares objetivamente más necesitadas, difícilmente tratables a través de actuaciones en el terreno de la composición escolar, siendo capaces de combinar estrategias diferenciadas (que generen recursos específicos y transitorios dirigidos a situaciones también específicas presentadas por el alumnado de nueva incorporación) con intervenciones de normalización (que refuercen los dispositivos generales de atención a la diversidad).

Bibliografía

- ALEGRE CANOSA, M. A. 2009 Políticas de "acogida escolar" en Cataluña. Una aproximación crítica. *Perspectiva Escolar*, 332, pp. 61-70.
- ALEGRE, M. A. y J. COLLET, 2007. *Els plans educatius d'entorn. Debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Col Informes Breus 9].
- ALEGRE, M. A. y S. M. ARNETT, 2007. The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison. Trabajo presentado en el *European Sociological Association 8th Conference, Conflict, Citizenship and Civil Society*. Glasgow (Escocia)
- ALEGRE, M. A., 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítiques 44].
- ALEGRE, M. A., 2007. Educació i immigració. On és el problema?. En A. T. MONTAGUT (coord.). *Societat Catalana 2007*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia, IEC.
- ALEGRE, M. A., 2008. Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345(1), pp. 61-82.

- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Les desigualtats en l'accés a l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània [Col. Polítics 59].
- BENITO, R., S. GONZÁLEZ y X. CHELA. (en prensa). Les oficines municipals d'escolarització: límits i oportunitats en la distribució de l'alumnat estranger. En VV.AA., *Recerca i Immigració*. Barcelona: Secretaria per a la Immigració, Generalitat de Catalunya [Col. Ciutadania i Immigració, 2].
- BONAL, X., I. GONZÁLEZ y O. VALIENTE, 2005. *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.
- BROWN, S.L., 2001. Does High School Racial Composition Matter? The Effect of Race and Racial Composition on High School Students' Perceptions and Success. Ann Arbor, MI: Population Studies Center.
- CALDAS, S. y C. BANKSTON, 1997. Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90, pp. 269-277.
- DE FRAINE, B. et al., 2003. The effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 29 (6), pp. 841-859.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. 2006. *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2001. *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Servei d'Educació Especial i Programes Educatius del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya-Coordinació.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2003. *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Barcelona: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- DUMAY, X. y V. DUPRIEZ, 2004. Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? *Les Cahiers de Recherche en Éducation*

et Formation, 36, obtenido de la página Web [http://www.uclouvain.be ... cuments/036cahier.2.pdf](http://www.uclouvain.be...cuments/036cahier.2.pdf) [última consulta el 08/10/2009].

HANUSHEK, E. A., J. F. KAIN y S. G. RIVKIN, 2002. New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement. *NBER working papers*, 8741, obtenido de la página Web http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/brown_january2008.pdf [última consulta el 08/10/2009].

LUPTON, R., 2005. Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31 (5), pp. 539-604.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006. *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. BOE 4/5/2006.

OPDENAKKER, M.C. y J. VAN DAMME, 2001. Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), pp. 407-432.

REYNOLDS, D. et al., 2002. *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. Londres: Routledge Falmer.

SCHEERENS, J. y R. BOSKER, 1997. *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

TEDDLIE, C. y D. REYNOLDS (eds.), 2000. *International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Routledge Falmer.

THRUPP, M., 1995. The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2), pp. 183-203.

THRUPP, M., 1999. *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham: Open University Press.

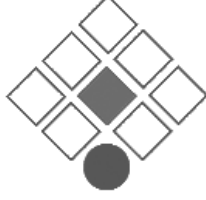
VAN ZANTEN, A., 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: PUF.

4.ª Parte

La aparición y puesta en marcha de dispositivos específicos para la atención de escolares extranjeros en el sistema educativo



Estudio del sistema
y funcionamiento
de las aulas de
enlace madrileñas



ESTUDIO DEL SISTEMA Y FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS DE ENLACE MADRILEÑAS¹

José Antonio GARCÍA FERNÁNDEZ, Isidro MORENO HERRERO,
Primitivo SÁNCHEZ DELGADO, Raúl GARCÍA MEDINA,
Cristina GOENECHEA PERMISÁN, Carmelo CLUSE CHAPA,
Irma PLANCARTE MARTÍNEZ, Piterson GONZÁLEZ RIVAS
Universidad Complutense de Madrid

1. Las aulas de enlace: su evolución y regulación normativa

Una de las medidas que las políticas educativas están implementando para responder a la incorporación de alumnado de origen inmigrante a los centros escolares españoles consiste en la creación de unidades escolares destinadas al alumnado que desconoce la lengua vehicular o presenta un desfase curricular significativo. Cabe situarlas a todas bajo el concepto de "aulas lingüísticas", compartiendo una serie de rasgos como «su carácter *intermedio, abierto, intensivo y flexible*» (Grañeras et al., 2007: 163). Después de más de un lustro de su implantación y de su generalización progresiva en la mayoría de las comunidades autónomas bajo distintas denominaciones y formatos², se hace necesario evaluar su funcionamiento y adecuación a los objetivos que pretenden alcanzar, así como conocer de manera objetiva en qué medida constituyen una respuesta adecuada a la integración escolar, el aprendizaje de la lengua de acogida por parte de este alumnado y, en definitiva, al desarrollo de una verdadera educación intercultural.

En el caso de la Comunidad de Madrid, las aulas de enlace nacen en el curso 2002-2003, enmarcadas en el programa *Escuelas de Bienvenida*, una de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid, aprobado por la Asamblea regional en el año 2000. En esta comunidad

¹ Investigación financiada en la convocatoria Proyectos de Investigación Santander/UCM PR41/06-14917

² Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; aulas de acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla y León; grupos de adaptación de la competencia curricular y grupos de adquisición de las lenguas en Galicia; Programas de acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; programa de refuerzo lingüístico en el País Vasco; aulas de enlace en Madrid.

el número de aulas de enlace ha ido aumentando paulatinamente, pasando de 137 en el curso 2002-2003 a 302 en el curso 2008-2009, como refleja la siguiente tabla:

Tabla 1
Evolución de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid

Curso	2002-2003	2003-04	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Nº de aulas	137	176	188	209	230	290	302

Fuente: Elaboración propia, a partir de CIDE, 2005; www.madrid.org.

La distribución de este recurso presenta una clara desproporción entre los centros de las redes pública y concertada. En el curso 2006-2007, por ejemplo, el 60% de las 230 aulas existentes se encontraba en centros públicos y el 40% restante en centros privados concertados, cuando la red concertada sólo escolarizó en ese curso al 26% de los alumnos extranjeros³. Este desequilibrio se hace más evidente en la capital, donde el 58,7% se encuentra en centros concertados y el 41,2% en centros públicos⁴.

Las primeras aulas de enlace comenzaron a funcionar experimentalmente en el segundo cuatrimestre del 2002-2003, pero la primera normativa reguladora del funcionamiento de las aulas de enlace aparece en las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación para el curso 2003-2004, convirtiéndose en una medida plenamente asentada y asumida en el curso 2004-2005. La necesidad de estas aulas se justifica en la normativa por el aumento del alumnado extranjero escolarizado en los centros educativos madrileños (11,4% del total de alumnos en el curso 2005-2006, por encima de la media nacional, cifrada en el 7,4%)⁵. Estas unidades van dirigidas al alumnado extranjero de segundo y tercer ciclo de educación primaria y de educación secundaria obligatoria que desconozca el español o tenga un grave desfase curricular. En consecuencia, en lugar de incorporarse directamente a las aulas

³ *Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006.* Disponible en: http://www.educa.madrid.org/web/cap.majadahonda/documentos/Estadistica_de_la_Ensenanza_2005_CM.pdf.

⁴ http://www.madrid.org/dat_capital/.

⁵ MEPSyD: Datos y cifras. Curso 2008-2009. <http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas>. En el curso 2007-2008 la media nacional era del 9,7%, y en la Comunidad de Madrid el 13,9%.

ordinarias, permanecerá durante un periodo máximo de nueve meses⁶ en aulas especializadas, asignándole un grupo de referencia del curso que le corresponda por edad, al que podrá incorporarse en algunas asignaturas o actividades que *no requieran una gran competencia en el uso de la lengua vehicular (sic)*⁷.

Los objetivos que persiguen estas aulas son los siguientes: a) posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos; apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas a partir de la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias; b) facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración en el sistema educativo español; c) favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno; d) procurar la incorporación al entorno escolar lo antes posible y en las mejores condiciones.

Al no disponer de aula de enlace todos los centros, la asignación al centro educativo que cuente con este recurso corresponde a la comisión de escolarización. La incorporación a un aula de enlace se realizará por una sola vez (al incorporarse por primera vez al sistema educativo español) y contando con la conformidad de los padres. Asimismo, la ratio es de doce alumnos por aula. La incorporación del alumno al grupo ordinario tendrá lugar en el mismo centro, siempre que sea posible; en caso contrario, la comisión de escolarización le asignará otro, de acuerdo con su residencia habitual. En referencia al profesorado que debe atender el aula de enlace, se dotará a cada centro de dos profesores (uno de ellos será el propio tutor del curso en el que se escolarice el alumno) y se fomentará la implicación de todo el profesorado. Aunque la normativa no establece la exigencia de una cualificación específica en el profesorado de estas aulas, se valora la experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua (EL2), en el área de Lengua Castellana, en educación compensatoria; experiencia en la atención a alumnado extranjero o, en última instancia, en la enseñanza de Lengua Extranjera. No obstante, se

⁶ A partir de las Instrucciones del curso 2006-2007. Anteriormente, se establecía un periodo de estancia máxima de seis meses.

⁷ Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música y Tutoría. En esta categorización subyace, además de un concepto devaluado de estas áreas curriculares, la falsa idea de que no es necesaria la competencia lingüística en la lengua de acogida para comunicarse y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

garantiza la formación oportuna del profesorado adscrito a las aulas de enlace (incluso del equipo directivo y orientadores).

Se consideran funciones del profesorado del aula de enlace: la elaboración de la programación de aula y el horario del alumnado; la atención a las dificultades de aprendizaje; coordinarse con los tutores del aula de referencia; facilitar la integración del alumno en el grupo, en el centro educativo y en la sociedad en general; promover la participación del alumnado en actividades de ocio y tiempo libre; establecer una comunicación fluida y efectiva con las familias, con el apoyo del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) si fuera preciso; la evaluación continua de los aprendizajes para determinar el momento idóneo de incorporación al grupo ordinario; elaborar un informe individualizado especificando resultados del proceso educativo, conocimientos adquiridos y orientaciones; presentar una memoria al final del curso.

En cuanto a las orientaciones para la organización del trabajo, se establece que el alumno o la alumna deberá estar adscrito a un grupo de referencia, que el horario del profesorado del aula de enlace debe coincidir al menos en una hora con el del tutor del aula de referencia, y que se mantendrán reuniones semanales entre este y el profesor del aula de enlace.

Pese al contenido relativamente uniforme de las instrucciones que regulan su funcionamiento para cada curso académico, un análisis comparativo de las mismas permite comprobar determinadas variaciones entre ellas. Así, a partir del curso 2005-2006 se incorpora a la normativa que los alumnos y alumnas del aula de enlace se integrarán lo antes posible en su grupo de referencia en las asignaturas de Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras que pudieran ser de interés. Así mismo, las Instrucciones para el curso 2006-2007 modifican el periodo máximo de permanencia, pasando de seis a nueve meses consecutivos, a la vez que establecen la posibilidad de que dos profesores coincidan simultáneamente en el aula de enlace.

Hasta aquí el resumen normativo relativo a estas aulas. Llama la atención el hecho de que, salvo las evaluaciones de cada centro reflejadas en su memoria anual, no nos consta que exista evaluación alguna con datos oficiales y exactos sobre el funcionamiento e implantación de las aulas de enlace.

2. El proceso de investigación

2.1. Objetivos de la investigación

El propósito general de la investigación ha consistido en conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Más concretamente se ha pretendido:

- a) Analizar las estrategias didácticas y los materiales curriculares que se emplean en las aulas de enlace.
- b) Describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan.
- c) Estudiar la organización de estas aulas, su grado de inserción en el centro educativo y la relación de sus miembros con el resto de la comunidad escolar.
- d) Conocer la formación específica del profesorado que trabaja en este tipo de aulas.
- e) Recoger las principales dificultades que los docentes encuentran en la enseñanza en este tipo de aulas.
- f) Señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.
- g) Determinar las ventajas e inconvenientes que para los alumnos inmigrantes y para el propio profesorado tiene la asistencia a aulas de enlace

2.2. Metodología empleada

Nuestra aproximación al estudio del problema se ha orientado por un diseño multimétodo; para la recogida de datos se utilizó una estrategia convergente de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, en función de las necesidades de información de cada fase y la índole de cada objeto de estudio. Asimismo, se trata de un diseño transversal, ya que se pretendía «describir una población en un momento dado» o «conocer cuál es el estado de la

cuestión» (León y Montero, 2002: 128) y no estudiar su evolución a lo largo del tiempo. Por último, se trata de un diseño no-experimental, pues lo que se ha pretendido básicamente ha sido describir una realidad y las posibles relaciones existentes entre distintas variables sobre las que el investigador no ha realizado ningún tipo de intervención anterior a la recogida de datos.

La población objeto de estudio comprende a las 230 aulas de enlace existentes en la Comunidad de Madrid durante el curso 2006-2007. La muestra invitada a participar en la investigación ha diferido en función del tipo de información requerida y las distintas fases, que se describen a continuación:

- a) Primera fase (extensiva): se recogió información mediante un cuestionario enviado a todo el profesorado que trabaja en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid, de los que 161 cumplieron el cuestionario, lo que supone una muestra bastante representativa. El análisis de los datos se ha realizado en dos niveles: un primer análisis estrictamente cuantitativo⁸; en un segundo nivel, interpretativo, se ha profundizado en el significado de los datos mediante la reflexión cooperativa de todos los investigadores, acerca de las interrelaciones entre los diversos datos, descubriendo nuevos significados, unas veces; debilidades e inconsistencias en otras, o apuntando necesidades de profundización en diversas áreas de información para orientar las entrevistas y/o posteriores acciones de indagación.
- b) Segunda fase (intermedia): se realizaron entrevistas en profundidad a cuarenta y cinco profesores y profesoras de aulas de enlace, a partir de una selección aleatoria y se entrevistó también a dos asesores de formación y a otros informantes cualificados.
- c) Tercera fase (intensiva y final): se realizaron tres estudios de casos de aula de enlace.

En el proceso descrito se ha buscado la convergencia y el contraste entre enfoques de indagación, técnicas de obtención y análisis de los datos,

⁸ Para este análisis se utilizó la aplicación informática SPSS.

así como de fuentes de información, persiguiendo la necesaria triangulación de los datos para fortalecer la credibilidad de los resultados⁹.

3. La lengua de acogida, contenido prioritario

Como era de esperar, la prioridad para casi todos los docentes se centra en que los alumnos aprendan el castellano, como si la especificidad de las aulas de enlace consistiera en exclusiva en este aprendizaje, olvidando la incidencia que sobre este tienen la integración escolar del alumnado y la adquisición de los demás contenidos curriculares.

Las respuestas del profesorado ofrecidas en la primera fase de la investigación nos han permitido concluir que la mayoría de los profesores de las aulas de enlace dedican tres cuartas partes del tiempo a trabajar contenidos del ámbito lingüístico y la cuarta parte restante a trabajar otros contenidos curriculares. Cuando el nivel de comprensión de la lengua vehicular lo permite, comienzan a trabajar contenidos de otras áreas¹⁰, aumentando la dedicación a estas a medida que se aproxima el momento de la incorporación del alumno al aula de referencia, mientras que al principio de su estancia el cien por ciento del tiempo se emplea en trabajar la Lengua. En la segunda fase de la investigación pudimos corroborar lo complejo que resulta para los docentes describir cómo trabajan los contenidos lingüísticos y curriculares o a qué le dan prioridad. También encontramos diferencias importantes entre las respuestas de algunos docentes. Así, por ejemplo, hay quienes afirman que su función se centra exclusivamente en la enseñanza de la Lengua:

“... en nuestra aula no damos conocimientos, lo que damos es el español, como tal, el español, y lo que sí damos es el aprendizaje de los términos de las asignaturas. Es decir, yo no enseño a sumar, yo le digo ‘esto se llama suma; este signo se llama más’...” (E19).

En estos casos entendemos que la frontera entre enseñar contenidos y enseñar el vocabulario específico de las asignaturas puede ser difícil de delimitar y por tanto nos preguntamos si en la práctica esto se puede lograr

⁹ Los informes completos de la investigación pueden consultarse en la página www.ucm.es/info/ índice y en García Fernández et al. (2009)

¹⁰ Las Matemáticas suelen citarse como fundamentales para la integración de los alumnos en el aula ordinaria.

realmente. Por otra parte, hay quienes entienden que también deben incluir contenidos propios de Matemáticas y Lengua, casi exclusivamente, mientras que otros agregan los contenidos de otras asignaturas:

“... pues tratamos de ir metiendo todo lo que podemos, las asignaturas curriculares, las de Ciencias, de Lengua, de Historia. La otra profesora por ejemplo, es de Matemáticas, entonces ella se dedica a las Matemáticas con ellos, yo no tengo idea, yo soy de Inglés y de Historia, me dedico más a la Historia y al Inglés. Aunque de Inglés damos poco porque hay unas diferencias enormes, unos vienen que hablan un poco, otros que nada...” (E9. Centro de ESO).

Los estudios de casos permitieron corroborar cómo el currículum de las aulas de enlace está orientado principalmente a la adquisición de la lengua vehicular, como señalan los objetivos marcados por la normativa. No obstante, hay cierta indefinición al respecto y queda al arbitrio de cada docente abordar o no contenidos de otras áreas.

En general se potencian la escritura, la gramática, la ortografía y algunos contenidos curriculares, apreciándose diferencias importantes entre las etapas de educación primaria y educación secundaria. En el primer caso se da mucha importancia a la comunicación oral, la interacción entre alumnos y el trabajo en equipo. En el segundo, observamos una mayor preocupación por acercar a los chicos lo más pronto posible a los contenidos curriculares, a través de instrucción formal. Esta inquietud, entendemos, puede ser debida a las características organizativas de la etapa y al perfil formativo de su profesorado, más orientado a la enseñanza en el primer caso, y a los contenidos disciplinares, en el segundo. Por otra parte, podemos decir que el entorno escolar ejerce una fuerte presión sobre el aula de enlace en el sentido de seguir las mismas pautas de organización y conducta que prevalecen en el mismo.

4. Estrategias didácticas y materiales curriculares empleados

Las respuestas al cuestionario muestran una tendencia bastante generalizada a desarrollar actividades que podemos agrupar en dos grandes tipos:

- Actividades de expresión y comprensión oral: memorización y reproducción (preguntas y respuestas básicas, poemas, canciones, etc.), narraciones, conversaciones, diálogos, debates...
- Actividades de lectura, expresión escrita y cálculo básico: partiendo sobre todo de fichas (más o menos ajustadas a las características del alumnado).

Los datos recogidos en las distintas fases nos permiten concluir que existen razones suficientemente fundadas para suponer que, en la mayoría de las aulas de enlace estudiadas, las estrategias didácticas se caracterizan por la tendencia a la homogeneización de los alumnos a través de una enseñanza mecánica y repetitiva, semejantes sustancialmente a las utilizadas de manera habitual en muchas aulas ordinarias. En apoyo de esta afirmación, se reflejan a continuación algunas de las observaciones realizadas durante el desarrollo del estudio:

- a) *La utilización generalizada e indiscriminada de fichas de ejercicios*, que corroboran los estudios de casos realizados, así como las respuestas del profesorado recogidas en las entrevistas:

"... entonces con mi compañero tenemos preparado un montón de fichas y depende de cada uno le damos cada ficha" (E16, profesor de ESO).

Estas fichas suelen proceder de fuentes muy diversas: libros de texto, material específico de editoriales, Internet, cursos de formación, etc. También se encuentran, en menor medida, ejemplos de docentes que dan otro sentido a la recopilación, e incluso elaboración propia, de fichas adaptadas a las características y necesidades de aprendizaje de estos alumnos. Aunque minoritarios, son dignos de mención algunos casos observados de utilización creativa e innovadora de los recursos didácticos para el apoyo y fomento del aprendizaje de la L2 por medio de materiales audiovisuales específicos o visuales (*Flash Card*, láminas, etc.), materiales lúdicos y recursos o medios informáticos. Estas prácticas suelen realizarse por maestros y maestras, tanto en centros de primaria como de secundaria.

- b) *La dudosa efectividad de los criterios y medidas para adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos.* Las respuestas de los docentes en las entrevistas en el sentido de la imprescindible adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos, se contradice claramente con las prácticas educativas observadas en las aulas, donde dicha adaptación se reduce, en la mayoría de los casos, a ofrecer fichas de diferente nivel de dificultad al alumnado.

La demanda generalizada de libros de texto específicos para estas aulas, patente en muchas de las entrevistas mantenidas con el profesorado y observaciones en los estudios de caso, así como la preocupación por la escasez de material específico que nos ofrece el análisis de los cuestionarios, puede estar indicando la fuerte orientación homogeneizadora de la enseñanza.

- c) *La mayor preocupación por la enseñanza formal del español, renunciando a un enfoque comunicativo que tuviera más en cuenta la interdisciplinariedad y, sobre todo, la integración del alumnado en la comunidad lingüística de acogida.* Como indicamos anteriormente, las respuestas a los cuestionarios muestran que la mayor parte del tiempo de aprendizaje se dedica al ámbito lingüístico, pero las respuestas a las entrevistas permiten matizar que del tiempo dedicado al aprendizaje del español la mayor parte se emplea en actividades rutinarias de lecto-escritura, gramática y ortografía:

“Lo que hacemos todos los días aquí a primera hora es hacer una lectura guiada y luego hacemos un dictado y luego, pues hacemos ejercicios de gramática principalmente y a última hora siempre se da todos los días una hora de ortografía y luego, pues actividades intercaladas de comunicación, de expresión oral, que es donde más dificultades encuentran” (Profesora de ESO).

En la enseñanza del castellano los docentes siguen las mismas pautas que se utilizan en la enseñanza de la lengua L1, sin considerar que la mayor parte de los alumnos ya vienen alfabetizados y escolarizados en su lengua materna y que la enseñanza de la L2

se orienta por pautas metodológicas distintas. Por otra parte, los estudios de casos nos sirvieron para corroborar algunas de las cuestiones que planteamos anteriormente en cuanto al manejo de los contenidos lingüísticos y curriculares.

- d) La escasa predisposición a aprovechar la potencialidad educativa de la lengua materna y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes. Las respuestas al cuestionario no dejan lugar a dudas sobre el escaso aprovechamiento que se hace en las aulas de enlace de las habilidades lingüísticas y el desarrollo cultural del alumnado extranjero, mostrando el marcado afán por lograr la inmersión en el español, dejando al margen cuestiones como el reconocimiento del valor de las lenguas del alumnado o las ventajas del desarrollo lingüístico en la lengua materna para el aprendizaje de la L2.

La razón que dan para no permitir al alumnado hablar su lengua materna es para que no interfiera en el aprendizaje de la vehicular. No obstante, es inevitable que en ocasiones se comuniquen en aquella, sobre todo, cuando coinciden alumnos de la misma nacionalidad. Este hecho es aprovechado, a veces, por el profesorado para ayudar a los recién llegados. En otras ocasiones ofrecen al alumnado la posibilidad de utilizar su lengua para hablar sobre sus costumbres y tradiciones culturales o bien le piden que intenten traducir a su idioma lo que están trabajando. Paradójicamente, la mayoría del profesorado considera beneficioso que el alumnado no pierda sus raíces culturales y continúe utilizando la lengua materna en su casa.

- e) *La insuficiente formación y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del español como segunda lengua.* En la respuesta a los cuestionarios, el profesorado deja suficientemente claro este extremo (casi la mitad, 45,3%, no tiene experiencia en EL2 y el 20,5% tiene menos de dos años de experiencia). Tanto en las entrevistas como en los estudios de casos, se confirma esta tendencia.
- f) La exigua respuesta ofrecida desde la organización general de los centros que fomente la acogida y el respeto a las distintas lenguas y culturas. La nota dominante es la escasez de experien-

cias y actividades interculturales con participación de todos los alumnos. Incluso, en muchas ocasiones, los del aula de enlace encuentran dificultades para participar en las salidas, visitas y actividades extraescolares que se organizan en el centro educativo, como atestiguan algunos de los entrevistados:

“No cuentan con nosotras. Ellos reparten a los alumnos del AE. Los alumnos del AE muchas veces ni entienden el papel que les dan, ni se enteran de las actividades que hay...” (Maestra de Primaria que ejerce en un centro de ESO).

Ante las evidencias expuestas, cabría preguntarse qué sentido tiene adoptar una medida educativa específicamente indicada para enseñar el español como L2, empleando una metodología que no difiere sustancialmente de la adoptada en las aulas ordinarias. Desde nuestro punto de vista, estas circunstancias obedecen a la naturaleza segregadora y asimilacionista de las aulas de enlace, concebidas más para ofrecer respuesta a las dificultades de algunos sectores del profesorado y de la administración autonómica, dentro de un modelo rígido y homogeneizador de escuela, que para atender las verdaderas necesidades educativas del alumnado que desconoce la lengua vehicular.

5. El proceso de evaluación

La mayoría del profesorado afirma que realiza una evaluación inicial para identificar las condiciones de partida de cada alumno. Sin embargo, hay una gran dispersión en los procedimientos seguidos. De acuerdo con los resultados del cuestionario, el instrumento más empleado por los profesores para la evaluación inicial de los alumnos que se incorporan al aula de enlace es el cuestionario elaborado por el propio profesor (37,9%) y la observación en contextos ordinarios (23,6%). También es frecuente (13%) la combinación de ambos instrumentos. Los cuestionarios estandarizados oficiales son los instrumentos menos empleados (8,7%). En algunos institutos de secundaria hay un departamento concreto (Lengua o Matemáticas) encargado de seleccionar o elaborar esas pruebas y, por último, también hay casos en los que el profesorado tiene dificultades para explicar cómo lo hace, sobre todo para superar la barrera del idioma. En este último caso es poco habitual que

recurren al SETI¹¹ para que les apoye en la traducción y comunicación con los nuevos alumnos; bien porque suelen tardar en atender, o porque otros alumnos hacen de intérpretes.

Respecto a la evaluación procesual lo más habitual es encontrar profesorado que procura realizar una evaluación continua e individualizada, facilitada por el reducido número de alumnos y la cercanía que propicia el aula de enlace. Puede que sea esta situación, o la improvisación a la que antes se aludía, la responsable de que buena parte del profesorado se base en la observación inmediata y espontánea, sin criterios claramente establecidos. Muy pocos son los que aluden a la existencia de algún registro de observación, basado en el currículum oficial más acorde con el nivel del alumno.

Todo lo anterior contrasta, no obstante, con las medidas empleadas para llevar a cabo la evaluación final, que determina su incorporación o no al aula de referencia. La obligación de elaborar un informe de evaluación al terminar la estancia en el aula de enlace y de informar a los padres, lleva a muchos profesores a recurrir a controles o exámenes escritos.

6. El paso del aula de enlace al aula de referencia

Cuando termina su estancia en el aula de enlace, el alumnado debe pasar a su aula de referencia en el mismo centro o en otro designado por la comisión de escolarización. Lo más frecuente es que continúe en el mismo centro. También hay alumnos o alumnas que del aula de enlace pasan al aula de educación compensatoria, por no haber alcanzado el dominio lingüístico suficiente o por tener un desfase curricular significativo. El tipo de seguimiento que se hace cuando los alumnos y alumnas abandonan el aula de enlace es más bien de carácter informal. Suele hacerse por los tutores o aprovechando la iniciativa de la propia alumna o alumno de acudir al aula de enlace para ayudar a otros o para hablar con el profesorado.

No parece que esté generalizada la existencia de directrices consensuadas para la incorporación del alumnado de estas aulas a los grupos de referencia en las áreas recomendadas por las instrucciones. La indefinición

¹¹ Servicio de Traductores e Intérpretes.

de la normativa al respecto hace que se den situaciones de incertidumbre, al no tener muy claro lo que se debe hacer. En aquellas ocasiones en que se intenta acortar la estancia en el aula de enlace suelen aparecer dificultades y discrepancias con el profesorado de las aulas receptoras. En cambio, cuando se trata de prolongarla, estos suelen ofrecer bastantes facilidades, incluso obviando la normativa oficial. Todo ello refuerza la idea de que el alumnado que asiste a ellas está bajo la exclusiva responsabilidad del maestro del aula de enlace, mientras que no ofrezca un nivel de comprensión y expresión del español, considerado absolutamente indispensable para interactuar con ellos en los grupos regulares. En nuestra opinión esto favorece el cierre y la segregación del alumnado de las aulas de enlace, abonando el camino para su exclusión y consiguiente fracaso escolar. Esta delegación de la enseñanza del español como segunda lengua en el maestro del aula de enlace podría interpretarse como indicador de falta de compromiso con esta función por parte del profesorado ordinario¹², actitud favorecida y determinada por el propio modelo de enseñanza de la L2, al situarla fuera de la competencia del profesorado ordinario.

Estos datos advierten de la dudosa funcionalidad de este recurso y la necesidad de estudiar alternativas que garanticen la enseñanza del español (y la atención al alumnado extranjero) en cualquier centro como compromiso de todos los docentes, independientemente de que se disponga, además, del apoyo de especialistas en la enseñanza del español como L2.

7. Organización, inserción en el centro educativo y relación de sus miembros con el resto de la comunidad escolar

7.1. La inestabilidad del grupo como dificultad

Una de las características de estas aulas consiste en la transitoriedad y fluctuación de la permanencia del alumnado. Al estar condicionada la asignación de este recurso al alumnado extranjero procedente de la inmigración que no domina el español, su escolarización en un centro concreto está sometida a la fluctuación y movilidad residencial característica de este

¹² Como se corrobora por la autopercepción del docente de estas aulas como el responsable exclusivo de la enseñanza del español como L2.

fenómeno. Esta inestabilidad del grupo es percibida por los docentes de las aulas de enlace como uno de los mayores problemas para trabajar en ellas.

Mientras que en algunos centros no llegan a cubrirse todas las plazas, en la mayoría de los casos las necesidades reales superan las plazas disponibles, por lo que se acaba admitiendo a más alumnos de la ratio establecida. Es relativamente frecuente que un aula comience el curso con siete u ocho alumnos y, en distintos momentos alcance hasta quince y, en algunos casos, diecisiete. Esto suele darse más en los centros que imparten ESO.

También se da el caso de aulas en las que las bajas a lo largo del curso hacen que éstas terminen con una matrícula inferior a la inicial. La razón más frecuente es la incorporación del alumnado al aula de referencia, pero también se dan casos motivados por el cambio de residencia familiar.

Cuando en algún centro disminuye significativamente la matrícula del alumnado objetivo de estas aulas, se comprueba que el centro procura mantener este recurso cubriendo las plazas con alumnado fuera del perfil, lo que refleja la intención por parte del centro de delegar la enseñanza del español como segunda lengua en el maestro del aula de enlace a toda costa.

7.2. La organización y la inserción en el centro

Puede afirmarse que estas aulas presentan cierto aislamiento con respecto a la organización general del centro. Esto se refleja principalmente en la escasa regulación de sus relaciones con los órganos colegiados del mismo y en la escasa frecuencia con la que establecen contacto con los diferentes órganos y comisiones del mismo. Pese a que su existencia suele reflejarse en los documentos oficiales, no es frecuente encontrar indicaciones explícitas acerca de su articulación en la estructura organizativa. En cualquier caso, la coordinación entre las aulas de enlace y otras unidades y órganos del centro no se observa en el funcionamiento real. Este aislamiento, se refleja en muchos casos incluso físicamente, debido a la ubicación de muchas estas aulas en espacios apartados de las aulas ordinarias.

Según las manifestaciones de los entrevistados, estos no suelen conocer si los documentos institucionales del centro contemplan la planificación y función de las aulas de enlace. Por otra parte, tampoco parece existir

demasiada preocupación por que tales planificaciones y funciones se reflejen en los documentos oficiales del centro. Todos tienen claro que es prescriptivo incluir un informe en la memoria de fin de curso, utilizan los modelos que proporcionan en las instrucciones y se cumple este trámite burocrático, sin más consecuencias para su mejora.

Pese al frecuente contacto personal entre los docentes de las aulas de enlace con el resto, este suele caracterizarse por ser asistemático, incidental y breve. Sorprende especialmente que la colaboración y coordinación necesarias con los docentes de las aulas de referencia a las que se encuentran adscritos los alumnos se caracterice por la improvisación. La articulación del horario del alumnado en el aula de enlace con el horario del aula de referencia es problemático ya que normalmente están elaborados en función de las exigencias de las aulas de referencia y no de las necesidades de los alumnos del aula de enlace. El hecho frecuente de que los docentes de estas aulas no tengan horas libres para esta coordinación agrava la situación.

La mayoría de los entrevistados coincide en que los equipos directivos y los departamentos de orientación están implicados y han facilitado el desarrollo de estas aulas. El hecho de que el aula de enlace lleve funcionando en el centro varios cursos y la relación de su profesora o profesor con el equipo directivo son factores que facilitan la buena coordinación y cooperación entre este órgano, los tutores, los orientadores y el profesor del aula de enlace. La implicación del equipo directivo en la atención a la diversidad parece ser decisiva para la integración y funcionalidad del aula de enlace en el centro. No obstante, en ciertos casos los equipos directivos incurrir en contradicciones como aceptar tener aula de enlace en sus centros para mostrar una imagen integradora para después no poner demasiado interés en ellas ni implicarse en su funcionamiento. También se dan casos minoritarios de relaciones conflictivas o nulas, limitándose a intervenir solo cuando hay problemas.

En bastantes casos al profesorado ordinario le ha costado asumir el hecho de contar con un aula de enlace en su centro, por considerar que podría tener un efecto de llamada para el alumnado inmigrante. Sin embargo, la comprobación de que no ha sido así y la comprensión del papel que desempeñan en el centro, sobre todo a la vista de resultados que se van alcanzando, hacen que se acepte este recurso. Esta integración también pa-

rece estar relacionada con la existencia de un proyecto educativo integrador y comprometido con la diversidad, dentro del que se contemple un plan de coordinación entre las aulas de enlace y el resto del profesorado.

La mayor parte de las aulas de enlace cuentan con dos docentes, lo cual es generalmente percibido como muy positivo, tanto por ellos mismos como por el alumnado, ya que permite una organización flexible e individualizada a cada escolar. La única desventaja que señalan algunos docentes es que, a veces, no logran ponerse de acuerdo entre ellos.

En resumen, los resultados permiten distinguir tres tipos de situación:

- a) Centros en los que las relaciones son prácticamente inexistentes.
- b) Aquellos en los que el aula de enlace está plenamente integrada en el centro, a partir de un proyecto educativo integrador y facilitada por un plan sistemático de coordinación con los tutores y otros docentes.
- c) La situación más habitual es la caracterizada por contactos incidentales, informales y escasos.

7.3. El maestro del aula de enlace y sus relaciones con el resto del profesorado

La mayor parte piensa que sus compañeros les consideran “como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula” y, en segundo lugar, como alguien “que colabora y ayuda”. Esta autopercepción corrobora la actitud del profesorado ordinario respecto a la enseñanza del español como L2 que señalamos anteriormente, reforzando la idea de que este alumnado está bajo la exclusiva responsabilidad del maestro de la misma¹³.

Estos resultados permiten afirmar que las aulas de enlace constituyen un recurso utilitarista al servicio de un modelo escolar competitivo y asimilacionista al que le cuesta aceptar la diversidad. Este modelo favorece que el profesorado de las aulas ordinarias se autoperciba ajeno a la responsabilidad del alumnado que se incorpora al centro sin el dominio lingüístico

¹³ Ver nota anterior.

o curricular necesario para “seguir” su programa, para lo que considera imprescindible “nivelarse” en ambos aspectos con el estándar que se supone en el grupo, inexistente por otra parte.

Con todo, la implicación de los docentes de estas aulas, la mayor atención que dedican a este alumnado y su entrega constituyen su mayor ventaja, lo que les da un carácter de “burbujas” o “islas” de acogida, en las que el alumnado encuentra un entorno psico-social menos competitivo y afectivamente seguro.

7.4. Coordinación con el profesorado de otras aulas de enlace

En la mayor parte de los casos, el único contacto con otros docentes de aulas de enlace ha sido mediante los cursos de formación. La asistencia y valoración de reuniones periódicas convocadas por las Unidades de Programas varía en función del Área Territorial. Algunos profesores afirman que estas reuniones se han ido haciendo cada vez con menos frecuencia. Parece ser que al principio las reuniones eran una vez por mes y ahora no tienen una periodicidad definida; depende, no obstante, de la política seguida por cada Dirección de Área Territorial.

7.5. El perfil del profesorado de las aulas de enlace y su formación

El profesorado entrevistado menciona una larga lista de capacidades y cualidades que necesita tener un profesor para trabajar en un aula de enlace. Resulta curioso observar que la mayoría de ellas se refieren a cualidades personales y relacionadas con la personalidad, más que a conocimientos técnicos.

A la pregunta sobre las competencias que consideran necesarias para trabajar en este tipo de aulas, las respuestas se podrían agrupar en tres grandes bloques: por un lado competencias de tipo actitudinal como implicación, compromiso, ayuda, vocación, empatía y constancia en el trabajo. Por otro lado, competencias relacionadas con la preparación científico-técnica en algunas disciplinas. Y un tercer grupo de competencias que se podrían denominar pedagógicas en sentido amplio.

No hay una conciencia clara sobre requisitos, destrezas o habilidades para el desempeño específico de su trabajo; a ello quizá contribuye la escasa formación que dicen tener, la corta experiencia de este sistema y la ausencia de una cultura institucional y en los propios centros sobre esta medida de atención al alumnado.

El proceso de formación permanente del profesorado de las aulas de enlace se reduce prácticamente al curso de formación inicial que se imparte al profesorado que se incorpora por primera vez a estas aulas y que corre a cargo de los centros de apoyo al profesorado. En ocasiones el curso va dirigido también al profesorado de compensatoria; aspecto que algunos consideran que no se debería mezclar. En este tipo de formación se valoran aspectos como la ayuda que supone para superar el miedo inicial, ser una fuente de recursos y materiales o porque se adapta a sus necesidades y demandas formativas. La opinión del profesorado que lleva más tiempo en las aulas de enlace no es tan entusiasta con respecto a este tipo de formación; considera que no aporta nada, que es una pérdida de tiempo, que no se ajusta a la realidad del aula, y valoran más el intercambio de experiencias y la formación entre iguales.

En el estudio realizado se ha podido comprobar que los contenidos de la formación están muy centrados en la adquisición de la lengua vehicular, obviando otros aspectos como los marcos culturales de referencia del alumnado, la indagación sobre los conocimientos que posee el alumnado que llega al aula, la utilidad de alguno de los contenidos curriculares que se quieren enseñar para la vida cotidiana del alumnado, etc., lo que deja entrever un tipo de formación orientado por el modelo tecno-eficientista más que por el de reflexión sobre la práctica. A ello contribuye también la propia actitud del profesorado¹⁴.

En general, se puede afirmar que admiten mejor una formación horizontal que les permita el intercambio de experiencias, aclarar dudas, compar-

¹⁴ Como afirmamos en otro lugar: "En general, cuando el profesorado manifiesta sus necesidades de formación, deja entrever una actitud asimilacionista más que intercultural. En el fondo la necesidad de responder a la diversidad careciendo de formación para ello genera ansiedad y empuja al docente a esperar la solución de la utilización de 'técnicas eficaces' (recetas) y nadie, o casi nadie, se plantea si lo que dice o siente responde a este o aquel enfoque. Esa toma de conciencia se convertiría en el primer paso para el posicionamiento a partir del cual se iniciarían procesos de reflexión-acción que condujeran al desarrollo profesional". García Fernández y Moreno Herrero (2002: 70).

tir información. Prefieren reflexionar a partir de los casos prácticos de cada uno y son bastante renuentes a la formación teórica; aunque también aceptan la formación por parte de algún renombrado especialista. En ningún caso hablan de constituir grupos de trabajo o elaborar proyectos de innovación, actividades que, en principio, parecen bastante adecuadas para el desarrollo profesional del profesorado de las aulas de enlace¹⁵.

7.6. La participación de las familias

Las relaciones con los padres adoptan, en general, la misma pauta que sus homólogos autóctonos: participación muy baja, limitada a las reuniones preceptivas o como respuesta a las llamadas del profesor. A lo que hay que añadir la dificultad del idioma y los largos horarios y distancias del trabajo. Pero estas dificultades no son infranqueables para aquellos centros que conceden importancia a esta participación y comunicación con las familias, para lo que se aprovechan los recursos existentes –SETI, padres y alumnos bilingües–, se utilizan fórmulas creativas, como las agendas, y se flexibilizan los horarios de atención adaptándolos en lo posible a los horarios laborales de los padres. Insistimos en que estos casos coinciden siempre con proyectos educativos de centros participativos y atentos a la diversidad.

8. Qué dificultades encuentra el profesorado

La diversidad de procedencia, lingüística y curricular forma parte de los rasgos característicos de las aulas de enlace y es inherente a su creación. Pese a ello, las opiniones de los profesores y profesoras reflejan que estos ven en la heterogeneidad del alumnado y en sus características las principales dificultades para llevar a cabo su labor docente. Así, cuando se les pregunta sobre las principales dificultades, en general, coinciden en que se trata de la diversidad lingüística en el aula, la variedad y diferencia de conocimientos entre el alumnado, la diversidad de nacionalidades o países de procedencia en un mismo espacio y periodo de tiempo, y las dificultades de aprendizaje de la lengua vehicular, asociadas con frecuencia a la proximidad o lejanía cultural y lingüística.

¹⁵ En esta dirección, hay que señalar la celebración del I Encuentro Regional del Profesorado de las Aulas de Enlace, durante los días 27 y 28 de mayo de 2008, organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Otras dificultades expresadas por el profesorado consisten en la falta de información previa sobre los expedientes y características del alumnado, el excesivo tiempo de permanencia de este en el aula durante la jornada diaria, las dificultades de comunicación atribuidas al desconocimiento mutuo del idioma y las diferencias culturales derivadas del origen de procedencia, una deficiente escolarización previa en muchos casos o incluso su ausencia, la falta de colaboración de los padres y la escasa o nula integración social, la falta de libros de texto específicos y materiales de iniciación a la lecto-escritura, y la falta de un currículum claramente definido; algunos se quejan de que no haya directrices curriculares definidas y se dejen al criterio del profesorado.

Las respuestas también reflejan que, en general, el profesorado no suele cuestionar su propia formación y metodología para trabajar con este alumnado, con lo cual el enfoque que se da a la situación de estos alumnos y alumnas es el de una *dificultad* interna a ellos mismos y no el de una realidad a la que hay que dar respuesta en el aula de enlace. Solo en algunos casos los profesores entrevistados dejan abierta la posibilidad de ver en aspectos dependientes de ellos mismos o de la institución escolar, las dificultades para trabajar con alumnado de procedencia, lengua y situaciones de aprendizaje diversas.

Una dificultad que llama la atención, aunque no ha sido referida mayoritariamente, tiene que ver con la evaluación que hace la comisión de escolarización y que determina qué alumno o alumna tiene que ir a las aulas de enlace. Se da la circunstancia de que la citada comisión, en varios casos, ha derivado alumnado con necesidades educativas especiales a estas aulas solo por el hecho de ser extranjero.

8.1. Qué proponen los docentes para mejorar la práctica educativa

Las propuestas de mejora en las aulas de enlace van desde sugerencias que podrían servir para paliar muchas de las dificultades o inconvenientes que el profesorado identifica, hasta aquellas que refieren la necesidad de plantear medidas externas, intermedias o reformistas que sirvan para reforzar, mejorar o, en las opiniones más extremas, reformar no solo esta modalidad, sino todo el sistema. Esta última opinión la comparten también dos asesores de formación entrevistados que proponen incluso la desaparición de estas aulas. Hay que señalar, no obstante, que en cualquiera de los casos

se trata, a veces, de propuestas imprecisas o que no han sido formuladas formalmente en los centros por parte del profesorado.

Las sugerencias que suscitan mayor consenso entre el profesorado entrevistado son las que se refieren a la necesidad de que haya una integración mayor o real de las aulas de enlace en los centros y, sobre todo, un cambio de percepción entre los profesores de las aulas ordinarias, del claustro, del propio equipo directivo, así como mayor coordinación e implicación por parte de estos. El profesorado cree que hacen falta medidas que sirvan para que el resto de los profesores comprenda que el alumnado que asiste a estas aulas pertenece también a las de referencia.

Finalmente, otras propuestas más alternativas van desde que el alumnado pase más tiempo en el aula de referencia, hasta la desaparición de este tipo de aulas, pasando por la incorporación de profesorado de distintas nacionalidades para abordar aspectos culturales¹⁶.

8.2. Qué valoración hace el profesorado de las aulas de enlace

En general, las aulas de enlace son vistas con muy buenos ojos por el profesorado que trabaja en ellas, independientemente de los problemas de integración de estas aulas en el centro y otras dificultades que hemos visto. Para algunos es una medida necesaria y para otros casi imprescindible. En general, estos docentes están convencidos de que ofrecen grandes ventajas al alumnado. Ventajas vinculadas a constituir un ambiente afectivo más sistemático y permanente que en las aulas ordinarias, propicio tanto para la enseñanza como para la acogida. La función específica del aprendizaje de la lengua vehicular, vista como un requisito imprescindible para su integración, les otorga un valor primordial.

El profesorado no cuestiona el modelo del aula de enlace pese a que, en general, estas unidades funcionan a partir de elementos uniformadores y homogeneizadores. Pero también hay voces críticas que advierten del peligro

¹⁶ Algunos profesores consideran que entre el AE y las aulas ordinarias debería existir una medida intermedia para suplir las carencias con las que sale el alumnado proveniente de países de lenguas muy diferentes al español, por ejemplo de China. Una propuesta de este tipo ya funciona concretamente en un instituto, donde el alumnado, después de pasar por el AE, trabaja en una "aula intermedia" el lenguaje específico de las diferentes áreas de conocimiento, antes de integrarse en aulas las ordinarias.

de que estas aulas se conviertan en formas de aislar al alumnado inmigrante y convertirse no solo en un freno a la integración, sino incluso en una forma de pérdida de nivel curricular por parte del alumnado. De hecho, en los estudios de caso comprobamos que en la práctica las aulas de enlace se convierten en una especie de islas (Pérez Milans, 2007) o burbujas, muchas veces aisladas incluso físicamente del resto de las aulas. Así, el trabajo realizado por el profesorado y el alumnado se queda dentro de las aulas de enlace, en las que estos últimos viven una situación que poco tiene que ver con la compleja realidad de las aulas ordinarias.

En otras ocasiones los profesores muestran una actitud ambivalente, puesto que reconocen la importancia de la asistencia inmediata a las aulas ordinarias para la comunicación, el aprendizaje del español y la integración, pero al mismo tiempo defienden que lo ideal para aprender la lengua vehicular es pasar primero por el aula de enlace.

En lo que sí está de acuerdo la gran mayoría es en expresar la gran satisfacción personal que les provoca el trabajo en ellas. Satisfacción muchas veces percibida como expresión del sentimiento de realizar una labor a favor de los socialmente desfavorecidos. “En la última etapa quería darle una salida de ayuda social (a su profesión)”, señala una profesora de un aula de enlace de un IES. Las pocas veces que se hace referencia a ventajas profesionales, los docentes las atribuyen a que las aulas de enlace son más flexibles para diversificar las actividades, a la posibilidad de poder ser más creativos o a plantear juegos o actividades que en un aula ordinaria se ven imposibilitados de realizar por el número de alumnos.

Parece razonable considerar que la aceptación mostrada por el profesorado de las aulas de enlace no se corresponde con la constatación de que estas cumplan los objetivos que declara la normativa de la Comunidad de Madrid. Más bien podría estar relacionada con la satisfacción de otra serie de intereses personales e institucionales (aula con pocos alumnos, menor presión social e institucional, evolución aparentemente rápida de los alumnos, etc.). En apoyo de esta afirmación ofrecemos la valoración que hace el profesorado de su cumplimiento, atendiendo a las respuestas que ofrecen en el cuestionario:

- Según la opinión de estos docentes, cumplen adecuadamente el objetivo señalado en las Instrucciones de “Posibilitar atención es-

pecífica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular...”, sobre todo en lo referente a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, que es el aspecto donde se observa una mayor unanimidad en las respuestas.

- Respecto al objetivo de “Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español”, aunque la mayoría de los profesores encuestados (83,9%) se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en que las aulas de enlace facilitan la incorporación de estos alumnos al sistema educativo, no ocurre lo mismo respecto al periodo de integración, ya que son menos de la mitad (42,2%) los que creen que estas contribuyen a acortar dicho periodo.
- En cuanto a “Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno”, las respuestas del profesorado que inciden en aspectos íntimamente relacionados con el uso de la lengua materna en el aula, inclusión de contenidos relacionados con la cultura de origen del alumnado, relación con alumnos autóctonos o de otras culturas, parecen sembrar bastantes dudas sobre la eficacia de las aulas de enlace en este sentido.
- La opinión del profesorado parece confirmar que las aulas de enlace no contribuyen con claridad a alcanzar el objetivo de “Lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles”, tanto en lo relativo a la aceleración de la incorporación a las aulas de referencia como al fomento de las relaciones sociales; aspectos estos que podrían considerarse indicadores válidos de la evolución de la integración escolar y social de estos alumnos.
- Finalmente, pese a la autosatisfacción expresada por los docentes de las aulas de enlace y, aun teniendo en cuenta su carácter general como espacio positivo de acogida, de este estudio se desprende que se trata de un modelo educativo tendente a la segregación y la asimilación, aunque en su versión menos severa, alejado de los postulados más aceptados por la comunidad científica que re-

saltan las ventajas de aprender la lengua vehicular en contextos naturales a partir de propuestas interculturales que promuevan la educación bilingüe (Cummins, 2001).

9. Conclusiones generales

Como síntesis de los distintos informes correspondientes a las tres fases del proyecto extraemos las siguientes conclusiones generales:

9.1. Sobre las estrategias didácticas y de evaluación

- a) En buena parte de las aulas de enlace las estrategias didácticas empleadas y la utilización preponderante de los recursos materiales no difieren sustancialmente de las utilizadas en aulas ordinarias donde prima la homogeneización del alumnado fundada en un estilo de enseñanza transmisora, mecánica y repetitiva.
- b) El profesorado de las aulas de enlace desarrolla el proceso de evaluación utilizando, sobre todo, la observación directa para la evaluación continua y, al final del periodo, los tradicionales exámenes escritos, apremiados por la obligación de elaborar un informe para la inspección. Existen dificultades para la evaluación inicial, al no disponer la mayoría de las veces de instrumentos adaptados a la lengua materna del alumnado.

9.2. Sobre los contenidos de la enseñanza

- a) Principalmente se trabaja el ámbito lingüístico, al que se dedica la mayor parte del tiempo. Sin embargo, la dedicación a los demás contenidos curriculares aumenta a medida que se aproxima el momento de la incorporación del alumno al aula de referencia.
- b) En la enseñanza del español los docentes siguen la misma metodología que se utiliza en la enseñanza de la L1, sin considerar que la mayor parte del alumnado ya viene alfabetizado y escolarizado en su lengua materna y la especificidad metodológica de la enseñanza de la L2.

- c) Aunque la mayoría del profesorado considera importante el uso de la lengua materna por parte del alumnado, su uso en el aula es casi nulo y están prácticamente ausentes los referentes culturales de este en los contenidos y las actividades del aula de enlace. Parece que la mayoría del profesorado no tiene clara conciencia de la necesidad de que el alumnado valore el conocimiento y uso de su lengua materna junto al español, ignorando la influencia positiva de estos elementos para el aprendizaje de la L2, así como en la construcción de la identidad personal.
- d) Consecuentemente con lo anterior, no parece que las aulas de enlace puedan considerarse una medida específica y especializada para enseñar el español como segunda lengua.

9.3. Sobre la organización, las relaciones los demás docentes y el grado de integración del aula de enlace en el centro

- a) Aunque el número máximo de alumnado establecido por las instrucciones oficiales es de doce, varía de un aula a otra y fluctúa internamente a lo largo del curso. Esta inestabilidad del grupo es percibida por los docentes de las aulas de enlace como uno de los mayores problemas para trabajar en ellas.
- b) Cuando en algún centro disminuye significativamente la matrícula del alumnado de estas aulas procura mantener este recurso, para lo cual cubre las plazas con alumnado fuera del perfil.
- c) Puede afirmarse que estas aulas presentan cierto aislamiento con respecto a la organización general del centro. Pese a que su existencia suele reflejarse en los documentos oficiales, no es frecuente encontrar indicaciones explícitas acerca de su articulación con los órganos colegiados y comisiones del centro. En cualquier caso, la coordinación con otras unidades y órganos del centro no se ve reflejada en el funcionamiento real.
- d) Este aislamiento se ve en muchos casos incluso físicamente, dada la ubicación de las aulas de enlace en espacios apartados de las aulas ordinarias.

- e) La aceptación e integración de estas aulas en los centros al principio suele ser difícil por un cierto temor a convertirse en factor de atracción de alumnado inmigrante. Esa situación suele cambiar cuando el profesorado comprueba la “ventaja” del alejamiento de este alumnado de las aulas ordinarias. No obstante, aquellos centros con un proyecto educativo integrador y comprometido con la diversidad son más proclives a su aceptación e integración.
- f) Destacan tres condiciones que influyen decisivamente sobre la integración de las aulas de enlace y de su alumnado en las aulas de referencia:
- el grado de implicación del profesorado de las aulas ordinarias en la integración del alumnado que asiste a las aulas de enlace;
 - el tiempo que permanece el alumnado en este tipo de aulas a lo largo de la jornada y de la semana;
 - la implicación del equipo directivo y la cultura organizativa (democrática) del centro.
- g) Mientras que al profesorado de las aulas de enlace le preocupa sobre todo la integración del alumnado en las de referencia, entre el profesorado de estas existe la tendencia a evitar la incorporación de este alumnado a corto plazo, prefiriendo que agoten el periodo de nueve meses en el aula de enlace. Esto sucede con mayor frecuencia en la etapa de ESO.
- h) Todo parece indicar que este alumnado, hasta que no posea la competencia en español, está bajo la exclusiva responsabilidad del maestro del aula de enlace.
- i) El profesorado considera absolutamente indispensable la competencia lingüística para la incorporación a los grupos regulares. Esto favorece el cierre y la segregación del alumnado de las aulas de enlace. La falta de concreción de la normativa al respecto hace que se den situaciones de incertidumbre en este aspecto.
- j) El tipo de seguimiento posterior a la incorporación al aula de referencia es más bien de carácter informal y escaso. Es bastante

frecuente que este alumnado, una vez incorporado al aula de referencia, mantenga el contacto con el aula de enlace espontáneamente; a veces para pedir ayuda sobre alguna dificultad escolar o, simplemente, por ser un lugar afectivamente positivo, debido a la buena relación establecida con el docente.

- k) Las aulas de enlace constituyen un recurso de carácter utilitarista que sirve a un modelo escolar competitivo y asimilacionista al que le cuesta aceptar la diversidad. Este modelo favorece que el profesorado de las aulas ordinarias se autoperciba ajeno a la responsabilidad del alumnado que se incorpora al centro sin el dominio lingüístico o curricular necesario para “seguir” su programa, para lo que considera imprescindible “nivelarse” en ambos aspectos con el estándar –inexistente por otra parte– que se supone en el grupo.
- l) La alta motivación e implicación por parte de los docentes de estas aulas y su entrega constituyen su mayor ventaja, lo que las convierte en “burbujas” o “islas” de acogida, en las que el alumnado encuentra un entorno psico-social menos competitivo y afectivamente seguro. Consideradas aisladamente y si prescindimos de su finalidad, ofrecen un espacio donde el alumnado recién incorporado al sistema educativo español encuentra un lugar seguro y no competitivo que atenúa la ansiedad inicial producida por la incomunicación.

9.4. Sobre el profesorado

La percepción de la mayoría de los profesores de la tarea que deben realizar en el aula de enlace se encuentra profundamente influenciada por la ideología social y pedagógica en la que se fundamenta dicho modelo, claramente segregador y asimilacionista.

Sobre la formación inicial se observan dos posturas en el profesorado: los que consideran que la formación recibida durante la carrera es suficiente para hacer frente a la labor de las aulas de enlace, y los que creen que la formación recibida es suficiente en las situaciones habituales, pero necesitan disponer de un material específico y una metodología determinada para poder ejercer como tal profesional ante este tipo de alumnado. En cuanto a la

formación permanente, la formación entre iguales mediante el intercambio de experiencias es la opción más celebrada.

En general, el profesorado de las aulas de enlace enfoca la heterogeneidad de sus alumnos y alumnas como una dificultad inherente a estos, eludiendo cuestionar las dificultades que dependen del contexto escolar y social, del que él forma parte.

Muchas de las dificultades que ve el profesorado reflejan la necesidad de una formación que le permita afrontar de la manera más adecuada la diversidad y determinadas situaciones que forman parte de la realidad en la que se encuentra con la que llega parte del alumnado extranjero.

10. Recomendaciones

Primera: este recurso se caracteriza por ser asimilacionista, segregador, basado en la teoría del déficit y dentro de un modelo de submersión lingüística, por lo que consideramos que cualquier recomendación para mejorar su funcionamiento debe dirigirse, más que a las propias aulas de enlace, al modelo educativo general. Mantener y ampliar un sistema basado en un recurso segregador para tratar de cubrir las propias deficiencias del sistema, además de ineficiente (los recursos irán siempre por detrás de las necesidades reales), contribuye a la especialización de los centros a los que se dota de tal recurso, con la consiguiente *guetización* de los mismos. Por otra parte, contribuye a que el profesorado ordinario no se sienta responsable de la educación de este alumnado hasta que este domine la lengua vehicular, tarea que el sistema atribuye a otro docente supuestamente “especializado” en su atención. En tercer lugar, es ineficaz desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, ya que adolece de uno de sus principales ingredientes: la interacción con sus hablantes. Por la misma razón, tampoco contribuye a la integración de este alumnado en el centro, incurriendo además en el error de hacer depender la integración de la adquisición de la competencia lingüística (Vila, 2006).

Segunda: las políticas educativas deben asumir más decididamente la composición plural de la sociedad y de los centros escolares, e inclinarse más por la inclusión de todo el alumnado, contando con su diversidad lingüística, ét-

nica, cultural, etc., como parte de una realidad que hay que asumir. Esto conlleva un cambio cultural que, para ser resuelto positivamente (en términos de justicia, igualdad, respeto a la diferencia, etc.), pasa necesariamente por la crítica y cuestionamiento de la selección cultural que se refleja en el currículum escolar, o en su reelaboración sobre la base de una nueva composición social (Parekh, 2005).

Tercera: los centros –al menos en las etapas obligatorias– deben asumir globalmente la atención educativa de este alumnado, como la de cualquier otro, adaptando su organización y currículum a la realidad de una sociedad plural y dinámica. Se trata de crear condiciones favorables para la atención a la diversidad. Una de las condiciones básicas consiste en formar al profesorado en esa dirección, además de reducir la ratio de las aulas ordinaria, lo que supone incrementar el número de docentes en las plantillas de los centros.

Cuarta: mientras que no se disponga de otra fórmula menos segregadora para la incorporación del alumnado que desconoce el idioma vehicular, debería velarse por que no sobrepasen una ratio de doce alumnos/aula.

Quinta: la incorporación del alumnado a un aula de enlace en un centro distinto de aquel en que continuará su escolaridad supone una doble segregación: primero de su contexto residencial cuando se le adscribió al centro del aula de enlace; posteriormente, cuando comienza su integración en este, se le desplaza al centro de procedencia, donde tiene que pasar por otro proceso de adaptación. Por ello, el alumnado debería adquirir la lengua de acogida en el centro donde va a escolarizarse definitivamente. Este es otro argumento a favor de que todo el centro asuma la escolarización de este alumnado, implicando a todo el profesorado en la enseñanza de la segunda lengua, sin que esto excluya la existencia de profesorado de apoyo para este fin.

Sexta: el proyecto educativo de centro debe contemplar la articulación del apoyo lingüístico del aula de enlace en el sistema, como resultado de la reflexión e implicación de toda la plantilla docente, distribuyendo funciones, planificando actuaciones y estableciendo estrategias para la integración y aprendizaje del alumnado que se incorpora al centro.

Séptima: la coordinación de los docentes de apoyo lingüístico y los de las aulas de referencia debe ser más regular y sistemática, así como el seguimiento del alumnado una vez que se incorpora a esta última.

Octava: debe hacerse un seguimiento más riguroso del alumnado una vez que se incorpora al aula de referencia; al mismo tiempo debe mantenerse un plan sistemático de apoyo lingüístico para hacerle competente en la segunda lengua, no solo en el aspecto conversacional, sino en el académico.

Novena: se recomienda el aprovechamiento y generalización de las buenas prácticas y experiencias positivas como la del alumno-mentor y las agendas interactivas para facilitar la comunicación familia-centro.

Décima: debe promoverse e incrementarse la celebración de encuentros de intercambio de experiencias entre el profesorado de apoyo lingüístico de las aulas de enlace, que encontramos sumamente positivo como medio de autoformación y mejora de la práctica.

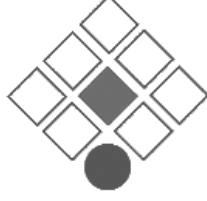
Undécima: el profesorado actual de las aulas de enlace debería cumplir una función de apoyo lingüístico al alumnado, y como promotor de una nueva conciencia hacia la diversidad, orientando y apoyando al profesorado en estos aspectos.

Bibliografía

- CUMMINS, J., 2001. ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, pp. 37-61.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. e I. MORENO HERRERO, 2002. *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- GRAÑERAS, M. et al., 2007. La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, pp. 149-174 [Número monográfico *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)*].

- LEÓN, O. e I. MONTERO, 2002. *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- PAREKH, B., 2005. *Repensando el muticulturalismo*. Tres Cantos, Madrid: Istmo.
- PÉREZ MILÁNS, M., 2007. Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. MARTÍN ROJO y L. MIJARES (eds.). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC-CIDE, pp. 112-147.
- VILA, I., 2004. Diversidad, escuela e inmigración. *Aula de innovación educativa*, 131, pp. 62-66.

¿Remendamos chicos y
chicas? Conclusiones de
un trabajo etnográfico en
un aula de enlace de la
Comunidad de Madrid



¿REMENDAMOS CHICOS y CHICAS? CONCLUSIONES DE UN TRABAJO ETNOGRÁFICO EN UN AULA DE ENLACE DE LA COMUNIDAD DE MADRID¹

Margarita DEL OLMO PINTADO

Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Las conclusiones que presento aquí pertenecen a un trabajo más amplio² cuyo objetivo es analizar los efectos que una política educativa, diseñada por la Comunidad de Madrid, con el nombre de "Programa de Bienvenida", tiene en las vidas diarias y en el proceso de escolarización de cuarenta y tres chicos y chicas que siguieron el programa durante los cursos escolares 2006-2006, 2006-2007 y 2007-2008.

El programa "Escuelas de Bienvenida" es una de las medidas puestas en marcha por la Consejería de Educación para atender a la diversidad (Del Olmo, 2007 y en prensa), y concretamente en este caso, se trata de alumnado que se incorpora durante el curso escolar procedente del extranjero. El programa es mejor conocido por una de las actuaciones que lo componen: las aulas de enlace. El objetivo de las aulas de enlace (Consejería de Educación, 2007) es facilitar la integración de este alumnado en el sistema escolar de la Comunidad de Madrid. Para ello, y previo consentimiento explícito de los padres o tutores, se escolarizan en una clase dedicada exclusivamente al programa y, durante un tiempo no superior a nueve meses, aprenden castellano y además deben cubrir lagunas académicas, caso de que las tengan. Durante el tiempo que permanezcan en el aula de enlace deben cursar además distintas asignaturas³ en sus cursos de referencia, es decir, los que les corresponden por edad.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación "Estrategias de integración y prevención de racismo en las escuelas" I y II (HUM2006-03511/FILO, FFI 2009-08762), <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion>.

² Se trata de un libro titulado *Re-Shaping Kids Through Public Policy on Diversity. Lessons from Madrid*. Viena, 2010. (Para descargar el texto: www.uned.es/grupointer/Re-Shaping_Kids-MdelOlmo_10.pdf).

³ La normativa al respecto ha cambiado a lo largo de los años que el programa ha estado en marcha; al principio se trataba de Música, Educación Física y Educación Plástica y Visual y en los últimos años ha incluido también las Matemáticas, pero la asistencia depende de varios factores que en este texto no tengo oportunidad de analizar.

El propósito de mi análisis es argumentar el proceso por el cual una escuela, como institución, recibe una serie de adolescentes clasificados como diversos por la política educativa de la Comunidad, los selecciona, los agrupa, les atribuye una serie de expectativas y de normas que en última instancia legitiman la desigualdad social, después de haber “remendado” el comportamiento de estos chicos y chicas y sobre todo sus expectativas, de forma que se ven dirigidos hacia el sector menos deseable del mercado laboral. Todo esto ocurre bajo la mirada atenta de unos profesores que esperan que ocurra justo lo contrario, pero que, al mismo tiempo, funcionan como las herramientas fundamentales de este proceso.

Me gustaría terminar esta introducción haciendo referencia a la estructura de la obra en la que se insertan las conclusiones que voy a tratar aquí. El primer capítulo, que he titulado *Questioning (the reasons behind the ethnography)*, habla de las razones por las que he llevado a cabo este trabajo y las personas que me han ayudado a realizarlo, analizando los motivos iniciales que me condujeron a plantear un trabajo de campo etnográfico, mis preguntas iniciales y el porqué no fueron útiles. El segundo, *Contextualizing (the public policy)*, se dedica al programa “Escuelas de Bienvenida” en general y de las aulas de enlace en particular, centrándose en los objetivos de la medida y en las normativas publicadas al respecto; y con el interés de ofrecer un contexto más amplio para valorarlo, se compara con otras normativas similares en el estado español y con dos programas semejantes en Austria y en Texas, Estados Unidos, porque son dos países muy distintos al contexto español en lo que se refiere al fenómeno migratorio. El capítulo tercero, *Participating (the classroom)*, emplaza al lector en el aula de enlace y habla de las personas afectadas directamente por el programa: los profesores y los alumnos, tratando cuestiones como quiénes son, qué hacen en la clase, cuáles son sus expectativas para un futuro reciente y más remoto, tal y como yo las percibí a lo largo de mi trabajo de campo. El capítulo 4, *Challenging (the unsolved issues)*, se dedica a lo que yo considero son las cuestiones más importantes que el programa deja sin resolver: la transición hacia el sistema escolar regular una vez que acaba el programa, la metodología que se utiliza en la clase, la lengua madre de los chicos y chicas, el proceso de aprendizaje del español, sus expectativas de futuro y las que los profesores tienen sobre ellos, y finalmente lo que la gente que participa en el programa piensa de él y por qué. El capítulo cinco, *Reflecting (on my own role)*, se centra en la meto-

dología del trabajo, los conflictos de intereses que provocó mi papel durante el trabajo de campo y sobre la cuestión de la reciprocidad desde un punto de vista ético. El capítulo final, *Re-Questioning (conclusions for further debate)*, es el que dedico a las conclusiones y es el que voy a reproducir, con algunas variaciones, en este texto.

1. Sobre “integración”⁴

Un estudio reciente llevado a cabo por el British Council y el Migration Policy Group, cuyas conclusiones se encuentran reunidas en el MIPEX (Índice de Políticas de Integración de Inmigrantes) –“una herramienta para medir las políticas de integración de los inmigrantes en los 25 estados miembros de la Unión Europea y en tres países extracomunitarios”⁵ (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: X)–, define “integración” en los términos siguientes:

La integración, tanto social como cívica, se basa en el concepto de igualdad de oportunidades para todos y todas. En términos socioeconómicos, los inmigrantes deben disfrutar de igualdad de oportunidades para llevar una vida tan digna, independiente y activa como el resto de la población (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 4).

Más adelante, los autores aclaran:

El proceso de integración es específico para las necesidades y capacidades de cada persona y cada comunidad a nivel local. Aunque la política del gobierno es solo uno de los numerosos factores que afectan la integración, es vital, ya que establece el marco legal y político dentro del cual suceden otros aspectos de la integración. El estado puede promover la eliminación de obstáculos y conseguir unos resultados de igualdad y participación en condiciones de igualdad invirtiendo en la participación activa de todos y todas, en el ejercicio de los derechos y responsabilidades comparables y en la adquisición de competencias interculturales (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 4).

⁴ En un seminario realizado en seno del proyecto *Estrategias de integración y prevención de racismo en las escuelas*, en Madrid, enero-febrero de 2008, llegamos a la conclusión de que el término “integración” no resultaba adecuado y acordamos utilizarlo entre comillas cuando lo consideráramos necesario. Las conclusiones del seminario se recogen en Müllauer-Seichter y Fernández Montes eds., 2009.

⁵ Los tres países extracomunitarios a los que se refiere son Suiza, Noruega y Canadá.

Dentro de este marco de referencia es en el que quiero colocar las conclusiones de mi trabajo etnográfico sobre el programa “Escuelas de Bienvenida” en Madrid, con la intención de contribuir a un debate más amplio sobre las políticas públicas en la Unión Europea, utilizando el caso de España como un ejemplo significativo a causa de la rapidez con la que el proceso inmigratorio ha tenido lugar en las últimas décadas.

El programa “Escuelas de Bienvenida” ha sido justificado de esta forma por sus evaluadores oficiales⁶:

Cuando los hijos e hijas de las familias inmigrantes se incorporan a los centros docentes, se encuentran con mayores dificultades para alcanzar los objetivos educativos debido a diversos factores, entre los que cobra especial relevancia el desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje en aquellos casos en que la lengua materna no es el español. De igual manera los procesos de escolarización anterior, en los países de origen, constituyen un factor condicionante para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo español y, en este sentido, hay que señalar que estos procesos se caracterizan por la variabilidad entre unos colectivos y otros, así como, en el caso de los procedentes de países menos desarrollados, por su carácter irregular o inexistente. Por último, hay que señalar que la situación socioeconómica de la población inmigrante, en condiciones de precariedad y de pobreza en muchas ocasiones, constituye un factor básico que debe considerarse.

Y la medida concreta de las aulas de enlace como:

(...) comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro, propiciando la integración sociocultural y la creación de actitudes favorables hacia las diferentes culturas (Boyano Revilla y otros, 2004:13).

A pesar de que ninguno de los documentos oficiales del programa hace explícito lo que la política entiende por “integración”, después de un análisis de las regulaciones, de las que he citado un ejemplo más arriba, parece claro que sus intenciones pueden quedar incluidas en la explicación del concepto recogida en el MIPEX (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: X).

⁶ Documento interno facilitado por la Dirección General de Inspección de la Comunidad de Madrid el 11 de mayo de 2007.

Este aspecto constituye el primer eje de la discusión que quiero plantear a continuación.

El segundo está relacionado con el hecho de que la política de la Comunidad de Madrid no puede contradecir las regulaciones generales de la Unión Europea al respecto:

En el contexto de la UE, las políticas encaminadas a favorecer la cohesión europea y lograr un nuevo concepto de ciudadanía europea vinculado aunque no siempre explícitamente al enfoque intercultural, se dirigen a tres conceptos principales, todos relacionados con el mundo de la educación:

- El desarrollo de la competencia lingüística, de la capacidad multilingüe como un medio para adquirir una identidad intercultural europea.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de la educación intercultural, empezando por la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.

El desarrollo de los dos primeros conceptos troncales es grande, mientras que el tercero es aún incipiente. Varias manifestaciones insisten en la defensa de los derechos humanos, el desarrollo de los principios de igualdad y la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social, mencionando diferentes circunstancias, por ejemplo la diversidad cultural. Esto ha dado lugar a las llamadas "políticas de integración de inmigrantes" basadas inicialmente en medidas destinadas a ayudar a los inmigrantes de países terceros, no comunitarios, a acercarse al idioma y la cultura del país anfitrión de la UE. Estas políticas también contienen el reconocimiento de ciertos derechos de los inmigrantes, entre ellos el de recibir instrucción, y el de que se proteja su identidad cultural, procurando el conocimiento del propio idioma (Aguado, 2006: 29-30).

Las preguntas que quiero tratar en este capítulo son las siguientes: el programa "Escuelas de Bienvenida", ¿es una medida política cuyo objetivo es contrarrestar los obstáculos que impiden participar plena y justamente a los alumnos inmigrantes *en términos de igualdad* con respecto al resto de la sociedad? Si es así, ¿cómo resuelve estos obstáculos?, ¿cuáles permanecen y por qué? Y, finalmente, ¿qué se puede hacer para conseguir una participación más igualitaria de los estudiantes de origen inmigrante en la sociedad?

2. Sobre el objetivo del programa “Escuelas de Bienvenida”

Aunque el programa no lo expresa explícitamente, ni tampoco explica qué entienden los responsables del mismo por la expresión “integración sociocultural”, creo que se puede concluir afirmando que sí pretende conseguir una participación plena de los estudiantes de origen inmigrante en la sociedad española, si nos atenemos a la siguiente expresión de intereses de la página oficial:

El Programa Escuelas de Bienvenida es un programa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para facilitar la integración escolar y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero”⁷.

Las regulaciones corroboran el mismo objetivo cuando afirman que estos estudiantes “enfrentan mayores dificultades para conseguir los objetivos del sistema educativo, debido a distintos factores”. En particular señalan las desventajas siguientes:

- falta de conocimiento de la lengua de instrucción cuando el español no es su lengua materna.
- la escolarización anterior, en el caso de los países menos desarrollados, ya que puede ser irregular o inexistente;
- la situación económica de la población inmigrante.

Las dos primeras dificultades quedan dentro de la responsabilidad del programa, pero la única actuación efectiva puesta en marcha para superarlas son las aulas de enlace que, en un periodo de nueve meses (anteriormente seis), debería ser una herramienta efectiva para solventar las lagunas académicas y enseñar español. Después de su paso por las aulas de enlace, los estudiantes no cuentan con ningún tipo de medida para conseguir el objetivo de *facilitar su integración en el sistema escolar y en la sociedad*.

⁷ http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm.

El tercer factor al que aluden las normativas solo es tenido en cuenta a través de un programa de becas de comedor que para el curso escolar 2006-2007 gastó un total de 7.868.680 €⁸.

3. Sobre la efectividad del programa para solventar los obstáculos para una participación equitativa

A partir de mi material etnográfico, la respuesta a esta pregunta es un rotundo no, porque a pesar de su objetivo, el programa no ha sido diseñado para atender las diferencias. Por dos motivos distintos que tienen que ver, por un lado con el diseño, y por el otro con su puesta en práctica.

En primer lugar me voy a ocupar de la práctica, porque es mucho más fácil de analizar y por lo tanto de comenzar a desplegar mi argumentación. El Programa *identifica tres tipos de desventajas, pero solamente se centra en una única medida*: el aprendizaje de la lengua de instrucción. Ningún otro se destina a los factores que restan.

La tutora del aula de enlace donde he centrado mi trabajo de campo de aula expresa repetidamente su queja (desde la primera entrevista que tuve con ella y a lo largo de todo mi trabajo de campo) sobre la falta de contenidos del programa, pero no solo para resolver lagunas académicas previas, *ni siquiera para aprender castellano a partir de contenidos académicos*.

Este hecho me ha parecido problemático a mí también desde el principio, porque ¿qué hacen entonces en las aulas de enlace alumnos cuya lengua materna es el español?

No se trata de escepticismo: nueve meses poco pueden hacer para resolver lagunas académicas causadas por una escolarización anterior irregular e incluso inexistente, fundamentalmente porque este tipo de situación requiere una atención individualizada que no es posible suponer en una clase con once estudiantes más.

⁸ Son datos facilitados por la Subdirección General de Inspección Educativa.

La variedad de lagunas con las que los alumnos pueden llegar, de acuerdo con un estándar poco explícito, es tan grande que no puede ser anticipada o predicha antes de conocer al estudiante, a no ser que los alumnos sean sometidos a un proceso de clasificación estereotipada que responde a reglas generales que tienen en cuenta los sistemas escolares de los países de origen a grosso modo. Pero el profesorado utiliza este tipo de procesos con mucha frecuencia porque está obligado a anticipar el comportamiento y las necesidades de sus estudiantes. Creo que esta es la razón principal que explica el uso generalizado entre los profesores de categorías que atribuyen a los estudiantes un determinado comportamiento que parece directamente determinado por sus países de procedencia. Estoy segura de que este proceso, que no se atribuye al país de origen sino a la "cultura", recoge algunas tendencias de los sistemas escolares en cuestión, pero mi argumento es que se construyen sobre la base de presupuestos básicos y simplistas, elaborados a partir de las diferencias observadas en el comportamiento de alumnos anteriores que proceden de los mismos países. Como si el hecho de compartir un pasaporte nos permitiera deducir algo suficientemente significativo sobre la experiencia escolar previa.

Los pasaportes no constituyen categorías significativas en educación y por eso no permiten predecir las variaciones del comportamiento de los alumnos, pero los profesores no emplean este tipo de procesos por razones de ignorancia o perversión, sino por pura necesidad. *Necesitan anticipar lo que puedan de sus estudiantes para poder planificar su llegada a la clase, y de esta forma prepararse a sí mismos y a los compañeros.* Si su tarea consiste en rellenar lagunas académicas, al menos tendrían que saber cuáles son. Sin embargo, el programa no les facilita ninguna información previa sobre el proceso de escolarización previa y por lo tanto, la incertidumbre es enorme. Por este motivo he escuchado en algunas ocasiones llamar a los alumnos o alumnas que estaban a punto de llegar "los estudiantes del fax", porque llegan a la clase con un simple fax en las manos, y con la instrucción de ser escolarizados inmediatamente en el aula.

Las lagunas individuales y el comportamiento de cada estudiante no se pueden predecir de ninguna manera, y tampoco se deben estereotipar ni homogeneizar si se quieren atender de forma efectiva. Y en este proceso no existe ningún atajo. Las personas responsables de la política educativa tendrán que convencerse de que este tipo de variables solo se pueden resolver

con el tiempo y con paciencia de forma individualizada, que es exactamente como dice la ley que se debe poner en práctica la educación para todos los estudiantes.

Sin embargo, sí existe un tipo de, vamos a llamarlo “lagunas”, que son muy fáciles de predecir y por lo tanto se puede pensar en ellas con anterioridad, de manera que los profesores podrían prepararse para atenderlas. Me refiero a los conocimientos académicos relativos a España en general y a Madrid en particular. Esto significa que los estudiantes *no tienen la información necesaria para contestar las preguntas de los exámenes* relativas a Lengua castellana o a Historia, Geografía y Literatura del estado español, por hacer referencia solamente a los contenidos del currículum y olvidar el currículum oculto que enseña cómo contestar las preguntas de los exámenes.

Independientemente de dónde hayan nacido los alumnos, es muy posible que no sean capaces de responder preguntas sobre los afluentes del Ebro, la fecha de nacimiento de Juan Ramón Jiménez, lo que proponían las Cortes de Cádiz sobre las colonias del Imperio o el inicio de la Guerra Civil. Es evidente que, a diferencia de los chicos que se han escolarizado en Madrid, no hayan oído nunca hablar ni del Ebro, ni de las Cortes de Cádiz ni tampoco de Juan Ramón Jiménez. Y seguramente los que sí están familiarizados con todo esto, porque vienen de países que fueron antiguas colonias españolas, seguramente contestarían de una forma diferente, aunque por supuesto no menos académica.

Por un lado, el programa no hace nada para predecir este tipo de lagunas; por el otro no reconoce (y mucho menos compensa) conocimientos académicos relativos a la Geografía de Rumania, Historia de China, Literatura árabe, y tampoco por una narrativa diferente sobre el Imperio español⁹. Los chicos y chicas tendrán que esperar a la universidad para comprobar que estos conocimientos son valiosos, si es que llegan a la universidad y todavía los recuerdan.

En conclusión, el programa no proporciona los medios necesarios para aprender Literatura, Geografía o Historia del estado español y la escuela no reconoce los conocimientos previos de los estudiantes, aunque nadie

⁹ Este es precisamente el argumento de la obra de Adela Franzé (2002).

puede poner en duda el valor de hablar un idioma chino, o árabe o rumano. Creo que no sería difícil resolver esta cuestión. Se trata de pagar a un grupo de profesores por el tiempo que dediquen a elaborar estos materiales. Es una cuestión de dinero, pero de poco dinero.

Hasta aquí me he referido a la puesta en práctica del programa, pero en adelante me gustaría considerar el diseño del programa, porque el diseño es una parte importante de la ineficacia de la medida a la hora de solventar los obstáculos que impiden una participación equitativa de los estudiantes de origen inmigrante en el sistema escolar de la Comunidad de Madrid.

El programa no valora a los estudiantes, no les empodera, y no hace nada para explicarles ni las dificultades ni los desafíos a los que se tienen que enfrentar en la sociedad en relación con los estudiantes no inmigrantes.

Los chicos y chicas reciben el mensaje explícito al principio de que su única desventaja es su falta de conocimiento de la lengua de instrucción, pero una vez que consiguen resolver este problema, reciben frecuentemente el mensaje *implícito* de que aún no valen lo suficiente. No debería extrañar entonces el hecho de que *se sientan confusos e incapaces, que vean sus esperanzas maltratadas constantemente y su autoestima progresivamente disminuida*, por lo menos dentro de la escuela¹⁰

Los profesores, por su lado, y sobre la base de la experiencia anteriormente acumulada, reducen sus expectativas hacia ellos, siguiendo la lógica de reajustar las predicciones a los (normalmente menos que óptimos) resultados y logros de los estudiantes en su medio social y económico. Este proceso tiene mucho que ver con la formación de la identidad y sobre todo con la utilidad de las identidades (Olmo, 1990). De hecho, los estudiantes son caracterizados y catalogados sobre la base de una sola identidad: la de su extranjería, y este hecho todavía les pone las cosas más difíciles.

¹⁰ Este argumento hace referencia a los procesos de los estudiantes analizados a lo largo del libro manuscrito *Re-Shaping Kids*, del que aquí desarrollo solo las conclusiones.

4. Sobre los obstáculos que resuelve el programa y cómo

Hasta este momento, mi argumentación se ha centrado en los objetivos generales del programa, pero en adelante me gustaría analizar con mayor detalle la política. Me refiero a los obstáculos que resuelve el programa en la escolarización de estos chicos y chicas, y cómo y cuáles se quedan sin resolver y por qué. En este epígrafe voy a centrarme en los primeros y el siguiente lo dedicaré a los últimos.

Los alumnos perciben su estancia en el aula de enlace de una manera muy positiva, y salen de ella con una capacidad muy notable para hablar y entender español, aunque desde luego, a pesar de que parezca lo contrario en algunos casos por la fluidez con la que se desenvuelven, ninguno maneja el idioma al nivel de un alumno no inmigrante¹¹, que es lo que los profesores les van a exigir una vez que se escolaricen en las aulas regulares cuando salgan del aula de enlace.

Muchos de los estudiantes llegan al aula de enlace con pocas posibilidades de comunicarse en castellano. Algunos muestran físicamente la necesidad de protegerse del entorno: rodeándose de todas sus pertenencias, escondiéndose debajo de abrigos, gorras y capuchas a pesar de las indicaciones para que los cuelguen en las perchas, e incluso contra las regulaciones del colegio que no permiten llevar gorras dentro de la clase (algunas veces ni siquiera dentro del edificio). Muchos mantienen su mirada baja, fija en la mesa, se aferran a los teléfonos móviles y si se atreven, los encienden para escuchar música. Pero, al principio, casi ninguno se atreve.

Pocas veces desafían el entorno cuando el entorno se abre paso hacia ellos y, en particular, nunca se atreven con los profesores. Tratan de hacer lo que piensan que se espera de ellos, pasando lo más desapercibidos posible. Esta situación pierde tensión cuando se pueden sentar al lado de un compañero que hable su misma lengua. Todos, con el tiempo, aprenden a sentirse menos amenazados.

¹¹ En un trabajo muy similar en su objetivo, aunque con un alcance mucho más amplio, realizado en Estados Unidos, Suárez-Orozco; Suárez-Orozco y Todorova (2008) señalan la necesidad de que las políticas de integración escolar tengan en cuenta que se requiere al menos cinco años para aprender una lengua a nivel académico, y no solo a nivel instrumental que es lo que consiguen en poco tiempo.

La profesora les ayuda a hacer más fácil este proceso. Demuestra una gran empatía con ellos y les permite adaptarse a su ritmo, poco a poco. Desde el principio les adjudica algunos ejercicios para hacer, pero nunca les presiona para que los terminen, y no solo no prohíbe el uso de sus lenguas de origen, sino que a veces es ella misma la que pide a sus compañeros que les traduzcan para facilitarles el proceso de adaptación. Siempre les habla de una manera paciente y amable y no les obliga a asistir desde el principio a las clases con sus grupos de referencia: espera pacientemente hasta que ganen un poco de confianza para relacionarse con el resto.

Este periodo resulta crucial para los estudiantes. Los alumnos y alumnas que no pasan por el aula de enlace no disfrutan de este ambiente protegido que aminora y facilita los efectos de la llegada a la nueva escuela. Desde mi punto de vista, esta etapa es la ventaja más grande que ofrece a los chicos el programa, *porque les proporciona un espacio y un tiempo en el que reconquistan una cierta confianza en sí mismos que en casi todos los casos les arrebataron las transformaciones y los cambios que han sufrido a lo largo de su proceso de migración* (separación de familiares y amigos, reencontro con otros en todos los casos, muy significativos para su desarrollo y que requieren un duelo y un proceso de adaptación al nuevo entorno). Es necesario subrayar el hecho de que el proceso migratorio no es un proyecto personal, sino de los padres generalmente, e impuesto, y muchas veces ellos ni lo desean ni lo entienden¹².

De manera que el papel de la tutora del aula de enlace es crucial en este momento, creo que más que en ningún otro. El hecho de que el Programa “Escuelas de Bienvenida” sea puesto en práctica en los colegios por profesorado voluntario es uno de sus mayores méritos, en mi opinión. Incluso a pesar de la falta de programas de formación, ya que he visto que basan su actitud en la empatía, una de las recomendaciones que hubiera hecho cualquier programa de educación antirracista que hubieran seguido. En consecuencia, puedo argumentar a partir de mi etnografía que una de las mayores ventajas que proporciona este programa, cuyo objetivo es facilitar la incorporación de los estudiantes al sistema educativo de la Comunidad de

¹² Véase Grupo INTER (2007), donde se analizan los discursos de los adolescentes al respecto del proyecto migratorio casi siempre impuesto por sus padres. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) también llegan a la misma conclusión en su estudio realizado en Estados Unidos.

Madrid, es la posibilidad de crear y desarrollar, aunque solo sea de manera temporal y efímera, este ambiente tan adecuado para las necesidades de los recién llegados.

La mayor parte de los adolescentes inmigrantes con los que trabajamos en un proyecto sobre percepción de racismo en la vida cotidiana (Grupo INTER 2007) no había pasado por un aula de enlace, pero buscan el mismo objetivo de aminorar el choque de la llegada a partir de estrategias distintas. Muchos nos contaron que lo primero que buscaban era relacionarse con otros extranjeros. Cuando les preguntábamos por qué, siempre contestaban que porque tenían costumbres parecidas a las suyas. Sin embargo, a mí siempre me resultó extraña esta respuesta porque no veía por qué un chico rumano podía ser considerado por un peruano como más parecido a él que un español. Mi pregunta entonces la reformulé de la forma siguiente: ¿Por qué le resulta más fácil a una boliviana hacerse amiga de una búlgara que de una española?

Jennifer Lucko (2008) también se planteó este dilema en su estudio y orientó el trabajo de campo que hizo en Madrid en esta dirección. Su trabajo etnográfico primero y el mío después nos proporcionaron la respuesta: los chicos y las chicas de Rumania, China, Perú, Ucrania, Marruecos, Ecuador, Bulgaria o la República Dominicana se parecen en que se sienten valorados de forma semejante por la sociedad, y en contraste con los franceses, los ingleses o los alemanes. Dicen que comparten conductas, necesidades y preferencias, pero se trata solamente de una parte de la cuestión. Creo que lo que ocurre es que *perciben que la sociedad les valora (o minusvalora) de la misma manera, y por esta razón, se consideran iguales.*

Esto es exactamente lo que ocurre en el aula de enlace: todos los estudiantes perciben que el entorno les valora más o menos de la misma forma, y generalmente se sienten señalados por sus carencias con respecto a los españoles. De esta forma construyen una categoría de “nosotros” (dentro del aula de enlace) frente a “ellos” (los chicos y chicas del curso de referencia). La categoría sigue funcionando cuando dejan el aula de enlace: aún se perciben dentro del “nosotros” junto con los alumnos que aún están en el programa.

Es una relación que tiene un gran potencial, además borra rápidamente las diferencias nacionales y lingüísticas entre ellos y convierte el aprendizaje

del castellano en una necesidad útil, por eso lo aprenden rápidamente. En este sentido, el aula de enlace funciona como un escenario posible para construir una de las capas de la identidad social, que se basa en cómo perciben y experimentan el valor que les atribuye la sociedad a la que acaban de llegar.

Los seres humanos construimos las identidades que usamos tratando de sacar el mayor partido posible a lo que nuestro entorno nos proporciona, e incluso cuando eso que nos proporciona es fundamentalmente negativo, existe la posibilidad de ser transformado en algo positivo si se trata de una respuesta colectiva: compartir es una herramienta que proporciona poder, incluso cuando lo que se comparte no lo tiene.

No creo que las personas responsables del programa fueran conscientes de la posibilidad de que el aula de enlace pudiera desarrollar mecanismos tan poderosos como estos, pero es un efecto de todas formas. Si hubieran pensado en ello, no hubieran esperado que la transición a las clases regulares fuera a ser un proceso fácil.

Independientemente de que los chicos y chicas recién llegados a España pasen o no por el aula de enlace, casi todos acaban usando una identidad de inmigrante que es la que la sociedad les impone desde que llegan. Una vez que la construyen, tratan de usarla a su favor como una herramienta colectiva que desafía el escaso valor que la sociedad les atribuye por el hecho de haber llegado a España como inmigrantes. Pero no hay duda de que las aulas de enlace facilitan y aceleran este proceso, y cuando la sociedad reflejada en la escuela les atribuye un menor valor o unas expectativas más bajas por el hecho de haber inmigrado, los adolescentes se ven obligados a contestar, pero no como individuos, lo hacen como grupo. El grupo les provee cierta protección con respecto a la dolorosa imagen que el espejo de entorno refleja de ellos, desde el día que llegan a Madrid.

Cuando la estancia de los estudiantes en el programa termina *antes* de que consigan desarrollar este proceso de identificación, los chicos y chicas tienen menos armas para combatir la desintegración de sus expectativas. Si se les impidiera identificarse de esta forma en la escuela, estoy segura de que se buscarían fuera de ella, y algunas de las posibilidades con las que cuentan más allá de la escuela resultan mucho más peligrosas y destructivas, no solo para ellos, sino también para la propia sociedad.

5. Sobre los obstáculos que persisten y el porqué

Es evidente que el programa no resuelve las desventajas económicas, y las becas de comedor presupuestadas por la Consejería tampoco se pueden considerar como paliativo.

El programa tampoco resuelve las lagunas académicas. Con respecto a las individuales, creo que es necesaria una aproximación individualizada, y con respecto a aquellas que sí pienso que se podrían predecir, como las relacionadas con la Literatura, la Historia y Geografía del Estado español, los profesores del aula de enlace carecen del tiempo para preparar materiales al respecto.

Por otro lado he tratado de probar que la medida consigue unos resultados bastante satisfactorios a la hora de crear condiciones necesarias para aprender la lengua de instrucción, a pesar de que se trata de un proceso que debería descansar en una estructura de relaciones con pares hablantes de castellano que va más allá de los límites del programa. Pero el problema fundamental en este sentido es que como la enseñanza de una lengua se concibe inspirada en un modelo de suma cero¹³, la consecuencia lógica es que *los chicos y las chicas pierden paulatinamente el interés por su lengua materna, que perciben como inútil y sin valor*, y creo que esto afecta el proceso de remendado de los adolescentes de una forma negativa.

Sin embargo, en mi opinión, los efectos más negativos del programa no tienen que ver con lo que consigue, sino con lo que no logra, y en este sentido creo no solo que no contrarresta los obstáculos que estos chicos y chicas tienen para que podamos hablar de una participación justa y equitativa en la sociedad, sino que, al contrario, tiene el efecto de *perpetuar, institucionalizar, ensanchar y legitimar sus desventajas*.

El programa no valora a los estudiantes y menos aún lo que traen consigo, nunca basa el aprendizaje sobre sus experiencias, habilidades o conocimientos previos (¡ni siquiera sobre sus lenguas de origen!). Por esta

¹³ Es decir, que un nuevo idioma se aprende a expensas de las anteriores, como si tuviéramos una capacidad limitada para aprender lenguas. Esta afirmación se apoya en el argumento escuchado en el colegio donde realicé mi trabajo de campo de que cuanto antes olviden los chavales su lengua materna más pronto aprenderán castellano.

razón, los chicos y las chicas se quedan sin explicaciones para entender la profunda transformación que acaban de sufrir sus vidas (generalmente de manera involuntaria) a causa del proceso de migración. Y estamos hablando de adolescentes que han empezado hace muy poco tiempo a darse cuenta de cuál es el lugar que tienen en la sociedad. No es difícil imaginarse el caos que representa el hecho de haber iniciado este proceso en una sociedad, donde se perciben a sí mismos y a sus familias de una forma, y haber sido trasladados en medio de ese proceso a otro lugar diferente, donde esta percepción ha empeorado significativamente en la mayoría de los casos.

Los chavales no aprenden nada en el aula de enlace que les ayude a entender este cambio tan profundo, pero aprenden muy pronto y de manera dolorosa que lo que ya saben no tiene mucho valor. El hecho de que el Programa "Escuelas de Bienvenida" nos les valore de una forma positiva y explícita significa que lo que les enseña es que *tienen que cambiar*, que necesitan remendarse y adoptar las nuevas reglas de juego en el nuevo ambiente social. Y aprenden rápidamente la lección, especialmente cuando tienen buenos profesores en los que sienten que pueden confiar.

Una vez que terminan el programa, el colegio espera de ellos que demuestren que están al día en los contenidos académicos del currículum oficial de la Comunidad de Madrid *al mismo nivel que sus compañeros*, si a lo que aspiran es a conseguir buenas notas para entrar en la universidad. Ningún programa puede ser diseñado para alcanzar este objetivo en nueve meses, ni siquiera en varios años. *La única forma de proporcionar a estos chicos y chicas la posibilidad de competir en igualdad de condiciones con sus compañeros es transformar este objetivo del programa y valorar sus experiencias y sus conocimientos previos en la misma medida.* El problema es que para cambiar esta perspectiva y para solventar los obstáculos que impiden una competencia justa y equitativa es necesario cambiar el mismo concepto de justicia, tal y como la concibe, a grandes rasgos, la educación actual.

En un análisis previo, hecho en el seno del Grupo INTER, denunciarnos el hecho de que para que la evaluación sea justa, no hay otro camino que tener en cuenta la variedad individual, que no es posible fijar los mismos objetivos para todos y pensar que de esta manera *estamos siendo justos*, porque es como si pudiéramos a distintos animales (un mono, un elefante, un

cocodrilo, un pez, etc.) que subieran todos al mismo árbol como una forma de evaluarlos con justicia.

La educación antirracista nos ha enseñado ya que es necesario ser conscientes de los privilegios invisibles que algunos de nosotros disfrutamos con respecto a los demás, y que si no tenemos en cuenta estos privilegios y actuamos como si todos fuéramos iguales, lo que estamos haciendo en realidad es culpar a las víctimas por no ser capaces de alcanzar los mismos objetivos (Ryan, 1972). La perspectiva contraria, es decir, un intento homogeneizador de juzgar a los estudiantes al margen de sus diferencias y los obstáculos que tienen que solucionar para conseguir una participación equitativa (que es la perspectiva más corriente actualmente en las escuelas), es precisamente el marco de referencia que se impone a los estudiantes en el aula de enlace cuando tienen que dejarla e integrarse en sus cursos de referencia. De esta manera, la única opción que les queda a los chicos y chicas es bajar sus expectativas, que es exactamente lo que hacen sus profesores y lo que ellos, con el tiempo, aprenden a solventar, a pesar de su entusiasmo inicial.

Esta es la razón por la que los chicos y chicas inmigrantes con las expectativas más bajas, o los que se readaptan pronto encogiendo las ilusiones en el proceso, les va mucho mejor en el sistema escolar que a los que llegan con expectativas muy altas y se aferran testarudamente a ellas, desafiando cualquier intento de “bajarles los humos” por parte de su alrededor, porque se perciben como chicos y chicas trabajadores, inteligentes y bien preparados académicamente, y exigen las mismas oportunidades que tienen la mayoría de sus compañeros españoles¹⁴.

De manera que un programa que no da ningún valor a lo que los estudiantes han aprendido previamente, y que les juzga comparándoles con un estudiante nacido y criado en la Comunidad de Madrid, tiene el efecto *insoslayable de remendarles y rehacerles, transformándoles en estudiantes que van dirigidos a una educación de menor calidad y hacia unos trabajos peores y peor pagados*. Legitima la desigualdad echándole la culpa a las víctimas y al proceso de inmigración en sí mismo.

¹⁴ Este argumento se ilustra en el manuscrito *Re-Shaping Kids* a través del análisis de las trayectorias de varios chicos y chicas.

6. Para contribuir a un debate sobre el papel de las políticas públicas

Me gustaría comenzar formulando dos preguntas para contribuir a un debate más amplio del papel de las políticas públicas: El Programa “Escuelas de Bienvenida” ¿es la clase de política (y la clase de efectos) en los que la sociedad quiere invertir el dinero público?, ¿contribuye a profundizar en la idea de sociedad democrática e igualdad que tenemos en la cabeza para el presente inmediato y para un futuro próximo?

Inés Alberdi (1999) ha hecho un análisis excelente, en mi opinión, sobre las transformaciones que han tenido lugar en la sociedad española a lo largo de las últimas décadas del siglo xx, a partir del final de la dictadura franquista y con el comienzo de la transición democrática. Una de sus afirmaciones es la siguiente:

Un aspecto a destacar dentro de estos cambios es que se han reducido enormemente las desigualdades sociales y que España se sitúa actualmente entre los países con menos niveles de desigualdad [...]. España se sitúa en las primeras posiciones como una sociedad equilibrada en la que el 20% de los más ricos se lleva cada vez menos porcentaje de la renta total [...], los españoles aparecen como enormemente sensibles a las desigualdades sociales (Alberdi, 1999: 376).

La autora publicó este trabajo en 1999, cuando la inmigración a España se había convertido en un fenómeno significativo con respecto a otros países de la Unión Europea, pero ha sido a partir del siglo xxi cuando las políticas públicas han empezado a tener en cuenta el tema de la participación de esta población en la sociedad, centrándose con especial interés en las barreras institucionales que impiden que esta participación tenga lugar de una forma plena y equitativa.

El Índice de Políticas de Integración de Inmigrantes (MIPEX) argumenta claramente que en España:

Los inmigrantes tienen más facilidad para conseguir un empleo que los españoles, aunque con el doble de posibilidades de obtener contratos temporales (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 164).

La explicación para esta paradoja (solo aparente) recae en la clase de trabajos que obtienen: mayoritariamente en el sector informal, con sueldos más bajos y escasa cobertura social, todo ello a pesar de sus cualificaciones (Observatorio metropolitano, 2007: 125-126). Es decir, se trata del tipo de trabajos que no quieren los propios españoles, pero que por otro lado necesitan para resolver el vacío que han dejado las mujeres cuando se han incorporado al mercado de trabajo, que han sido las personas que tradicionalmente se han encargado del cuidado de los demás, ancianos y niños.

Cuando las mujeres dejaron las casas y se incorporaron a la fuerza de trabajo fuera del hogar (un fenómeno que ha tenido lugar de forma muy reciente en España en comparación con otros países europeos), empezaron a demandar un reparto más igualitario entre los géneros de las tareas de la casa: limpiar, cocinar, lavar la ropa, cuidar a los niños y a los ancianos. Los hombres, educados en una sociedad en que el trabajo estaba más claramente distribuido entre hombres y mujeres, adscribiéndoles a ellos el trabajo fuera de la casa y de más prestigio, y a las mujeres la esfera doméstica, mucho más devaluada, han aceptado una ideología más igualitaria... pero sólo hasta un cierto punto. Inés Alberdi (1999) argumenta que están dispuestos a aceptar un balance más equitativo entre los géneros, pero no a realizar las tareas que les toca en el reparto, porque aprendieron a despreciarlas incitados por la educación que tuvieron.

Mi argumento es que la tensión que producen las contradicciones entre ambos valores ha sido convenientemente resuelto por la llegada de un contingente significativo de población inmigrante que busca trabajos con gran urgencia y que está dispuesto a aceptar los salarios que la clase media española se puede permitir pagar. Este nicho en el mercado de trabajo no ha sido ocupado por los propios españoles, a pesar de que por muchos años la población ha sufrido una alta tasa de desempleo, simplemente porque el sueldo no permite vivir de acuerdo a los estándares de la clase media. Esta distribución de trabajo funciona solo porque estos salarios son sostenibles si se benefician de la diferencia de valor entre los sistemas monetarios del país de origen y el país de residencia. Sin embargo, para poder cobrar el beneficio de la diferencia es necesario vivir por debajo de los estándares de vida *según la definición de cualquiera, incluidos los propios inmigrantes*, que soportan estas condiciones solo porque las perciben como temporales.

Las transformaciones sociales que han tenido lugar en España, recientemente y de una manera tan rápida, han estado influidas, sin duda, por la entrada del país en la Unión Europea en 1986. Este hecho ha transformado el país en un lugar aún más deseable para los trabajadores y trabajadoras inmigrantes, y el tipo de trabajos al que han podido acceder, relacionado con los cambios mencionados más atrás, ha hecho su entrada en el mercado laboral más fácil que en otros países europeos, especialmente porque se trata de un amplio sector de economía informal, muy poco regulado¹⁵. La combinación de ambos procesos, y sobre todo la posibilidad de transformarlos en complementarios el uno del otro es lo que explica, en mi opinión, mejor que los argumentos tradicionales, la aceleración del proceso de llegada de trabajadores inmigrantes y sus familias, característico, sobre todo, del siglo xxi.

El frágil equilibrio resultante, tan beneficioso para la sociedad de acogida, se encuentra continuamente desafiado por el hecho de que los inmigrantes no son solo trabajadores, sino seres humanos, y como tales tienen familias o deseos de constituirlos.

A pesar del alto ránking que ocupa España en cuanto a la valoración de las medidas de integración realizada por el MIPLEX (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 166), las medidas de reunificación familiar están muy lejos de poder ser consideradas “buenas prácticas”. Es España, los inmigrantes tienen derecho a solicitar la reunificación familiar después de un año de residencia legal y si tienen un contrato de trabajo por un periodo superior a un año. Es necesario llamar aquí la atención sobre el hecho de que el tipo de trabajos que desempeñan los inmigrantes pertenece al sector informal, y por este motivo no es nada fácil conseguir un contrato de trabajo legal de un año de duración. Además de estos requisitos, los solicitantes deben poder demostrar que disfrutan de una cierta seguridad económica y una vivienda adecuada. Si la petición es denegada por las autoridades, la persona no tiene derecho de apelación sobre la decisión (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 166).

Sin embargo, a pesar de que no es fácil conseguir el derecho a la reunificación familiar, los inmigrantes se las arreglan para traer a sus hijos e

¹⁵ Por este motivo me parece que el caso español es un ejemplo muy útil para analizar las transformaciones recientes en la Unión Europea, ya que el ritmo de los cambios ha sido más rápido y ha tenido lugar condensado en poco más que un par de décadas.

hijas e incluso a otros familiares. Y este es el caso de la mayor parte de los estudiantes del aula de enlace en la que he realizado mi trabajo de campo. Nada más llegar, y una vez que se empadronan sin otro requisito necesario que una prueba de residencia de los padres, tienen el derecho y el deber de escolarizarse si están en edades comprendidas entre los 6 y los 16 años, independientemente del estatus legal de sus padres.

Los chicos y chicas se incorporan de esta manera a un sistema escolar del que se ha argumentado que:

La desigualdad educativa y la desigualdad social se retroalimentan la una a la otra (Contreras Hernández, García Martínez y Rivas Fernández, 2000: 208).

Porque

El sistema educativo cumple la función de filtro selectivo [entre los estudiantes] y de legitimación de sus diferencias (Contreras Hernández, García Martínez y Rivas Fernández, 2000: 209).

Estas afirmaciones forman parte de las conclusiones de un estudio general sobre el sistema escolar, centrado en una etnografía en un instituto de secundaria de la ciudad de Gijón. Los autores hablan de desigualdad social en relación con cualquier estudiante, sin prestar una atención especial al alumnado extranjero. Pero los alumnos inmigrantes se convierten fácilmente en víctimas de la desigualdad cuando no solo cuentan con desventajas económicas, sino también sociales, lingüísticas, e incluso cuando su aspecto físico puede llegar a convertirse en un obstáculo.

Para ilustrar la situación voy a emplear un libro escrito en un contexto social muy distinto, un chico nativo en Estados Unidos que asiste a una escuela en la reserva india donde vive:

Ser pobre apesta, y apesta más aún saber que uno *se merece ser pobre*. Empiezas a creer que eres pobre porque eres estúpido y feo, y luego te convences de que eres feo y estúpido porque eres indio. Y porque eres indio crees que estás destinado a ser pobre. Es un círculo vicioso muy desagradable y *no hay nada que uno pueda hacer para romperlo* (Alexie, 2007: 13).

Con un simple cambio de la palabra “indio” por la de “inmigrante” (o cualquier otra categoría que se refiera a un grupo minoritario como “gitano”), el discurso es perfectamente aplicable a un adolescente en España (e incluso en cualquier país europeo).

Cuando las familias de los chicos y chicas recién llegados a la Comunidad de Madrid comienzan su proceso de escolarización, se les ofrece la opción de que sus hijos e hijas sean enrolados en el Programa “Escuelas de Bienvenida”, similar al que existe en otras comunidades autónomas. Entró en vigor en enero del año 2003 con el objetivo de solventar las desventajas que las personas responsables de esta medida política identificaron como las que jugaban un papel más importante a la hora de impedir a estos alumnos una participación plena y justa en el sistema educativo.

El programa les ofrece a los adolescentes un ambiente provisional en el que pueden ralentizar y aminorar su entrada en el sistema educativo a la vez que aprenden español. Pero en el mismo ambiente los chicos aprenden también desgraciadamente a percibir el valor menguado que la sociedad les asigna, junto con unas raquíticas expectativas con respecto a su futuro académico, que se justifican por su falta de conocimiento de la lengua de instrucción.

Independientemente de las expectativas que ellos mismos o sus familias traigan, la escuela se las remienda al mismo tiempo que altera su autoestima; y todo ello les dirige, poco a poco, al nivel más bajo del mercado de trabajo. Y este proceso ocurre *a pesar de que los españoles aparecen como enormemente sensibles a las desigualdades sociales* (Alberdi, 1999: 376) (la cursiva es mía).

¿Qué pueden hacer entonces las políticas públicas para favorecer una participación más justa de los estudiantes inmigrantes en la sociedad?

En primer lugar, proponer una serie de objetivos inspirados en el principio de igualdad de oportunidades para todos, incluidos los inmigrantes, y para que puedan ponerse en práctica, las políticas deben ser seguidas por medidas y programas concretos (incluyendo presupuesto) que sean posibles y viables en el aula, tales como una formación del profesorado en educación intercultural.

Sin embargo, ni siquiera las políticas con mejores intenciones pueden cambiar nada en la escuela sin contar con los profesores. Es evidente que su diseño requiere la participación de las personas que las van a poner en práctica, especialmente los profesores. Durante ese proceso de formulación de las medidas, todas las partes involucradas deben resolver primero el dilema de si el proceso de inmigración (que es proyecto de los padres) puede seguir siendo una razón legítima para explicar la transformación de estos estudiantes en ciudadanos de segunda clase. Y creo que esta pregunta es especialmente pertinente para los profesores.

En mi opinión, los maestros y maestras, junto con políticos, administrativos, gestores, directores de colegios, etc., deben estar involucrados en el diseño de las medidas desde el principio y decidir si sus estudiantes que han llegado del extranjero tienen que continuar quedando excluidos de la promesa de igualdad de oportunidades que la educación asegura a casi todos los demás. En el tipo de proceso de innovación que propongo, los profesores tienen que ser quienes imaginen maneras de cambiar sus prácticas para demostrar que ellos son “enormemente sensibles a las desigualdades sociales” (Alberdi, 1999: 376), *dentro de la clase también*.

Las personas que diseñan las políticas públicas educativas deberían prestar una atención especial a lo que tienen que decir al respecto los profesores con experiencia en las aulas de enlace, y facilitarles los recursos necesarios para transformar el sistema educativo, pero tratando de evitar una situación que mi abuelo denunció en el año 1921 con respecto a la escuela primaria:

Hace pocos días el Sr. [ministro] ha publicado una disposición [...] Esta nueva orden es una prueba más de la inconsistencia con que legislan nuestros ministros; desconocen el problema de la escuela primaria, y quieren resolverlo con simples reales órdenes o decretos [...] Si el ministro hubiera consultado a los maestros, contaría en su haber ministerial con un fracaso menos. Le hubiéramos dicho: nada de programas concretos, con distribución de tiempo y trabajo, con lecciones detalladas; sí indicación de métodos, dejando campo a la iniciativa personal (Pintado, 1921)¹⁶.

¹⁶ Debo la localización de este fragmento al excelente trabajo de recopilación que ha hecho mi prima Natalia Pintado de la obra de nuestro abuelo Pintado, S. (1921), y su identificación a los responsables de la Biblioteca de la Residencia de Estudiantes (donde se encuentra reunida la obra de mi abuelo), en especial a la amabilidad de su director, Miguel Jiménez.

Para concluir, me gustaría subrayar que estoy convencida de que conseguir una participación justa de los alumnos extranjeros en la sociedad pasa ineludiblemente por el hecho de valorarlos como son en vez de tratar de remendarlos, y por supuesto, al hacer esta afirmación no pienso solo en ellos, sino en cualquier chaval.

Bibliografía

AGUADO, T. (ed.), 2006. *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.

ALBERDI, Inés. *La nueva familia española*. Madrid: Taurus, 1999.

ALEXIE, S., 2007. *The Absolute True Diary of a Part-Time Indian*. Nueva York/ Boston: Little Brown and Co.

BOYANO REVILLA, M., J. L. ESTEFANÍA LERA, H. GARCÍA SÁNCHEZ y M. HOMEDES GILI, 2004. *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2007. *Programa Escuelas de Bienvenida*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Madrid [Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2007-2008].

CONTRERAS HERNÁNDEZ, J. A., A. GARCÍA MARTÍNEZ y A. RIVAS FERNÁNDEZ, 2000. *Tristes institutos. Una exploración antropológica de un instituto de Enseñanza Secundaria*. Gijón, Asturias: Fundación municipal de cultura, educación y universidad popular.

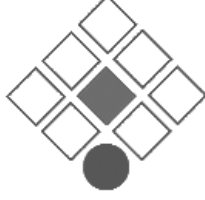
FERNÁNDEZ MONTES M. y W. MÜLLAUER-SEICHTER (eds.), 2009. *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson.

FRANZÉ, A., 2002. *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- GRUPO INTER, 2007. *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid (España)*. Viena: Navreme.
- LUCKO, J., 2008. La identidad emergente de los latinos en Madrid. En J. A. TÉLLEZ (ed.). *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Catarata, pp. 97-110.
- NIESSEN, J., T. HUDDLESTON y L. CITRON, 2007. *Índice de políticas de integración de inmigrantes*. Manchester: British Council. También disponible en la página Web <http://www.integrationindex.eu/>.
- OLMO, M. DEL, 1990. *La construcción social de la identidad: Emigrantes argentinos a España*. Madrid: Universidad Complutense.
- OLMO, M. DEL, 2007. La articulación de la diversidad en la escuela. Un proyecto de investigación en curso sobre las "Aulas de Enlace". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62 (1), pp. 187-203.
- OLMO, M. DEL, 2009. Análisis crítico de las "Aulas de Enlace" como medidas de integración. En W. MÜLLAUER-SEICHTER y M. FERNÁNDEZ MONTES (eds.). En: *La integración educativa a debate*. Madrid: Pearson, pp. 170-181.
- OBSERVATORIO METROPOLITANO, 2007. *Madrid ¿la suma de todos? Globalización, territorio, desigualdad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- PINTADO, S. 1921. Los programas escolares. *La libertad*, 25 de enero.
- RYAN, W., 1972. *Blaming the Victim*. Nueva York: Vintage Books.
- SUÁREZ-OROZCO, C. y M. M. SUÁREZ-OROZCO, 2001. *Children of Immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SUÁREZ-OROZCO, C., M. M. SUÁREZ-OROZCO e I. TODOROVA, 2008. *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



Las aulas temporales
de adaptación
lingüística (ATAL)
en la provincia de
Cádiz. Un informe de
investigación



LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL) EN LA PROVINCIA DE CÁDIZ. UN INFORME DE INVESTIGACIÓN¹

*Rafael JIMÉNEZ GÁMEZ, Manuel COTRINA GARCÍA,
Mayka GARCÍA GARCÍA, Concepción GARCÍA ROMERO,
Cristina GOENECHEA PERMISÁN y Ramón PORRAS VALLEJO
Universidad de Cádiz*

El presente estudio ha contado con financiación de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación la Junta de Andalucía, según Resolución de 14 de junio de 2007, al amparo de la Orden de 2 de enero de 2007, por la que se aprobaban las bases reguladoras de subvenciones para programas e infraestructuras destinados al arraigo, la inserción y la promoción social de personas inmigrantes, dirigidas a entidades sin ánimo de lucro y universidades públicas, modalidad de universidades.

El estudio ha sido desarrollado por el Grupo de Investigación Eduardo Benot (HUM 230), de la Universidad de Cádiz, dirigido por Rafael Jiménez Gámez.

Como objetivos iniciales de este estudio se proponían:

1. Analizar las estrategias didácticas y los materiales curriculares que se emplean.
2. Describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan.
3. Estudiar la organización de estas aulas y su grado de inserción en el centro educativo.

¹ Texto originalmente publicado en el siguiente informe: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/tesis/cotrinagarciayotro.pdf>.

4. Especificar la formación del profesorado que trabaja en este tipo de aulas.
5. Recoger las principales dificultades que los docentes encuentran para trabajar en este tipo de aulas.
6. Señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.
7. Valorar las ventajas e inconvenientes que para los alumnos inmigrantes y para el propio profesorado tiene la asistencia a las aulas de ATAL.

Este informe constituye el instrumento mediante el cual se plasma el proceso de investigación desarrollado en relación con este estudio. En la primera parte se presentan los aspectos metodológicos generales así como el informe global de resultados de la investigación. En la segunda parte se recogen los informes de los estudios de casos, grupos de discusión y análisis de los cuestionarios.

Aunque desde posiciones radicales se aboga por la desaparición del profesorado encargado de estas aulas y por el aprendizaje del español como lengua de escolarización en el aula ordinaria, la realidad es que, en los últimos cursos, el profesorado de las ATAL ha ido aumentando progresivamente en nuestra provincia. Sí deberíamos dejar por sentado que, como la propia Orden de 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación establece, la existencia de este profesorado no implica que el alumnado de origen inmigrante que no maneja el español tenga que segregarse en aulas separadas del aula ordinaria a la que se le ha adscrito a su llegada a Andalucía. Lo que ocurre es que, como veremos, en contextos como el de Cádiz, en el que el número de alumnos inmigrantes es relativamente pequeño respecto a otras provincias como Málaga o Almería, la itinerancia es insalvable, lo que hace muy difícil la intervención dentro de la propia aula.

Por otro lado, creemos que, como existe en países de nuestro entorno como Francia, con mucha más experiencia que nosotros, deben ponerse en práctica medidas para los y las estudiantes recién llegados que tienen que incorporarse al sistema educativo a partir del 2.º o 3.º ciclo de

primaria y que desconoce el español. No apoyar ni reforzar a este alumnado en el aprendizaje del español, no para desenvolverse en la vida cotidiana, sino para poder seguir los diversos contenidos curriculares, es condenarlo por anticipado al fracaso.

Como ocurre con todas las medidas compensatorias, el peligro está en que dejen de ser puntuales y se conviertan en permanentes y terminen segregando para siempre al alumnado. La compensación que realizan las ATAL deben ser puntuales y efímeras para evitar el etiquetaje de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, que deberían dejar de serlo (siempre huyendo de la asimilación) y convertirse, lo más pronto posible, en alumnos y alumnas que aprenden en un currículum integrado e inclusivo.

Como hemos indicado, el *propósito* principal de esta investigación ha sido estudiar el funcionamiento de las aulas temporales de adaptación lingüística de la provincia de Cádiz. Para abordarlo se ha seguido un *diseño metodológico mixto cuantitativo-cualitativo*. El desarrollar la investigación desde este doble enfoque responde a la intención de aprehender el objeto de estudio desde una doble perspectiva “macro” y “micro”. Por un lado, el nivel macro aborda un proceso de indagación extensivo tomando como fuente fundamental la opinión que, sobre el funcionamiento de las ATAL, tienen los diversos agentes educativos implicados en el contexto de los centros donde están presentes; de otro lado, el nivel micro enfoca el proceso de investigación desde un enfoque fundamentalmente etnográfico desarrollado en base a un diseño de estudios de casos (cuatro casos inicialmente, de los cuales solo tres se finalizan, ya que uno de los mismos no concluye por problemas operativos). Conviene, no obstante, aclarar que en sentido estricto los diversos casos no configuran en sí un estudio multicaso, debido a que los casos individuales no hacen referencia a una misma dimensión de análisis: en un caso el centro escolar en cuestión constituye el contexto y ámbito de indagación, mientras que en los otros dos es el propio profesorado de ATAL, y su contexto de trabajo, el caso sobre el que se proyecta el estudio.

Fundamentalmente, las *fuentes primarias* que informan esta investigación han sido los agentes educativos con implicación directa e indirecta en la presencia y funcionamiento de las ATAL en los centros escolares: profesorado de ATAL, tutores y tutoras de aulas ordinarias que integran a alumnado

inmigrante que acude a las aulas de ATAL y, por último, miembros de los equipos directivos de los centros con aulas de ATAL.

A nivel de *fuentes secundarias* cabe mencionar los centros escolares como contextos ecológicos en su consideración de espacios concretos influidos por su entorno socioeconómico, geográfico, cultural, etc., donde suceden procesos de enseñanza-aprendizaje y de relaciones sociales. Desde la anterior consideración, los documentos de centro (proyecto de centro, programaciones didácticas, memorias, recursos y materiales didácticos, etc.), junto con las propias prácticas de aula, han constituido fuentes valiosas de información para esta investigación.

En consonancia con el enfoque mixto cuantitativo-cualitativo desde el que se ha abordado la investigación, se ha hecho uso de diversas *técnicas*² e *instrumentos* coherentes con los propósitos intensivos y extensivos del proceso de indagación.

La recogida extensiva de información se ha llevado a cabo mediante la técnica de encuesta; para implementarla se elaboraron tres cuestionarios contruidos específicamente para esta investigación³ dirigidos a: profesorado de ATAL, tutores y tutoras de aulas ordinarias que integran a alumnado inmigrante y equipos directivos de los centros con aulas de ATAL. No se ha realizado ningún proceso de muestreo puesto que se ha hecho coincidir la muestra invitada con la población objeto de estudio, por tanto la muestra productora de datos la integran los sujetos de la población que respondieron al cuestionario. El análisis de la información se ha realizado utilizando el programa estadístico de análisis de datos SPSS, en su versión 11.5. El análisis desarrollado ha sido principalmente de carácter descriptivo, pues no existían propósitos de establecer correlaciones o realizar inferencias, tomando los propios ítems de los cuestionarios como dimensiones de análisis.

El proceso intensivo de indagación se ha desarrollado a través de tres casos: la elección de los mismos ha sido deliberada, siendo la accesi-

² Una descripción más pormenorizada y específica de cada una puede seguirse en los respectivos capítulos del informe citado.

³ Para su elaboración se ha tomado como punto de partida el cuestionario utilizado en la investigación "Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas" dirigida por el Prof. José Antonio García Fernández, de la Universidad Complutense de Madrid.

bilidad⁴ y la disponibilidad a la participación los principales criterios para la selección. Otro criterio, no menos importante, que se ha tenido en cuenta en el proceso de selección ha sido la elección de casos que representaran realidades diferenciadas tanto en lo geográfico como en la conformación de su población inmigrante. En relación con lo anterior cabe señalar que la provincia de Cádiz constituye un enclave singular en relación con la confluencia de población inmigrante. Por un lado, su posición geográfica como punto más cercano al continente africano define su papel de puerta de entrada a gran parte de la población inmigrante de origen magrebí y subsahariano; por otro lado, sus playas situadas en entornos poco degradados, la bondad de sus condiciones climáticas y los bajos costes de productos y servicios están animando el asentamiento de una colonia de ciudadanos de la Unión Europea, principalmente británicos. A lo anterior se une la presencia de inmigrantes centroeuropeos (principalmente población rumana) y asiáticos (normalmente población de origen chino) que, al igual que en el resto de las provincias andaluzas, y del resto de España, se asientan en nuestros pueblos y ciudades en busca de oportunidades laborales. El abordaje de los casos objeto de estudio se ha desarrollado desde una metodología etnográfica donde la entrevista en profundidad ha constituido la principal técnica de recogida de información, complementada con observaciones y análisis de documentos. Las entrevistas de carácter semiestructurado han sido analizadas sobre la base de categorías emergentes.

Como estrategia de análisis prospectivo también se han realizado dos *grupos de discusión* con la totalidad de los profesores de ATAL de la provincia. Los grupos fueron conformados según el criterio de mayor y menor experiencia docente en el trabajo de ATAL.

Para finalizar estos cometarios metodológicos, resulta importante señalar que el doble enfoque metodológico y la multiplicidad de fuentes y

⁴ Uno de los casos que diseñamos iba a realizarse en las dos aulas del Centro de Acogida de Menores Inmigrantes no Acompañados de El Cobre de Algeciras, puesto que son las únicas no itinerantes que existen en la provincia y su estudio podía servirnos para contrastarlo con los que íbamos a realizar en las aulas itinerantes. Los profesores de estas aulas dependen de la Consejería de Educación, que nos ha dado todas las facilidades posibles para la realización de esta investigación. Sin embargo, las dependencias en las que enseñan pertenecen a la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. En junio de 2007 visitamos el centro y la dirección del mismo, así como la Delegación Provincial de dicha Consejería no pusieron ninguna traba a la realización del estudio de caso en dichas aulas. Sin embargo, en septiembre de ese mismo año recibimos una comunicación verbal desde la Consejería de Igualdad en Sevilla denegándonos el acceso. La mediación del Defensor del Pueblo Andaluz, al que acudimos, ha servido para sacar a la luz y denunciar los impedimentos señalados.

técnicas puestos en juego ha posibilitado triangular la información, lo cual ha permitido construir una visión más holística y multidimensional.

Queda solo hacer un breve comentario sobre los resultados encontrados y que presentamos en los siguientes apartados. Aun recomendando que se estudien cada uno de los informes elaborados, hemos creído conveniente construir una memoria-informe que trate de recoger, de un modo sintético, las conclusiones y aportaciones que esta investigación ofrece a las entidades interesadas en este campo. Creemos que las personas responsables en los distintos niveles del sistema educativo pueden encontrar los resultados de nuestro trabajo de un modo rápido y sistemático. Por supuesto, no se puede profundizar en el mismo si no se estudian detenidamente los informes del cuestionario, de los estudios de caso y del grupo de discusión, en los que hemos incluido también conclusiones y propuestas.

Las categorías que constituyen los apartados y subapartados de esta memoria-informe han ido surgiendo de forma emergente del análisis detallado de cada uno de los informes parciales. A la hora de organizarlos hemos seguido el criterio de partir de las categorías más generales, en un nivel *macro*, a las más particulares, que nos ofrecían una visión *micro*. En el primer apartado hemos recogido las cuestiones más importantes en cuanto a la organización de las ATAL. En el segundo hemos sintetizado todo lo que la investigación nos ha aportado sobre el profesorado de las mismas. En el tercero hemos enfocado los centros educativos como marco que condiciona, pero que a su vez se transforma con la intervención de los profesores de ATAL y, lo que es previo, con la intervención ante la diversidad cultural que se visibiliza con la llegada del alumnado inmigrante. En el cuarto hemos bajado a un nivel *micro* para estudiar el funcionamiento concreto de las ATAL en nuestra provincia. Por último, no hemos olvidado plantear el reto de la integración del alumnado de las ATAL, durante y, lo que es más importante, después de su estancia en estas aulas.

Somos conscientes de que estas conclusiones y propuestas de actuación que aquí presentamos se enmarcan dentro de la provincia de Cádiz. Creemos que algunas de ellas podrían extrapolarse al resto de Andalucía, pero otras tendrían que esperar a la realización de trabajos similares en

otras provincias en las que el número de aulas y de profesorado es mucho mayor.

1. La organización general de las ATAL en la provincia de Cádiz

Las ATAL en la provincia de Cádiz alcanzan un número significativo, en concreto 125 (curso 2007-2008). El número de centros a los que acuden los maestros y maestras responsables de estas es de 18. Se encuentran ubicadas en 19 localidades de la provincia: Algeciras, Arcos, Cádiz, Bornos, Chiclana de la Frontera, Conil (Colorado), Estación de Jimena, Jerez de la Frontera, Jimena de la Frontera, La Línea de la Concepción, Puerto Real, Puerto de Santa María, Rota, San Enrique de Guadiaro, San Fernando, San Pablo, San Roque, Sanlúcar de Barrameda y Tesorillo. En relación con ello solo cabe destacar la concentración atendida, de manera importante, en la zona del Campo de Gibraltar y, en segunda instancia, en las localidades de la Bahía de Cádiz.

Su estructura y funcionamiento es dirigido por la normativa general y arbitrado por la Delegación Provincial de Educación. La responsabilidad decisoria sobre los asuntos que conciernen a este programa es delegada en una persona específica, quien coordina el programa. A este respecto cabe destacar la situación, normalmente, de transitoriedad en el cargo, lo que parece estar afectando a la organización y al desarrollo del programa, en cuanto que, en buena medida, se pierde el valor tanto de las propuestas educativas como de las de organización y gestión que emergen de lecciones aprendidas y buenas prácticas de años anteriores (caso 3, epígrafe 2.3).

Oficialmente, lo que implica tener en cuenta los datos que se manejan en la Delegación Provincial, se presta atención educativa directa a un total de 376 alumnos y alumnas, escolarizados en segundo y tercer ciclo de educación primaria o educación secundaria obligatoria –alcanzando a la población destinataria que marca la norma– si bien la realidad parece apuntar que también se está ofreciendo respuesta educativa a alumnado de primer ciclo de educación primaria y de bachillerato (caso 3, apartado 3.2), aunque ello no contradice lo marcado en la legislación. No obstante, habría que matizar que lo que ocurre es que este alumnado no es contemplado en el cómputo oficial de atención educativa, con lo que supone una merma en

la distribución efectiva de recursos y una atención un tanto residual y poco sistematizada que se deja “a voluntad” del maestro o la maestra de ATAL.

Del perfil del alumnado que acude al ATAL (cuestionario, apartado 5.2) se podría destacar que:

- Ha sido evaluado previamente y dicha evaluación habla de necesidades de apoyo educativo asociadas a la adquisición oral y escrita del español, si bien se apunta, de la misma forma, que a ello también se asocian dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un nivel de competencia curricular por debajo de lo que le correspondería para su edad.
- Posee un nivel lingüístico en español de 0 o 1, atendiendo a la clasificación establecida por el Marco de Referencia Europeo (teniendo en cuenta que es a principio de curso cuando se recogen los datos del cuestionario).
- No se puede hablar de que haya una nacionalidad predominante, ya que conviven, incluso en el mismo centro, distintas. Solo en el caso del Campo de Gibraltar, por razones evidentes, asociadas al fenómeno migratorio del Estrecho, se concentran estudiantes de origen africano.
- Está escolarizado en un centro público. De hecho se da un único caso en que se atiende a una estudiante en un centro concertado.

De esta última característica emana una de las quejas de la dirección de los centros escolares que, en un alto porcentaje (más del 40%), muestra un alto grado de desacuerdo con la distribución del alumnado inmigrante en la red provincial de centros, respecto a los públicos o los concertados.

El profesorado de ATAL atiende entre 12 y 36 estudiantes y entre uno y nueve centros, situándose la media en cinco. Encontramos un caso (con dos aulas) donde se atiende a un solo centro, es decir, donde el ATAL no es itinerante, se trata del centro de menores de El Cobre de Algeciras, al que anteriormente nos referíamos. Para el profesorado de ATAL, las cifras manejadas son un tanto elevadas –no así para el profesorado tutor que las

considera adecuadas-. La discrepancia de respuestas se justifica en que el profesorado de ATAL no se refiere tanto al número de estudiantes, sino más bien al número de centros a los que acuden, ya que ello compromete de forma decisiva su horario. Lo que se deduce de lo anterior es la problematidad de la itinerancia del puesto docente. El desplazamiento en sí lo perciben como un problema menor. Pero es la itinerancia, precisamente, el que parece suponer el asunto más problemático de la organización laboral de este profesorado, básicamente porque les supone problemas con los materiales y su traslado y problemas de interacción con el profesorado y con las familias. Respecto al tema de los materiales, algunos centros, para tratar de paliar el problema del traslado de material, han ido proporcionando al profesorado de ATAL pequeños presupuestos que permitieran adquirir un material mínimo para utilizar en el centro (caso 3, epígrafe 7.2) o bien les piden que faciliten qué materiales necesitan para adquirirlos desde el centro directamente (caso 1, epígrafe 10).

Respecto a los desplazamientos, habría que hacer referencia a un asunto particular y es que, cuando estos se dan dentro de la misma localidad, no se considera situación de itinerancia, por lo no se contemplan en la configuración horaria con reducciones, ni tampoco se abonan desplazamientos (caso 3, epígrafe 7.1).

Las conclusiones a las que llegamos en este apartado de la organización de las ATAL en Cádiz, son las siguientes:

1. Existe un volumen importante de centros que participan en el programa de ATAL, atendido por 18 profesores y profesoras, siendo tanto el número de centros como el número de estudiantes atendidos por profesor variable.
2. Se ejerce la coordinación del programa desde la Delegación Provincial de Educación, siendo la persona responsable cambiante, lo que ocasiona problemas en la continuidad de las acciones.
3. No existe un perfil único de estudiante que acude al ATAL, siendo los aspectos más comunes el escaso nivel de competencia lingüística en español, estar escolarizado en un centro público y en

segundo o tercer ciclo de educación primaria o secundaria obligatoria.

4. La población destinataria de las ATAL alcanza, a veces, a otros estudiantes no contemplados a priori en la norma, pero dicha atención no es regulada oficialmente.
5. Un aspecto que define el perfil del profesorado de ATAL es la itinerancia, lo que les causa problemas en la organización del tiempo, relaciones con los miembros de la comunidad educativa y con el traslado de materiales.

Fruto de ello, las principales recomendaciones que hacemos son las siguientes:

1. Estabilización en la coordinación del programa a nivel provincial con objeto dar continuidad a las propuestas que emergen de buenas prácticas.
2. Ampliar la población destinataria del programa a primer ciclo de primaria y bachillerato, no tanto a través de atención directa, sino como orientación y asesoramiento al profesorado.
3. Estudiar cómo reducir la itinerancia del profesorado y/o los problemas que de ellos se derivan, contemplando en el cómputo total no solo la atención directa al alumnado, sino también el asesoramiento al profesorado.

2. El profesorado de las ATAL

2.1. La selección

En la provincia de Cádiz, el perfil de maestro o maestra de ATAL diverge de lo que plantea la normativa actual en cuanto que encontramos tanto personal funcionario como interino en *comisión de servicio*, dado que las plazas no se cubren con los primeros. Al principio sí se trataba de personal funcionario, mientras que con el tiempo se ha ido abriendo una bolsa de trabajo para interinos. El volumen de la misma es considerable, pero también el número

de personas que a pesar de haberse inscrito rechazan la oferta (caso 3). No obstante, sigue predominando el personal fijo, frente al interino que supone el 17,6% de los casos (epígrafe 3.1 del informe sobre el cuestionario).

El proceso de selección ha ido cambiando durante los años. El profesorado destaca la necesidad de que la administración educativa establezca los criterios de acceso (grupo de discusión, epígrafe 4.4). Por ejemplo, en el caso de las primeras personas que ejercieron como ATAL en la provincia de Cádiz, lo que primó en la selección fue la calidad del proyecto educativo presentado por cada aspirante (caso 2, epígrafe 3; caso 3, epígrafe 2.2).

En la actualidad, según marca el propio profesorado de ATAL, la selección se realiza sobre todo atendiendo al criterio de antigüedad en el Cuerpo de Maestros (41,7% según datos del cuestionario), seguido del proyecto presentado, las necesidades de los centros y la formación para el puesto (epígrafe 2.2.1 del informe sobre el cuestionario).

2.2. La formación y el desarrollo profesional

En este plano hay que destacar, según respuestas de las propias personas implicadas, que la principal razón que les movió en su momento a vincularse a este puesto fue el desarrollo personal y social, seguido del compromiso con la inmigración, quedando otras razones como necesidades personales o familiares en un segundo plano (epígrafe 2.2.1 del informe sobre el cuestionario). Esta situación de compromiso les lleva, en ocasiones, a vincularse igualmente con asociaciones relacionadas con la inmigración, desarrollando acciones de voluntariado (caso 3, epígrafe 2.1)

De la misma forma, nos muestra el cuestionario (epígrafe 2.2.2) cómo el perfil de los maestros y maestras que desarrollan las labores de ATAL se caracteriza por: a) no tratarse de profesorado novel, sino que acumula varios años de experiencia docente, si bien esta es muy variable; b) ser profesorado de mediana edad; c) poseer alguna experiencia en la enseñanza de idiomas, aunque no muy intensa, y d) en más del 70% haber tenido alguna experiencia previa en un aula ordinaria de trabajo con alumnado inmigrante.

Por otra parte, respecto a la formación que no se deriva de la práctica, sino de acciones formativas concretas y específicas vinculadas a las

temáticas que nos ocupan, hay que destacar que el 80% de maestros y maestras de ATAL ha recibido formación específica, fundamentalmente a través de los centros de profesorado, seguido de cursos en la universidad o de otras organizaciones (epígrafe 2.2.3 del informe sobre el cuestionario). Más del 55% ha participado en un conjunto de acciones, por lo que acumulan más de 161 horas de formación. En general, consideran que la formación recibida les ha sido útil y se encuentran satisfechos con la misma. Destacan que, durante los primeros años de desarrollo de las ATAL, los procesos formativos eran muy intensos, enriquecedores y se favorecía el intercambio de experiencias, pero que hoy en día, esto ha decaído bastante (caso 2, apartado 3). Reclaman formación, especialmente en el ámbito de los idiomas y de forma particular mencionan la necesidad de formación en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. El profesorado de ATAL declara un conocimiento bajo (40%) o medio-bajo de la lengua de origen del alumnado, aunque más alto que el de su cultura, sin embargo ello no impide que la valoración de su competencia profesional sea positiva. En este ámbito, el de las competencias, destacan la metodológica (más del 80%), sobre la capacidad para enseñar competencias lingüísticas o la cultural, aunque en todos los casos resulta positiva (epígrafe 2.2.4 del informe sobre el cuestionario).

Respecto a la formación del profesorado habría que formular dos observaciones más. Por un lado, que en todos los estudios de caso (lo que se avala en el cuestionario) el profesorado habla de un importante proceso de autoformación vinculado a la práctica o de búsqueda de manera autónoma de los recursos. Por otro lado, se reclaman las jornadas de intercambio de experiencias y los grupos de autoformación, que se han eliminado con el tiempo y que antes eran vitales. También destacan la necesidad de fomentar la labor de asesoramiento (grupo de discusión, apartado 4).

2.3. Las expectativas del profesorado de las ATAL

El profesorado, a través del cuestionario (epígrafe 2.2.1), muestra una disposición positiva hacia seguir ejerciendo el puesto de ATAL durante algunos cursos más, idea que se corrobora en todos los estudios de casos. A veces se presentan dudas sobre la labor (caso 3, epígrafe 2.3), sobre todo

derivadas de la frustración ocasional ante lo que se considera una gestión poco adecuada.

Del ejercicio laboral destacan que es una tarea que merece la pena, sobre todo por aportar al alumnado de origen inmigrante que llega al sistema educativo andaluz calor humano y seguridad, además, naturalmente, de ayudarle a superar las dificultades con el idioma (caso 1, epígrafe 3). Se reconoce una necesidad constante de aprendizaje y perfeccionamiento.

En general, se muestran satisfechos y satisfechas con su trabajo, si bien reclaman a la administración educativa que el puesto no sea provisional y, en consecuencia, demandan estabilidad laboral. En la misma línea se habla de mejorar la coordinación y planificación desde la Delegación Provincial (grupo de discusión, epígrafe 4).

2.4. La valoración del profesorado de las ATAL por parte de la comunidad educativa

Hemos sintetizado las consideraciones que acerca del ejercicio profesional de los maestros y maestras de ATAL en la provincia de Cádiz han realizado los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como ellos y ellas mismas.

En relación con la autovaloración de su trabajo, los maestros y maestras de ATAL consideran satisfactoria la labor que desempeñan. De hecho, su satisfacción avala su intencionalidad de continuidad en el puesto. Otro aspecto destacado en este ámbito es que el profesorado de ATAL más novel se siente avalado y reconocido por sus compañeros y compañeras (grupo de discusión, epígrafe 3.2), lo que resulta valioso. Por su parte, el alumnado muestra una valoración positiva de los maestros y maestras que se evidencia en las observaciones de los estudios de caso, a través de las relaciones empáticas hacia los docentes en el aula, que se definen cordiales y de confianza (caso 3, epígrafe 4.2). Asimismo las familias se muestran satisfechas (caso 1, epígrafe 12). En la misma línea se muestran los tutores y tutoras de los centros, así como los equipos directivos.

Para finalizar este apartado, habría que hacer una llamada de atención especial ya que, si bien los tutores y tutoras de los estudiantes que acuden a las aulas de ATAL declaran en el cuestionario no sentir que la tarea del profesorado de ATAL sea marginal, este sí se autopercebe como un elemento marginal, de forma importante (como se corrobora en el cuestionario y en el grupo de discusión), lo que hace que, a veces, se sientan como simples suministradores de fichas para los tutores.

Las conclusiones a las que llegamos en este apartado sobre el profesorado de las ATAL en Cádiz son las siguientes:

1. Respecto a la selección del profesorado:
 - 1.1. Los criterios de selección del profesorado son cambiantes cada año; si bien en los inicios primaba el presentado, hoy en día es la antigüedad en el cuerpo el primer criterio de selección.
 - 1.2. Si bien en un inicio la plantilla de ATAL se componía de profesorado funcionario definitivo, en la actualidad se va incorporando profesorado interino ante la escasa demanda del puesto por los anteriores.
2. Respecto a la formación:
 - 2.1. Los principales motivos de adscripción al puesto del profesorado tienen que ver el compromiso con la población destinataria del programa.
 - 2.2. La mayor parte del profesorado de ATAL posee experiencia educativa, además de enseñando idiomas, y entre sus estudiantes en el aula ordinaria ha habido alumnado inmigrante.
 - 2.3. Al inicio del programa de ATAL la formación del profesorado era intensa, sobre todo a cargo de los CEP, mientras que ahora se ha ido relajando.
 - 2.4. La mayor parte del profesorado de ATAL es o ha sido autodidacta.

- 2.5. El colectivo declara que no destaca su formación en lengua o cultura de origen del alumnado que atiende, si bien se siente competente en los ámbitos lingüísticos, culturales y, en especial, metodológicos.
- 2.6. Existe demanda formativa del profesorado de ATAL, en especial en idiomas y enseñanza del español como lengua extranjera. De la misma forma se demanda la recuperación de espacios conjuntos de formación e intercambio de experiencias entre el propio profesorado de ATAL.
3. Respeto a las expectativas, el profesorado de ATAL considera valioso su trabajo, por lo que se muestra dispuesto a continuar en esta labor. Se destaca, además, la necesidad de mejorar la coordinación provincial y la gestión, en general, para que ello no repercuta en su trabajo.
4. En cuanto a la valoración del profesorado de las ATAL, este autovaleora de manera positiva su ejercicio. Asimismo, el profesorado novel de las ATAL se siente respaldado y acogido por sus colegas. La satisfacción y valoración positiva del alumnado y sus familias es muy positiva (las relaciones de cordialidad y confianza estudiante-profesor lo corroboran), así como la del profesorado tutor y la de los equipos directivos. Sin embargo, existe discrepancia entre cómo se ve el profesorado de ATAL y cómo lo ven los otros miembros de la comunidad educativa. El primero considera que su acción es considerada marginal, idea que no es avalada por los segundos.

Fruto de ello, las principales recomendaciones que hacemos son las siguientes:

1. Respecto a la selección del profesorado, estabilizar los criterios y primar el proyecto educativo y la formación como criterios de selección frente a antigüedad en el cuerpo, pues las características de la acción educativa requerida lo hacen aconsejable.
2. Respecto a la formación, se debe realizar una oferta formativa al colectivo profesional acorde con sus necesidades, lo que debe

de implicar, necesariamente, desarrollar encuentros y grupos de trabajo para el intercambio de experiencias a nivel provincial.

3. Respecto a las expectativas, se debería estabilizar el profesorado en las plazas que ocupan.
4. Para solucionar el desajuste señalado anteriormente (conclusión 4.^ª), se deberían desarrollar espacios de colaboración entre tutores y profesorado de ATAL para el ejercicio de acción conjunta, en vez de acciones de complemento o al margen de lo que acontece en el aula ordinaria.

3. Las ATAL en los centros educativos

3.1. El centro como contexto condicionante de la intervención de las ATAL

Esta categoría nos ha aparecido de forma tangencial en el cuestionario, en el grupo de discusión y en el caso 3. Es en el caso 2 en el que se resalta que el trabajo de la profesora de ATAL es mucho más agradable y eficaz en aquellos centros en los que se ha creado una dinámica y una cultura de inclusión, tal y como se describe en el análisis del contexto de los centros (véase el epígrafe 1). Esta dinámica va más allá de la consideración de que sea un centro de primaria o de secundaria. Sin embargo, se produce en un centro de secundaria lo que hemos denominado un *centro escoba*, un reducto al que van llegando todos los alumnos inmigrantes que rechazan los otros centros del entorno. Respecto al caso 1, que se desarrolla en un solo centro, se destaca la preocupación por responder a la diversidad lingüística y cultural de los alumnos cuando la avalancha de alumnos inmigrantes se produce, un año antes de que se le asignara la profesora de ATAL. Por lo tanto, se ha tratado de un centro con una dinámica inclusiva.

3.2. Los proyectos de interculturalidad de los centros

No se recoge este dato en el cuestionario, pero sí en qué medida el proyecto educativo de los centros incluye medidas de atención al alumnado inmigrante (epígrafe 5.5.1 del cuestionario). Aproximadamente, la mitad de las

personas que responden opina que no se recogen medidas (el 57,10% del profesorado de ATAL, el 49,30% del profesorado de aula y el 42,60% de los equipos directivos). Aunque el porcentaje de los equipos directivos sea el más creíble, por su mayor conocimiento del contenido real de los proyectos educativos de sus centros, sigue siendo muy alta, a nuestro juicio, la cantidad de centros en los que no se contemplan este tipo de medidas, si tenemos en cuenta que en todos ellos hay una cantidad significativa de alumnado de origen inmigrante.

En cuanto a la existencia en sí de proyectos de interculturalidad en los centros, se da en aquellos más comprometidos con la inclusión de este alumnado (véase caso 1, epígrafe 1; caso 2, epígrafe 5.3; caso 3, epígrafe 6.1). Aunque en ocasiones estos proyectos tienen su origen en la búsqueda de una dotación en material o dinero, y aunque a veces sean más burocráticos que eficaces, el profesorado de ATAL coincide en afirmar que siempre son convenientes porque suponen un posicionamiento inicial por la inclusión y la puerta para alcanzar buenas prácticas (véase el informe de los grupos de discusión, epígrafe 3.3), como la existencia, en algunos casos, del *tutor de inmigrantes*, que facilita grandemente las labores del profesorado del ATAL.

3.3. Las relaciones con los tutores y tutoras

El profesorado de ATAL parece estar muy satisfecho con la relación que mantienen con los tutores, según se desprende de sus respuestas al cuestionario. En concreto, la mitad de los profesores de ATAL dice que su nivel de satisfacción con esta relación es alto y un porcentaje algo inferior (44%) lo considera medio-alto. Por el contrario, tan solo un 6% lo valora como medio-bajo y ningún profesor afirma que sea bajo. Esta satisfacción es mayor en el caso de la relación con los tutores que en otros como los orientadores o asesores o con el profesorado en general. Además, los tutores y tutoras del alumnado que atienden constituyen el estamento con el que el profesorado de ATAL afirma tener contacto con mayor frecuencia (epígrafe 2.3.2 del informe sobre el cuestionario).

En el otro polo de la relación la opinión es muy similar. Las respuestas obtenidas en los cuestionarios realizados a los tutores van en la misma línea. La mayoría de ellos muestran un nivel alto (49%) o medio-alto (29%) de satisfacción en sus relaciones con el profesorado de ATAL, mientras que son pocos (22%) los que lo consideran bajo o medio-bajo. Sobre la frecuencia

con la que se producen estos contactos, la mayoría (69%) afirma que son semanales, mientras que solo en una minoría (6%) de los casos los contactos se producen mensualmente o trimestralmente. Conviene destacar aquí que el 13% de los tutores confiesa no tener contacto con los docentes de ATAL (epígrafe 3.3.1 del informe sobre el cuestionario).

Los estudios de caso nos sirven para explicar el porqué y el cómo de esas relaciones entre el profesorado de ATAL y los tutores. En los tres casos estudiados los contactos con los tutores se hacen de modo informal, aprovechando los huecos entre clase y clase o en los recreos, sin que exista un tiempo planificado y reservado para ello (caso 1, epígrafe 11; caso 2, epígrafe 3 y caso 3, epígrafe 4.1). Solo en un caso se realiza trimestralmente una reunión planificada entre el docente de ATAL y el tutor para hacer el seguimiento de cada estudiante (caso 1, epígrafe 11).

La razón fundamental de esta improvisación y fragmentación en la coordinación es expresada, generalmente, como “falta de tiempo” como consecuencia de la itinerancia que realiza cada una de las profesoras de ATAL en cinco o seis centros, entre los que reparten también su escaso tiempo no lectivo. El resultado es que en ocasiones llegan a realizar su hora de *exclusiva* en un centro cada mes y medio.

Una vez que hemos visto cómo y cuándo se realizan estos contactos, veremos a continuación para qué se utilizan. En los momentos de encuentro –casi siempre, como hemos visto, informales–, el docente de ATAL y el tutor tratan los problemas de los alumnos y comparten decisiones. En primaria, con frecuencia coordinan el trabajo que se realiza con los alumnos en el ATAL y en el aula ordinaria, aunque esto no sucede en todos los casos. En secundaria la coordinación es mucho más escasa, pudiendo calificarse casi de inexistente. Otra labor importante de los ATAL en relación a los tutores –sobre todo, en primaria– es el asesoramiento, centrado casi siempre en facilitar o recomendar materiales para que el alumno trabaje en el aula ordinaria. Este asesoramiento se suele dar cuando lo demanda el tutor, pero los docentes de ATAL no suelen ser favorables a “ofrecer” este servicio sin que sea solicitado, dado que afirman que algunos tutores tienen reticencias y parecen vivir este asesoramiento como una intromisión en sus competencias (caso 3, epígrafe 4.1).

3.4. La formación de los tutores y tutoras para la integración del alumnado inmigrante

Según los datos arrojados por el cuestionario (epígrafe 5.1), el 90% del profesorado ordinario que atiende en su aula al alumnado de origen inmigrante manifiesta no haber recibido ningún tipo de formación específica. En cuanto a los que sí la han recibido, más de la mitad (58%) se muestra insatisfecho tanto por las condiciones como por la utilidad de la formación recibida.

Mientras que la mitad del profesorado de aula (51%) se ve competente en su conocimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, el 89% declara no conocer la lengua de origen. Por otra parte, si se miran las necesidades de formación expuestas por este profesorado, el 30% reconoce no estar preparado para enseñar competencias lingüísticas, el 41% no estar preparado para enseñar competencias culturales y el 60% no tener suficiente grado de preparación metodológica para atender a este alumnado en sus clases.

En los estudios de caso también aparece que este profesorado tiene una formación específica insuficiente y que las acciones formativas dependen de la actitud hacia este alumnado y de la perspectiva inclusiva del centro en su conjunto, al promover la formación de grupos de trabajo sobre estos temas y el apoyo colaborativo entre el profesorado, con el consiguiente intercambio de saberes y experiencias (caso 1, epígrafe 6; caso 2, epígrafe 6.2). También en los grupos de discusión se ve muy necesaria la formación del profesorado y se hace una comparación entre el profesorado de primaria y el de secundaria, valorándose de forma muy negativa la actitud de este último (informe de los grupos de discusión, epígrafe 3.1).

3.5. Las relaciones con el equipo directivo

El profesorado de ATAL parece estar muy satisfecho con la relación que mantiene con los equipos directivos de los centros en los que trabajan, según se desprende de sus respuestas al cuestionario. En concreto, la mitad de los profesores de ATAL dice que su nivel de satisfacción es alto y un porcentaje algo inferior (43,8%) lo considera medio-alto. Por el contrario, tan solo un 6,3% lo valora como medio-bajo y ningún profesor afirma que sea

bajo. El equipo directivo es el segundo estamento con el que los docentes de ATAL afirman tener una mayor frecuencia de relación, solo por detrás de los tutores (epígrafe 2.3.2. del informe sobre el cuestionario).

En el otro polo de la relación, también los directores parecen estar satisfechos (epígrafe 4.4 del informe sobre el cuestionario) con la relación que mantienen con los docentes de ATAL para favorecer la atención educativa al alumnado inmigrante. En una amplia mayoría de los casos la satisfacción es alta (37%) o muy alta (56%). La mayoría de los miembros de equipos directivos que responden al cuestionario afirman tener contacto semanalmente con el profesorado de ATAL y solo un 7% confiesa no tener contacto con estos docentes.

A la luz de los estudios de casos (caso 1, epígrafe 11; caso 2, epígrafe 3; caso 3, epígrafe 4.3), podemos decir que estos contactos, aunque frecuentes, suelen darse para tratar temas concretos. Principalmente se producen para dar y recibir información general del alumnado del ATAL, así como para que el profesor de ATAL solicite materiales, espacios o expresar otro tipo de necesidades de su docencia.

3.6. Las ATAL y las otras modalidades de apoyo al alumnado inmigrante en los centros

La información de que disponemos sobre esta cuestión procede sobre todo de uno de los estudios de caso (caso 3, epígrafe 3.4) y de los grupos de discusión (epígrafe 3.3 del informe sobre los grupos de discusión).

Además de las clases de ATAL, en primaria los alumnos reciben también clases de apoyo. Coincidiendo con algunas de las horas en que su grupo ordinario recibe clase de Ética, Educación Física y Música, ellos reciben refuerzo. Sin embargo, en secundaria no tienen clases de apoyo. Tienen refuerzo lingüístico al que asiste todo el grupo de alumnos, dado que es una asignatura optativa, y por tanto no se adapta a las necesidades específicas de los alumnos extranjeros que se inician en el aprendizaje del español como segunda lengua.

También existe el programa de apoyo lingüístico para inmigrantes que es un programa de la Junta de carácter voluntario que se imparte por las

tardes. Las clases son impartidas por monitores que contrata el centro o bien por alguno de los docentes del mismo. Funciona tanto en primaria como en secundaria y viene a suplir, según la profesora de ATAL (caso 3, epígrafe 3.4), la escasez de profesores de ATAL.

Parte del profesorado y los directivos considera que la principal ventaja que tienen estas clases es que los alumnos no pierden horas de clase ordinaria. Sin embargo, otros docentes están más a favor de que reciban las clases de español en horario escolar, como ocurre en las ATAL.

Este programa cuenta con un alto número de horas semanales, habitualmente cuatro. Resulta muy llamativo este alto número de horas, que iguala el número de horas de ATAL que reciben los alumnos semanalmente. Paradójicamente y contra lo que cabría imaginar, este programa parece no tener mucho éxito en cuanto a la asistencia de alumnos. Una de las razones estriba en que las clases se den por la tarde y sean voluntarias. En escasas ocasiones los docentes de ATAL trabajan en colaboración con la persona que imparte estas clases, principalmente porque no coinciden en el centro temporalmente. Al ser programas independientes que se realizan en horarios distintos, es necesario que alguien del centro medie de algún modo para poner en contacto a los responsables de ambos programas.

Otros programas específicos dirigidos al alumnado extranjero –aunque no centrados en la enseñanza del español como segunda lengua– existentes en algunos de los centros estudiados, son las clases de ELCO (Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen) como materia extraescolar y las clases de religión musulmana y evangélica.

Las conclusiones a las que llegamos en este apartado sobre el profesorado de las ATAL en Cádiz son las siguientes:

1. En dos de los casos realizados, aunque sobre todo en el segundo, se constata cómo el contexto del centro en el que trabaja la profesora de ATAL influye en sus expectativas.
2. En la mitad de los casos de los centros que atienden a alumnado de origen inmigrante, no hay medidas recogidas en el proyecto educativo. Tampoco son numerosos, en este grupo de centros,

los que tienen en marcha proyectos de interculturalidad. Los centros que sí recogen medidas en su proyecto educativo y/o que tienen en marcha un proyecto de interculturalidad muestran mayor sensibilidad y compromiso hacia este tipo de alumnado. Aun en el caso de que las medidas y/o proyectos tengan un carácter burocrático, se juzgan de forma positiva como una puerta abierta a las buenas prácticas.

3. Respecto a las relaciones entre los docentes de ATAL y los tutores y tutoras y equipos directivos:
 - 3.1. Aunque sean frecuentes, suelen ser puntuales, “de pasillo” y no mediante reuniones planificadas a tal efecto, aunque todos estén satisfechos con ellas. Prácticamente todo el tiempo del ATAL en el centro se ocupa en la atención directa a los alumnos. Esta falta de tiempo imposibilita las reuniones de coordinación con los tutores.
 - 3.2. La relación entre los docentes de ATAL y los tutores es mucho más frecuente en primaria que en secundaria.
 - 3.3. El contenido de esta relación es triple: coordinar la intervención educativa con los alumnos de ATAL, comentar los problemas y dificultades que encuentran estos alumnos y asesorar a los tutores sobre materiales a emplear para que los alumnos puedan trabajar en el aula ordinaria. El contenido de las relaciones entre el profesorado de ATAL y los equipos directivos se centra en el intercambio de información sobre los alumnos de ATAL o en las peticiones de los docentes sobre materiales y espacios.
 - 3.4. Algunos tutores rehúsan el asesoramiento de los docentes de ATAL al vivirlo como una intromisión en sus competencias.
4. En términos generales, la formación del profesorado de aula ordinaria para atender al alumnado de origen inmigrante es insuficiente. La principal carencia que percibe el profesorado es el dominio de una metodología para tratar en el aula este tipo de diversidad.

A ello se une el escaso conocimiento de la lengua y la cultura de origen. Las acciones formativas de este profesorado dependen en buena medida de su actitud ante la atención a este tipo de alumnado y de la perspectiva inclusiva de los centros para fomentar tales acciones formativas.

5. El profesorado de ATAL estima que esta formación es muy necesaria para el éxito de la inclusión del alumnado y opina que la actitud del profesorado de primaria es mucho más positiva que la del profesorado de secundaria.
6. Existen diversas medidas de apoyo para atender al alumnado extranjero además de las ATAL. Algunas son comunes al resto del alumnado, como las clases de apoyo en primaria y las de refuerzo lingüístico en secundaria. Una medida específica para los inmigrantes es el programa de apoyo lingüístico para inmigrantes de la Junta, de carácter voluntario, que se imparte por las tardes y que tiene un éxito muy escaso entre los alumnos, que no suelen asistir. Este programa ofrece a cada alumno cuatro horas semanales de clase, igual que los ATAL. Podemos afirmar, por lo tanto, que estos recursos están dispersos y fragmentados.

Fruto de ello, las principales recomendaciones que hacemos son las siguientes:

1. Incluir medidas de atención al alumnado de origen inmigrante en los proyectos educativos de los centros que los acojan, así como laborar y desarrollar proyectos de interculturalidad en los centros mencionados, que impliquen la existencia de la figura del tutor de inmigrantes y la puesta en práctica de prácticas inclusivas reales (no sobre el papel de los proyectos).
2. Proporcionar tiempo a los profesores de ATAL, más allá del contacto directo con el alumnado, para coordinarse con el profesorado y el equipo directivo del centro, estableciendo reuniones periódicas a tal efecto. Ampliar los contenidos de los contactos, superando las cuestiones logísticas o los fines informativos, tratando de llegar a una verdadera integración del docente en la vida del centro.

3. Aclarar la función del profesor de ATAL en el centro, especialmente en lo relativo a su papel en las decisiones que atañen al alumno de ATAL dentro del aula ordinaria, de modo que los tutores no perciban su labor como una intromisión en sus competencias, sino que sirvan para establecer cauces de colaboración e intercambio de experiencias.
4. Fomentar especialmente la relación entre los docentes de ATAL y los tutores en secundaria.
5. Estimular y apoyar procesos de formación en centros para atender la diversidad de origen lingüístico y cultural, dando prioridad a las acciones formativas relacionadas con la metodología adecuada para atender la heterogeneidad en las aulas, muy especialmente en la etapa de educación secundaria.
6. Dado el escaso éxito del programa de apoyo lingüístico para inmigrantes, al que los alumnos no suelen asistir dado que es voluntario y se imparte por la tarde, es necesario eliminar este programa o realizar cambios sustanciales en su funcionamiento que permitan unificar los recursos y destinarlos al ATAL, figura creada expresamente para la enseñanza del español a los alumnos extranjeros y cuyos docentes son expertos en la cuestión.

4. El currículum y la organización en las ATAL

4.1. Contenidos trabajados en las ATAL

Los contenidos que se trabajan en las sesiones de ATAL poseen siempre un alto contenido lingüístico, aunque ello puede aparecer asociado a otros contenidos (apartado 2.5.1. del informe sobre el cuestionario). Lo son exclusivamente lingüísticos en un 43%, y lingüísticos y culturales en igual porcentaje. Obsérvese que sólo en un 14,3% los contenidos lingüísticos se asocian a otros de carácter curricular, según se desprende de los cuestionarios aplicados a los profesores de ATAL.

Resulta sorprendente contrastar los porcentajes anteriores con las respuestas que dan los tutores sobre la misma cuestión (apartado 5.5.1 del

informe sobre el cuestionario). Es evidente que los tutores creen que en el ATAL los contenidos curriculares tienen una presencia mucho mayor a la que tienen en realidad. Solo un 18% de los tutores creen que en el ATAL solo se trabajan contenidos lingüísticos (frente al 43% de los ATAL que realiza esta afirmación), y un porcentaje muy alto cree que estos contenidos se asocian a otros de tipo curricular (38% de los tutores frente al 14% de los ATAL).

Los estudios de caso pueden servirnos para ilustrar esta contradicción. En algunas ocasiones (caso 3, apartado 8.1) hemos observado o nos han narrado cómo los profesores pedían o sugerían a los docentes de ATAL que trabajasen contenidos curriculares, para reforzar lo que los alumnos estaban viendo en el aula ordinaria. Por su parte, los docentes de ATAL se niegan a menudo a asumir esa competencia ya que, dado el escaso tiempo del que disponen para trabajar con los alumnos, prefieren dedicarlo íntegramente a los contenidos lingüísticos. Sí que aceptan con frecuencia incluir contenidos culturales, ya que entienden que parte de su labor es potenciar la integración de los alumnos en la sociedad española mejorando su conocimiento sobre las costumbres y normas más extendidas.

4.2. Metodología didáctica

Más allá de discusiones terminológicas, recogeremos aquí lo referente a la organización y desarrollo real de las tareas y actividades dentro de las aulas ATAL. El cuestionario nos aporta escasa información. En concreto, recoge que las decisiones a la hora del diseño de las tareas y contenidos se toman fundamentalmente de forma colaborativa con los otros profesores y profesores de ATAL y con los tutores o tutoras de cada centro y, en mucha menor medida, con orientadores y asesores. Respecto al tipo de tareas, predominan las orales y escritas sobre contenido lingüístico y cultural. Asimismo, se usan con mayor frecuencia las estrategias cooperativas en el aula de ATAL que en el aula ordinaria (véase 5.5.1)

Los casos nos permiten profundizar en el cómo se desarrollan las actividades en las aulas de ATAL. En los tres casos estudiados se han realizado observaciones de las mismas y en todas ellas se trabaja de forma individualizada. Las profesoras realizan trabajo con todo el grupo (que puede ser redu-

cido, de tres o cuatro alumnos, o de siete a ocho o nueve) de conversación para el trabajo de la lengua oral y alternan con un trabajo individualizado, que permite que mientras algunos alumnos o alumnas trabajan de modo individual en tareas de lectura y escritura, la profesora atiende a quienes necesitan más ayuda. Conforme el alumnado avanza necesita menos esta atención detallada. En los análisis y descripciones de las observaciones realizadas en el caso 1 (véase ap. 10), en el caso 2 (véanse 4.3.1 y 4.3.2) y en el caso 3 (véanse 7.2 y 8.2) se puede constatar también cómo, más allá de los materiales curriculares que ofrecen una estructura determinada de tareas, hay una clara intención de las profesoras por conectar con las vivencias de los estudiantes. Por lo tanto, se trata de lograr un aprendizaje relevante de la lengua española.

4.3. Tratamiento de la lengua de origen en las ATAL

Esta cuestión nos ha parecido muy importante por la polémica que se ha desatado en torno a ella, tanto en la literatura como en la reflexión más o menos sistemática y detenida de los docentes en general.

El cuestionario nos indica que, tanto para el profesorado de ATAL como para los tutores y los directivos, el uso de la lengua y de la cultura de origen como instrumento o herramienta en el marco del aula ordinaria es muy escaso, mientras que su uso es frecuente en las ATAL (véase 5.5.1).

En el caso 1 y en los grupos de discusión no se hace referencia a esta cuestión, pero sí en el caso 2, en el que se reflejan con claridad las contradicciones de la profesora. Esta defiende que el alumnado de ATAL conserve su lengua materna. Incluso ella ha aprendido algo de dialecto marroquí y lo emplea con las familias. Es decir, considera positivamente la lengua materna, pero en clase insiste en que los alumnos árabes no utilicen su lengua para comunicarse entre sí. Sin embargo, en este caso pudimos observar cómo, en la pizarra de una de las aulas, la profesora escribía, junto a las palabras españolas, su equivalente en árabe, que era la lengua materna de todos los alumnos y alumnas de dicha aula (véase 5.5).

En el caso 3, la profesora llega a más, ya que sus alumnos realizan en sus propios cuadernos un diccionario bilingüe y no les impide que se comuniquen entre ellos en su lengua de origen, incluso, en ocasiones, pide a los estudiantes más avanzados que expliquen a los más retrasados, en su

lengua, el significado de alguna palabra o expresión. Solo en escasas ocasiones, cuando las conversaciones (especialmente frecuentes en árabe por ser el grupo de alumnos más numeroso) impiden el desarrollo de la clase, la profesora los manda callar y les hace volver a expresarse en español (véase el epígrafe 10, apartado c).

4.4. Las relaciones de convivencia dentro de las ATAL

Sobre esta cuestión solo encontramos referencia en dos de los estudios de caso. En el caso 1, los estudiantes mantienen una relación de respeto al mismo tiempo que afectuosa. La profesora suele comenzar las clases preguntándoles acerca de su realidad cotidiana. Se interesa por sus circunstancias personales y los alumnos y alumnas le cuentan cosas que no suelen referir en las aulas ordinarias, enfrascadas en la realización de tareas curriculares. En ocasiones logra que unos estudiantes se interesen por las circunstancias (personales, lingüísticas, culturales) de compañeros y compañeras, aunque le cuesta trabajo conseguir la integración de los dos grupos, rumanos e ingleses, que tienden a interactuar entre sí en función de su nacionalidad y en su lengua de origen (véase el epígrafe 6).

En el caso 2, se manifiesta un enorme interés y ganas de trabajar y participar en las actividades. Quizás el ambiente más apático pudimos respirarlo en el aula del instituto menos *inclusivo*, creemos que por el contexto en que se situaba. Resulta interesante también la habilidad con que la profesora gestionaba situaciones en las que aparecían comportamientos culturales extraños a los de nuestra cultura. Si los hubiera interpretado según nuestras normas, se habría podido producir algún conflicto (véase 4.3.3)

En el caso 3, las principales características de la relación de la profesora con los alumnos de ATAL son la empatía y la confianza, combinadas con el respeto y el trabajo duro en el aula. Mantiene con todos sus alumnos –tanto en el caso de los alumnos de primaria como los de secundaria– un vínculo muy estrecho, un alto grado de confianza y mucha gratitud hacia ella, que no dudan en expresar en cuanto se les pregunta. Todos parecen muy contentos de verla y de asistir a sus clases. Es destacable cómo establece desde el

comienzo una relación muy cercana con los alumnos recién llegados, aunque no pueda comunicarse con ellos. Da la impresión de que el aula de ATAL constituye una isla para ellos, donde trabajan a gusto y relajados. En general, entre los alumnos de ATAL no parece existir ningún problema de relación. Por el contrario, suelen ayudarse y ser amigos. En algunos momentos sí hemos presenciado cómo surgen risas o burlas ante la manera de hablar de algún alumno recién llegado. En estos casos, la profesora les recuerda inmediatamente que ellos hablaban igual de mal hacía muy poco y no les gustaba que se rieran de ellos, con lo que el problema queda solucionado. En ocasiones sí se dan conflictos entre ellos, aunque son excepcionales por inhabituales (véase el epígrafe 5).

4.5. Recursos didácticos

Según el cuestionario, las peculiaridades del alumnado que acude al ATAL, así como lo relativamente reciente de su atención educativa, ha dado lugar a la necesidad de creación de materiales que sirvieran de apoyo al desarrollo de la acción educativa. En estos momentos, básicamente, se identifican tres fuentes de dicho material: los propios maestros y maestras de ATAL, que lo van generando bien de forma individual o colectiva; los elaborados por la administración educativa, y poco a poco va emergiendo material desde editoriales educativas. La escasez de materiales educativos estándar ha sido, sin duda, algo de utilidad para construir materiales más ajustados a las características de los niños y niñas, contextualizados, significativos y como respuesta a las necesidades emergentes, lo que resulta de enorme valor.

Hoy en día, al menos en el caso del profesorado de ATAL, encontramos que la procedencia de la mayoría del material utilizado para la atención educativa al alumnado inmigrante sigue siendo de elaboración propia, a través de grupos de trabajo (42,9%) y se utilizan con menor frecuencia, aunque significativa, otras fuentes. Por su parte, la valoración que se efectúa sobre la calidad de estos materiales alcanza grados altos y muy altos, como puede observarse en el epígrafe 5.5.2 del informe sobre el cuestionario.

En el caso 1 se distingue entre el material que la profesora tiene en una de las dependencias del centro (*el ATAL de los mayores*), en la que se encuentra una colección de materiales de origen diverso y también de diverso uso. Aparecen algunos de los libritos editados por el MEC y por Ediciones La

Catarata, que la profesora dice que no usa porque no se adaptan a su realidad de profesora itinerante. Después hay una serie de materiales que son como un banco de fichas y actividades que va adaptando día a día a la diversidad del alumnado que tiene que atender con una gran flexibilidad, los cuales han sido recopilados a lo largo de sus años de experiencia. Otro bloque de materiales, en gran medida adaptados por ella, los trae de casa. Tiene una amplia cartera en la que los transporta, y los va cambiando en función del alumnado que tiene que atender cada día. Entre estos materiales hay bastantes de carácter lúdico, que utiliza para alternar con actividades más sistemáticas y para mejorar la comunicación e interacción entre el alumnado. Cada cual tiene un cuaderno para las tareas y también una carpeta para guardar otros trabajos. El curso pasado también usaba los ordenadores de un aula de informática que este año no funcionan porque se estropearon (véase el epígrafe 10).

En el caso 2, en cada situación se utilizan unos materiales distintos. En primaria, para la lectura, utiliza una cartilla elaborada por la profesora, aunque en realidad fue creado hace varios años por un grupo de trabajo constituido por los profesores de ATAL del Campo de Gibraltar. Esta cartilla está basada en el método silábico y, para elaborarla, han partido de una amplia muestra de las que existen en el mercado para la enseñanza de la lectura en primaria. Para el aprendizaje de la expresión y comprensión escrita se utilizaba una libreta personal que los alumnos iban construyendo con fichas que la profesora les iba entregando y que debían elaborar, o por hojas sueltas de ejercicios. Esta libreta se constituía en un auténtico portafolio, al que los alumnos recurrían para recordar una palabra estudiada con anterioridad. A estos, además, les gustaba que la profesora se los corrigiera individualmente, ya que les servía como motivación personal de su trabajo. Junto a este material principal, se utilizan láminas de objetos diversos, algunas sacadas del mercado y otras elaboradas por ella. Destacamos dos diccionarios de imágenes, muy útiles para trabajar el vocabulario. En secundaria, además del uso de fichas, se utiliza un material existente en el mercado para esta etapa, el *Español 2000 de SGEL*, una editorial especializada en la enseñanza del español para extranjeros. Junto a estos materiales convencionales tendríamos que citar, por último, el software que una de las profesoras utilizaba en las aulas de informática. Muy destacado es un programa inicial para aprender las sílabas, el PIPO (<http://www.pipoclub.com/>) o los materiales interactivos que ofrece el Instituto

Cervantes (<http://www.cervantes.es/>). Muestras de todo este material pueden observarse en el epígrafe 4.4 de este estudio de caso.

En el caso 3 se observa una situación similar al caso anterior, la profesora elige y adapta de los materiales del mercado aquellos que le vienen bien para cada alumno. Esta profesora ha conseguido que algunos centros adquieran algunos materiales, ya que el presupuesto del ATAL es escaso (véanse los epígrafes 7.2 y 8.3).

4.6. La evaluación del alumnado de las ATAL

Según los datos arrojados por el análisis del cuestionario (epígrafe 5.5.3), se estima que los criterios de *evaluación inicial*, antes de decidir que un alumno o alumna acuda a las sesiones del ATAL, son aportados principalmente por los orientadores y por el profesorado de ATAL y, en menor medida, por los tutores. Hay un importante sector del profesorado ordinario (por encima del 33%) que manifiesta desconocer este dato, así como el de la procedencia de los instrumentos utilizados en la evaluación. Es posible que la dispersión de la respuesta entre las opciones en cuanto a quién aporta los criterios para evaluar, sobre todo entre los profesores y profesoras de ATAL y los equipos directivos, se deba a las diferentes circunstancias locales en cuanto a la colaboración con los EOE, así como a la variación en las posibilidades de comunicación directa entre unos y otros al haber dejado el profesorado de ATAL de tener su sede de trabajo en la de los EOE, para pasar a tenerla en uno de los centros con ATAL en los que trabaja. Otra razón es que la actual normativa de evaluación inicial postula que tras un informe el tutor o tutora, el ATAL realiza la evaluación y el EOE, después, solamente emite un informe a instancias de escolarización en el ATAL. Las diferencias entre las opciones mayoritarias del cuestionario son:

- Los criterios son aportados por el profesorado de ATAL: 50% del profesorado de ATAL, 16,3% del profesorado de aula ordinaria y 22,2% del equipo directivo.
- Los criterios son aportados por los tres agentes (profesorado de ATAL, tutor, orientador): 41,7% del profesorado de ATAL, 23,9% del profesorado de aula ordinaria y 44,4% del equipo directivo.

Mayor consenso existe al opinar sobre la procedencia de los instrumentos de evaluación inicial, que mayoritariamente se atribuyen al ATAL (75% del profesorado de ATAL, 21,1% del profesorado de aula ordinaria y 46% del equipo directivo), aunque sigue habiendo en torno a un 25% que opina que son comunes a los tres agentes.

A la hora de interpretar estas discrepancias, nos decantamos por apoyar las respuestas del profesorado del ATAL, en primer lugar porque son quienes conocen más directamente la realidad en torno al proceso de evaluación inicial de este alumnado y, en segundo lugar, por las evidencias recogidas en los estudios de caso. En el caso 1 (epígrafe 5), se destaca que en la evaluación participan los tres agentes, pero con mayor protagonismo de la profesora de ATAL que realiza el grueso de la evaluación mediante la aplicación de un instrumento normalizado para evaluar las competencias lingüísticas, mientras que en el caso 2 (epígrafe 4.1) se destaca la poca implicación del EOE y en el caso 3 (epígrafe 3.5) se describen los cambios que ha habido, a partir de la Orden de 15 de enero de 2007, por los que el peso de la evaluación inicial ha recaído en el profesorado de ATAL. Otro dato aportado por los estudios de caso es que con frecuencia el tutor o tutora tarda en hacer su valoración o, simplemente, no la hace, con lo que deja el proceso en manos casi exclusivas del profesorado de ATAL (caso 1, epígrafe 5; caso 3, epígrafe 3.5).

Como resultado de la evaluación inicial de las competencias lingüísticas, se atribuye al alumnado un nivel, según queda fijado en la Orden citada de 2007 y el Marco de Referencia Europeo. Dicha competencia se desglosa en los siguientes aspectos: comprensión auditiva, comprensión lectora, hablar, expresión oral y expresión escrita. Los datos aportados por el cuestionario (epígrafe 2.4), referidos a la población de alumnado atendida en las ATAL en el primer trimestre del curso 2008-2009, nos dicen que el 38,1% está en el nivel 0, el 48,1% en el nivel 1, el 13,8% en el nivel 2 y no hay ningún sujeto que esté en el nivel 3.

Una vez que comienza el proceso de aprendizaje de la lengua española en las ATAL, *el seguimiento* del avance del alumnado lo hace fundamentalmente el profesorado del ATAL, que suele utilizar fichas de seguimiento para los distintos aspectos mencionados de comprensión y expresión (caso 1, epígrafe 5). Una vez que el alumnado alcanza las competencias necesarias para poder seguir las actividades curriculares del aula ordinaria, se

determina su salida del ATAL. En el epígrafe 5.5.3 del cuestionario la opinión mayoritaria es que los criterios de incorporación plena al aula ordinaria proceden tanto de los tutores y tutoras como del profesorado de ATAL y de los orientadores y orientadoras (en torno al 30% según profesorado de ATAL y de aula ordinaria, y cercano al 60% según los miembros de equipos directivos), aunque aproximadamente el 30% de estos últimos y del profesorado de ATAL, y casi el 20% del profesorado de aula ordinaria, opina que los criterios son aportados exclusivamente por el profesorado de ATAL. Las evidencias recogidas en los estudios de caso (caso 1, epígrafe 5; caso 2, epígrafe 5.2; caso 3, epígrafe 3.6) apuntan a que se llega a un consenso entre el profesorado tutor y el de ATAL, aunque la decisión puede estar mediatizada en algún caso por el número del alumnado a atender.

Finalmente, existe otro tipo de decisión que se refiere a la posibilidad de que un alumno o una alumna *permanezca* en el ATAL más de un curso. La normativa dice que la presencia de alumnado de origen inmigrante en el ATAL más de un curso solamente puede darse en casos excepcionales. En el cuestionario aparece que un 30% del alumnado acude al ATAL un segundo año, lo cual choca con el citado carácter de excepcionalidad. La razón más frecuente (epígrafe 5.5.3), y quizá justificativa, es la tardía incorporación al curso escolar el primer año. Otras razones son el absentismo o las carencias de escolarización previa en el país de origen (caso 2, epígrafe 5.2). Como en el caso de la permanencia que citábamos antes, una razón no contemplada en la normativa puede ser la mayor presencia de profesorado de ATAL en una zona (caso 3, epígrafe 3.6). En líneas generales, el profesorado de ATAL y el ordinario estiman que es insuficiente con un curso escolar, sobre todo por el escaso número de horas de atención en el ATAL dadas las condiciones de itinerancia y el número total de alumnado a atender. Se estima que si el alumnado recibiese más horas de clase a la semana, sería posible cumplir más ajustadamente este aspecto de la normativa, con la que el profesorado se muestra de acuerdo, pues cree que la medida de asistencia al ATAL debe ser lo más breve posible (informe de los grupos de discusión, epígrafe 2.2).

4.7. Organización temporal

En este apartado estudiaremos principalmente los resultados relativos a tres cuestiones relacionadas con los tiempos en el ATAL: a) la distribu-

ción de los tiempos del profesorado de ATAL, b) el número de horas de ATAL que recibe el alumnado, y c) la organización temporal de estas clases.

a) *Distribución del tiempo del profesorado de ATAL*

Del análisis de las respuestas dadas por el profesorado de ATAL al cuestionario, se desprende (apartado 2.3.3 del informe sobre el cuestionario) que la tarea en la que ocupan más tiempo es la docencia directa con el alumnado, a la que por término medio dedican 17,9 horas semanales, aunque existe una gran variación, llegando algunos a dedicar a esta tarea 25 horas semanales. La desviación típica entre valores (8,7) nos indica una variabilidad enorme entre unos casos y otros, que se asocia al número de centros al que el maestro o la maestra deben acudir. Como cabría esperar, los casos donde se justifica un mayor número de horas de clase apenas han de realizar tareas itinerantes o, al menos, no en el mismo día. La media de tiempo, en minutos, semanales destinados a itinerancia, está en 75 minutos, y los valores mínimos y máximos oscilan entre 0 (no itinerante) y 250 minutos. Existe una correlación alta y positiva entre número de centros al que se ha de acudir y número de minutos destinados a la itinerancia.

Respecto al tiempo dedicado a la preparación de las clases y a la evaluación, la media es de cinco horas. En este apartado es en el que encontramos menos desviación típica, si bien esta sigue siendo muy alta (2,95). Por último, también habría que apuntar que el profesorado dedica, aproximadamente, un 5% de su tiempo profesional a tareas relacionadas con entrevistas o a reuniones.

Cuando les pedimos que opinaran sobre la oportunidad de esta distribución, 10 casos sobre el total de 17 señalaron que no se encontraban de acuerdo con la distribución destacando que modificarían, básicamente, el número de centros al que han de acudir, que es considerado excesivo y, por ende, el tiempo dedicado a la itinerancia. Este aspecto es corroborado en los estudios de caso, en los que reiteradamente aparece el excesivo número de centros (las profesoras de ATAL de los casos 1 y 3 imparten clase en 6 centros y la del caso 2, en 5) como uno de

los mayores inconvenientes del trabajo del ATAL (caso 2, apartado 3, y caso 3, apartado 7.1), que dificulta en buena medida la integración de estos profesionales en los claustros y condiciona la coordinación con otros docentes del centro. También en los dos grupos de discusión que se realizaron aparecía el excesivo número de centros como una de las principales quejas de este colectivo (apartados 2.2 y 3.2 del informe sobre los grupos de discusión).

b) *Número de horas en las ATAL que reciben los alumnos*

El 62,5% de los maestros y maestras de ATAL opina que el tiempo de asistencia del alumnado al ATAL es insuficiente, lo cual es muy significativo. Frente a esta repuesta existe división de opiniones entre quienes opinan que es suficiente (más del 45%) ya que, de estos, al menos el 12,5% señala que son suficientes siempre que sean complementadas con actividades dentro del aula y, además, un 6,3% indica que la suficiencia debería ir acompañada de otras actividades no lectivas (apartado 2.3.3 del informe sobre los cuestionarios).

En los grupos de discusión (apartado 2.2) la opinión es unánime. Se considera el número de horas muy reducido, sobre todo en comparación con las que reciben los alumnos inmigrantes de otras zonas de Andalucía en las que existen ATAL fijas. En Cádiz, donde prácticamente todas las ATAL son itinerantes, lo normal es que los alumnos reciban cuatro horas de clase semanales, frente a las diez que establece la normativa (artículo 8.¹⁵) como máximo para Primaria y las 15 fijadas para secundaria. Todo ello hace que algunos docentes (caso 3, apartado 3.3) consideren que sus alumnos están en inferioridad de condiciones si los comparamos con los que asisten a ATAL fijas en otras provincias andaluzas, lo que suele utilizarse como argumento al solicitar a la Administración la permanencia de los alumnos en el aula de ATAL un segundo curso académico, algo

⁵ Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA núm. 33, 14 de febrero de 2007.

que suele darse con relativa frecuencia aunque la normativa establece que esto solo se producirá excepcionalmente.

c) *Organización temporal de las clases en las ATAL*

En todos los casos estudiados, la profesora de ATAL asiste a un centro durante el primer bloque de la mañana (de 9,00 a 11,30 h), itinera durante el recreo y atiende a un segundo centro durante el segundo bloque de la mañana (de 12,00 a 14,00 h).

En cada uno de estos bloques, atienden a todos los alumnos de ATAL juntos si son pocos (caso 2, apartado 4.2) o bien atienden cada hora a un grupo diferente de alumnos, estableciéndose en estos casos los grupos en función de la edad y la competencia lingüística. Para la organización de las horas que cada alumno sale a ATAL se procura –aunque no siempre se consigue– que estas no coincidan con las áreas en las que pueden integrarse mejor en el aula ordinaria (caso 2, apartado 4.2; caso 3, apartado 7.2) o bien con aquellas que más les gustan, de manera que no perciban el ATAL como algo negativo.

4.8. La organización espacial

El cuestionario señala con rotundidad que la intervención del ATAL se hace fuera del aula ordinaria (véase 5.4), a pesar de que la normativa vigente indica que se hará dentro del aula, excepto “cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen” (artículo 5.2 de la Orden del 15-01-07). Sin embargo, no parece ser este el criterio que se sigue en la práctica, ya en que todos los casos que hemos conocido en esta investigación el apoyo se realiza fuera del aula ordinaria. La profesora del caso 3 está totalmente en desacuerdo con el apoyo dentro del aula y, según nos cuenta, son muchos los maestros de ATAL que comparten esta opinión. Solo encuentra desventajas a este tipo de apoyo frente al que ella realiza fuera del aula ordinaria. Un primer inconveniente es que, para que el apoyo se diera dentro del aula ordinaria, haría falta el consentimiento y la colaboración del maestro encargado de aquella, algo que según sus noticias no suele ser frecuente (véase caso 3, epígrafe 10 a). Para la profesora del caso 2, si fuera viable (lo que no ocurre en las

circunstancias actuales), su trabajo se debería hacer dentro del aula normal, pero habría que estar todos los días una hora o cuarenta y cinco minutos dentro de aquella.

La intervención del ATAL se produce en espacios muy diversos. Llama la atención que un 30% del profesorado ATAL no opine sobre el espacio en el que trabaja, aunque el mayor porcentaje de los mismos (38,50%) opina que es pequeño pero está bien acondicionado. Son casi la mitad (43,10) de los directivos de los centros los que piensan que son pequeños pero que no están acondicionados para el trabajo del ATAL.

Los casos confirman e ilustran la diversidad de espacios; estos son amplios y soleados y permiten mantener y guardar los materiales y recursos didácticos del ATAL, como ocurre en el caso 1 y en los centros más inclusivos del caso 2. En el caso 3 se acentúa la diversidad; por ejemplo, hay un centro en el que se ocupa la sala de profesores (véase 7.2) y, lo más grave, se llega a compartir espacios con otros docentes que están trabajando con otros alumnos. En el grupo de discusión, los profesores de ATAL sienten la ocupación de los espacios como un rasgo más de su marginalidad.

Las conclusiones a las que llegamos en este apartado sobre el profesorado de las ATAL en Cádiz son las siguientes:

1. Los contenidos trabajados en el ATAL son fundamentalmente lingüísticos, aunque a menudo se combinan con contenidos culturales, centrados en la enseñanza de las normas y costumbres de la sociedad española. Es muy poco frecuente que los profesores trabajen en el ATAL contenidos curriculares, debido al escaso tiempo del que disponen y también a que entienden que su principal cometido es enseñar la lengua. Sin embargo, los profesores del aula ordinaria creen que en el ATAL se trabajan dichos contenidos. En ocasiones surgen discrepancias entre el docente de ATAL y el del aula ordinaria por esta cuestión, ya que los primeros entienden que deben trabajar exclusivamente contenidos lingüísticos y los segundos quieren que incluyan además contenidos curriculares, de lo que se deduce que hay cierta confusión sobre los objetivos y cometidos del ATAL.

2. La diversidad de niveles del alumnado que el profesorado de ATAL atiende en cada centro y su escaso número conlleva la necesidad y el acierto de la atención individualizada, y la necesidad de integrar lo más pronto posible a los alumnos y alumnas en trabajo del aula ordinaria exige un aprendizaje relevante del español como lengua de escolarización.
3. El uso de la lengua materna en las ATAL es abundante. Se considera muy relevante su consideración positiva por parte del profesorado de ATAL, aunque apenas se use en el aula ordinaria. Con todo, sigue habiendo contradicciones entre el profesorado de ATAL más experimentado sobre la conveniencia o desventaja de su utilización en la clase.
4. La gestión de las aulas ATAL estudiadas en los tres casos es muy positiva, el clima es agradable y el saber experiencial de las profesoras sirve para solucionar los conflictos que se presentan.
5. Es muy positivo el hecho de que el material curricular de las ATAL se haya construido o haya sido adaptado por los propios profesores. Esto lo hace muy valioso y evita la aplicación rutinaria del libro de texto, tan utilizada en el currículum de las aulas ordinarias.
6. Respeto a la evaluación del alumnado:
 - 6.1. Existe poca colaboración en las tareas de evaluación, la cual cada vez más recae casi en exclusividad en el profesorado de ATAL. Esta circunstancia se agrava si tenemos en cuenta que solamente el 60% de las dificultades de este alumnado para integrarse en el aula ordinaria es de origen lingüístico, existiendo otro 40% que es de origen cultural, social o relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí.
 - 6.2. Hay poca colaboración también en el proceso de seguimiento de la evolución del alumnado que asiste al ATAL entre este profesorado y los tutores y las tutoras. Esta poca colaboración suele consistir en intercambios puntuales y asistemáticos de información. De aquí se deriva que, en la mayor parte

de los casos, los criterios para la incorporación plena al aula ordinaria dependen fundamentalmente del profesorado de ATAL.

- 6.3. En algunos casos la permanencia o no del alumnado al aula de ATAL está condicionada por el número de alumnos y alumnas a atender, antes que por criterios pedagógicos.
- 6.4. Aproximadamente el 30% del alumnado permanece un segundo curso en el ATAL, lo que contradice el espíritu de la normativa vigente. Aunque hay causas justificativas, como su incorporación tardía en el primer curso o el absentismo, una de las principales causas reside en el escaso número de horas semanales de asistencia al ATAL.
7. La mayoría de los docentes de ATAL considera excesivo el número de centros que atiende en la actualidad, y cree que esto dificulta su labor y su integración en el centro. Por tanto, la mayoría opina que el número de centros debería disminuirse. Asimismo, cree, en su mayor parte, que los alumnos de la provincia de Cádiz reciben un número muy bajo de horas semanales de ATAL (cuatro horas/semana), sobre todo si lo comparamos con lo que establece la normativa y con las horas que reciben los alumnos de ATAL fijas. La administración parece ser consciente de esta escasez de horas ya que concede la permanencia de los alumnos en el ATAL durante un segundo año con mucha mayor generosidad de lo que establece la normativa.
8. Todas las intervenciones se realizan fuera de las aulas normales, ya que las circunstancias lo impiden. Se constata la diversidad de espacios que ocupan en los centros, la existencia de algunos adecuados y adaptados al trabajo del ATAL y la de otros que acusan la marginalidad del mismo.

Fruto de ello, las principales recomendaciones que hacemos son las siguientes:

1. Aclarar en la normativa hasta dónde llegan las competencias del profesor de ATAL de manera que ambas partes –profesor del aula ordinaria y profesor de ATAL– conozcan exactamente cuáles son sus responsabilidades respecto a los contenidos.
2. Creación y apoyo desde la administración de grupos de formación permanente entre el profesorado de las ATAL para trabajar sobre los contenidos de su enseñanza, sobre la metodología de trabajo, así como para reflexionar y debatir sobre el uso de la lengua materna y sobre las situaciones conflictivas que su alumnado plantea. Asimismo, estos grupos se encargarían de la construcción y adaptación del material didáctico para sus aulas. En este campo, proponemos que se debe fomentar y apoyar la elaboración de recursos cada vez más creativa y apoyada en los materiales experimentados en otros lugares, especialmente los informáticos.
3. Como concreción de la propuesta 2 del apartado 3 de este informe, proponemos que se establezcan pautas y tiempos que permitan una mayor colaboración entre los tres agentes implicados en la evaluación inicial y el seguimiento del alumnado, profesorado de las ATAL, profesorado de las aulas ordinarias y orientadores.
4. Incorporar a la evaluación inicial, junto a la valoración de las competencias lingüísticas, la valoración de otros factores y circunstancias que dificulten los procesos de aprendizaje e inclusión de este alumnado.
5. Como concreción de la propuesta 3 del apartado 1, reducir el número de centros que atiende cada profesor de ATAL y aumentar paralelamente el número de horas de clase de ATAL que recibe cada alumno a la semana, estableciendo un número mínimo de horas semanales de ATAL para los alumnos de primaria y secundaria, además del número máximo de horas que señala en la actualidad.
6. Exigir, desde la administración, que los centros que soliciten profesorado de ATAL adecuen un espacio para la realización del trabajo.

7. En la medida de lo posible, establecer, de modo experimental, la intervención del profesorado de ATAL dentro de las aulas ordinarias.

5. El alumnado de las ATAL y su integración

5.1. La integración en el centro y en el aula ordinaria

El emplazamiento ordinario en las aulas de los centros que acogen al alumnado de origen inmigrante se basa, en algunos casos, en el nivel de competencia curricular y, en otros, en el nivel de competencia lingüística (cuestionario, epígrafe 5.4). Mientras que el profesorado de ATAL opina que preferentemente se hace en función del nivel de competencia curricular, los miembros de equipos directivos opinan que se hace más por el nivel de competencia lingüística. En cualquier caso parece ser que no siempre se sigue lo que prescribe la normativa: escolarizar a este alumnado con su grupo de edad cronológica, que suele ser la postura defendida por el profesorado de ATAL (caso 2, epígrafe 5.2), pero este tipo de decisiones depende fundamentalmente de los equipos directivos. Así, en el caso 1 (epígrafe 6), la adscripción la hace el equipo directivo, según la normativa, a su grupo de edad, y, al existir dos líneas, se le adscribe a la clase que tenga menos alumnado, como único criterio, sin tener en cuenta la composición del grupo o la experiencia del profesorado en estos casos ni, tampoco, la competencia de los estudiantes.

El enfoque de atención curricular está basado, en casi todos los casos, en esperar a que este alumnado alcance las competencias mínimas que le permitan seguir el currículum del aula, dentro de un tratamiento tradicional de la diversidad que atiende a cualquier grupo de forma homogénea (caso 1, epígrafe 6; caso 2, epígrafe 5.3; caso 3, epígrafe 6.2). A veces se hacen adaptaciones curriculares que no suelen tener efectividad a la hora de personalizar el currículum de estos estudiantes. En muchos casos el tipo de atención individualizada y que permite a este alumnado participar en la dinámica de las aulas ordinarias depende de la actitud de los tutores y tutoras. Los hay que se esfuerzan por posibilitar que este alumnado participe en las clases, adaptando las tareas a sus posibilidades, estimulando la tutoría entre iguales e incluso haciendo adaptaciones en los criterios e instrumentos de evaluación; pero todos estos procesos se hacen generalmente en la práctica, sobre la marcha, sin una planificación expresa, y son mucho más frecuentes en la etapa de primaria que

en la de secundaria. En pocos casos existe un trabajo de colaboración entre profesorado de aula y profesorado de ATAL para facilitar la adaptación de las tareas a este alumnado, siendo lo más frecuente, sobre todo en secundaria, que el profesorado de aula demande al de ATAL materiales para que el alumno o alumna de origen inmigrante esté ocupado en alguna tarea, aunque esta no tenga nada que ver con la que hace el resto del grupo (informe de los grupos de discusión, epígrafe 3.1). También se dan casos extremos de desatención a este tipo de alumnado, que ocupa una situación marginal en el aula ordinaria y que, simplemente, se dedica a ver cómo pasa el tiempo de clase sin hacer nada o haciendo algún tipo de tarea sin sentido para sí.

En resumen, hay pocas oportunidades de integración *curricular* para este alumnado, sobre todo en secundaria (caso 3, epígrafe 6.1), y esta circunstancia limita sus posibilidades de integración social, aunque en líneas generales esta integración es mayor y más rápida que la curricular (informe de los grupos de discusión, epígrafe 2.4) y en ella, además de las características más o menos inclusivas de los centros y de las actitudes del profesorado ordinario, influyen otras circunstancias como son el tipo de cultura de origen, el tipo de familia y la edad de los estudiantes.

Hay casos en que el alumnado de origen inmigrante intenta no diferenciarse del resto de sus compañeros, para no señalarse como distinto (caso 1, epígrafe 8). Pero hay otros que se consideran pertenecientes a una cultura superior, como por ejemplo la inglesa, y hacen pocos esfuerzos por relacionarse fuera de su grupo de origen a no ser que se encuentren aislados en clase o en el centro. Existen familias del mismo origen cultural, por ejemplo las magrebíes, que a veces tienen muchas expectativas de progreso social para sus hijos basado en una buena formación, mientras que en la mayor parte de las ocasiones solamente esperan a que acaben la escolaridad obligatoria para que se pongan a trabajar; estas diferencias en ocasiones tienen que ver con el género (caso 2, epígrafe 5.4; caso 3, epígrafe 3.7). Las familias y el alumnado de origen chino son los que muestran más interés por el rendimiento escolar (caso 3, epígrafe 3.7). Aunque no se suelen dar circunstancias de discriminación entre compañeros, el alumnado de primaria se relaciona con más facilidad con sus compañeros de clase, mientras que el de secundaria, sobre todo si se incorpora a nuestra cultura ya adolescente, tiende a agruparse con los de su misma cultura; en las posibilidades de mayor o menor integración, además del clima global del centro, influyen decisivamente

te las actitudes de los tutores y tutoras, mucho más que las de los propios estudiantes (caso 1, epígrafe 8; caso 2, epígrafe 5.3; caso 3, epígrafe 6.1).

Además, las posibilidades de integración están muy limitadas por la perspectiva de asimilación predominante en los centros y entre el profesorado ordinario así como, en parte, por el profesorado de ATAL (caso 2, epígrafe 5.5). Dicha perspectiva de asimilación la comparten muchas familias y estudiantes de culturas de países poco desarrollados, que vienen a España motivados por razones fundamentalmente de mejora económica y que intentan adaptarse con rapidez a nuestros usos y costumbres, incluido el dominio del idioma. Sin embargo, los estudiantes procedentes de países desarrollados se muestran menos dispuestos a sustituir su lengua y cultura por la nuestra, estando marcada la actitud del alumnado por la de sus padres, que no creen necesaria su integración social más allá de una visión utilitarista de la misma (caso 1, epígrafe 13). Existen discrepancias dentro del profesorado de ATAL a la hora de corroborar la mayor o menor implicación familiar en el hecho de facilitar la integración escolar de sus hijos e hijas (informe de los grupos de discusión, epígrafe 2.1, apartado c).

Según los datos aportados por el cuestionario, tanto el profesorado de ATAL como el ordinario y los componentes de equipos directivos opinan que la colaboración y participación de las familias es baja o muy baja (cuestionario, epígrafe 5.5.1). Para algunos tutores y tutoras, estas familias se preocupan incluso más que las autóctonas y muchas veces su menor implicación se debe a dificultades lingüísticas –sobre todo en el caso de las madres de origen magrebí– o a la imposibilidad de acudir al centro por sus horarios laborales (caso 1, epígrafe 13; caso 2, epígrafe 5.4; caso 3, epígrafe 9). El tipo de relación que se establece normalmente con las familias es de carácter individual y las relaciones se califican mayoritariamente como positivas (cuestionario, epígrafe 5.3).

5.2. Las expectativas de los alumnos de las ATAL en el sistema educativo

La información de la que disponemos sobre este tema procede fundamentalmente de los estudios de caso 2 (epígrafe 3) y 3 (epígrafe 3.7) y de los grupos de discusión (epígrafe 2.1).

En el futuro académico de los alumnos de ATAL incide decisivamente la edad con la que se han incorporado al sistema educativo español. Así, los que llegan en primaria y tienen un buen apoyo familiar no suelen tener problemas para terminar la educación obligatoria e incluso algunos de ellos para continuar estudiando. La mayoría de los alumnos extranjeros que llegan en primaria y asisten a clases de ATAL terminan la educación secundaria. Generalmente no llegan a alcanzar un nivel académico muy alto, pero sí el suficiente para aprobar. El nivel de los centros en los que están escolarizados estos alumnos es bastante bajo, lo que facilita que buena parte de los extranjeros lleguen a alcanzar esos niveles mínimos.

Sobre los estudios postobligatorios, la mayoría de los alumnos del caso estudiado (caso 3, epígrafe 3.7) tienen intención de estudiar algún módulo. Esta tendencia es la que predomina en sus institutos, en los que son pocos los alumnos que quieren estudiar bachillerato.

Existen diferencias en función de la procedencia de los alumnos y en ocasiones también en función del género. En concreto, en el caso de los marroquíes, las niñas suelen abandonar los estudios para contraer matrimonio, mientras que lo más frecuente es que los niños cursen algún módulo. También existen casos, casi siempre de alumnas europeas, con un rendimiento muy superior a la media de su clase, que hace prever para ellas un futuro académico brillante.

En resumen, en general no parece que el nivel académico ni las expectativas de la mayoría de los alumnos de ATAL que se han incorporado al sistema educativo español en primaria, y cuentan con una situación familiar favorable, varíen sustancialmente respecto a sus compañeros de los institutos en los que están escolarizados.

El problema principal según todos los testimonios recogidos se encuentra en los alumnos que llegan a España con 14, 15 o 16 años, que en muchos casos no logran integrarse y no llegan a finalizar la ESO, siendo derivados generalmente a programas de garantía social. Para estos alumnos sí que parece existir una “barrera insalvable”.

El apoyo familiar y el nivel sociocultural de las familias constituyen –obviamente, no solo en el caso de los extranjeros– un factor fundamental en el

futuro académico de los alumnos. Un caso extremo en sentido negativo son los alumnos que están en España sin sus padres (MENA; menores extranjeros no acompañados), cuyas expectativas académicas se ven reducidas al mínimo. En el extremo contrario, los profesores de ATAL destacan la importancia de que las familias valoren la formación académica de sus hijos y se impliquen en sus estudios, cosa que parece ser frecuente entre los inmigrantes.

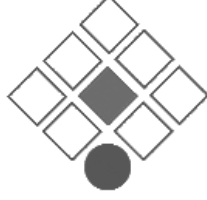
Las conclusiones a las que llegamos en este apartado sobre el profesorado de las ATAL en Cádiz, son las siguientes:

1. La integración curricular en el aula ordinaria es lenta y difícil y solamente se produce cuando el nivel de competencias, curriculares y lingüísticas, hace posible que este alumnado pueda participar en las tareas y experiencias de aprendizaje, ya que se realizan pocas adaptaciones en la práctica y la didáctica que se usa es la tradicional, dirigida a un grupo homogéneo.
2. La integración social es mayor y más rápida, aunque hay circunstancias culturales, familiares y personales, procedentes del alumnado de origen inmigrante, que la dificultan. En líneas generales no se produce rechazo de este alumnado, pero predomina una perspectiva de asimilación cultural que, en ocasiones, puede ser rechazada por algunos colectivos.
3. La participación de las familias es muy baja, aunque satisfactoria para el profesorado cuando se produce. Las principales causas de la baja participación son lingüísticas y laborales.
4. Las expectativas académicas de los alumnos extranjeros que llegan a España en primaria no difieren sustancialmente de sus compañeros de colegio, especialmente en aquellos casos en los que existe el apoyo de la familia. En el caso de los alumnos que llegan en secundaria sí existe una barrera insalvable, que no son capaces de superar en muchos casos. Estos alumnos son los que más preocupan al profesorado de ATAL.

Fruto de ello, las principales recomendaciones que hacemos son las siguientes:

1. Establecer medidas de acogida que faciliten la socialización del alumnado y la participación de las familias, superando una perspectiva de asimilación y adoptando un claro enfoque intercultural.
2. Implementar recursos específicos para mejorar la situación de los alumnos extranjeros que se incorporan al sistema educativo español en secundaria.

Enseñanza de la
lengua en contextos
españoles de
acogida. El caso de
las aulas temporales
de adaptación
lingüística



ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN CONTEXTOS ESPAÑOLES DE ACOGIDA. EL CASO DE LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA¹

Mónica ORTIZ COBO
Universidad de Almería

1. Introducción

El incremento de la diversidad lingüística experimentado por los centros escolares, e introducido por la presencia de alumnado inmigrante extranjero, ha generado en el sistema educativo español respuestas destinadas fundamentalmente a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Así por ejemplo, desde diversas comunidades autónomas se han gestionado medidas similares: En Extremadura, a través de la creación de las denominadas igualmente 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.

Concretamente, la aparición de la aulas temporales de adaptación lingüística en la Comunidad Autónoma andaluza es anterior a su reconocimiento oficial o legislativo por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Así pues, con el diseño del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) se reconocen por primera vez las ATAL como medida específica encaminada a cumplir el objetivo 3 de dicho plan: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española”.

¹ Trabajo elaborado con datos obtenidos en un trabajo de campo desarrollado entre los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Este capítulo es una versión revisada de un trabajo publicado en la *Revista Docencia e Investigación* 2006, n.º 6.

En este plan el marco global de las actuaciones dirigidas al alumnado inmigrante viene determinado por el Plan Integral para la inmigración en Andalucía, aprobado en octubre de 2001 y diseñado para el periodo 2001-2004. Su elaboración arranca de la voluntad de atribuir la coordinación de las políticas migratorias a un departamento con carácter horizontal –la Consejería de Gobernación–, y de constituir un órgano permanente de coordinación como es la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias.

Posteriormente al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, el Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA n.º 118), por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, incluye las ATAL dentro del compendio de actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante. En su artículo 26 se establece como medida compensatoria: “Programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona”.

Como ya se ha apuntado, las ATAL se inician con anterioridad a la normativa mencionada. En sus orígenes, 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), a propuesta de la Delegación de Educación de Almería. Esta iniciativa evolucionó, y fue aumentando el número de dichas aulas. Además, lo que comenzó siendo una experiencia piloto provincial (en Almería), posteriormente se extendió al resto de provincias andaluzas².

² El presente trabajo etnográfico se planteó como objetivo explorar en un contexto privilegiado, Almería, las condiciones en las que surgen, evolucionan y se ponen en práctica las ATAL, así como la valoración que el profesor-tutor hace de ese recurso. Para la consecución de los objetivos de investigación se empleó una metodología cualitativa. Se pasaron cuestionarios y se realizaron entrevistas fundamentalmente a profesores-tutores (24) y profesores de ATAL (32). Los centros en los que se realizaron las entrevistas y se facilitaron los cuestionarios (150) están ubicados en diversas zonas de Almería: zona norte, Almería capital y poniente. Además, todos ellos cuentan con un ATAL y son centros con un importante porcentaje de alumnado inmigrante extranjero, características que han determinado su elección como fuentes de información para este trabajo.

Por otro lado, se ha empleado el análisis de documentos, concretamente de memorias e informes administrativos de la Delegación Provincial de Educación de Almería, que han permitido explorar el origen y evolución de las ATAL. Otra técnica etnográfica empleada fue la observación participante (en diversas aulas ATAL y centros escolares).

2. **Notas metodológicas**

En el presente trabajo etnográfico se planteó como objetivo explorar en un contexto privilegiado, Almería, las condiciones en las que surgen, evolucionan y se ponen en práctica las ATAL, así como la valoración que el profesor-tutor hace de ese recurso.

Al referimos al contexto de investigación debemos apuntar que Almería ha sido, y sigue siendo, el centro de atención de multitud de investigadores interesados en el fenómeno migratorio, debido a sus características demográficas. Almería es una de las provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza cuya estadística muestra un importante asentamiento de población extranjera inmigrante. Este crecimiento obedece, por un lado, a su situación geográfica y a su ubicación en el 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 extranjera inmigrante y, en consecuencia, de población escolar extranjera inmigrante no solo de África, sino de Europa (espacio comunitario), Europa del Este y Latinoamérica.

Por otro lado, Almería es un contexto privilegiado para explorar la práctica de las ATAL por dos razones. En primer lugar, Almería ha sido el marco en el que se han creado originariamente las ATAL, por tanto es la provincia andaluza con mayor experiencia en la gestión de este recurso. Además, en Almería se han puesto en marcha y han evolucionado otras actuaciones de atención directa al alumnado inmigrante extranjero (como es el caso de la mediación intercultural escolar), lo que la ha convertido en el foco de mira o modelo a seguir en otros contextos.

Para la consecución de los objetivos de investigación se empleó una metodología cualitativa. Se pasaron cuestionarios³ y se realizaron entrevistas a profesionales de la educación (directores, profesores-tutores y profesores

³ Concretamente 150 cuestionarios a tutores de 13 centros educativos de educación primaria (30 tutores de educación infantil, 40 tutores de primer ciclo de educación primaria, 40 tutores de segundo ciclo de educación primaria y 40 tutores de tercer ciclo de educación primaria).

de ATAL)⁴. Los centros en los que se han realizado las entrevistas y pasado los cuestionarios están ubicados en diversas zonas de Almería: zona norte, Almería capital y poniente. Además, todos ellos cuentan con un ATAL y son centros con un importante porcentaje de alumnado inmigrante extranjero, características que han determinado su elección como fuente de información para este trabajo. También se realizaron entrevistas a otros profesionales del Área de Compensación Educativa de la Delegación Provincial de Educación y mediadores interculturales.

Por otro lado, se ha empleado el análisis de documentos, concretamente de memorias e informes administrativos de la Delegación Provincial de Educación de Almería, que han permitido explorar el origen y evolución de las ATAL. Otra técnica etnográfica empleada fue la observación participante (en diversas aulas ATAL y centros escolares), utilizando el diario de campo como instrumento de registro de la información obtenida en las sesiones de observación, información que ha servido para enriquecer el análisis final. Por último, y previamente al análisis de los datos obtenidos, se procedió a la transcripción de las entrevistas. Por su parte, los cuestionarios aplicados a tutores permitieron ampliar la muestra de informantes entrevistados. Además, al utilizar en dichos cuestionarios preguntas abiertas, se aplicó el mismo procedimiento de análisis de datos, es decir, el “análisis del discurso” empleado en las entrevistas en profundidad.

3. 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 1996-1997 (concretamente en 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 dos colegios públicos de primaria– uno del municipio

⁴ Concretamente a 8 tutores de educación primaria, 13 directores de centros de educación primaria, 32 profesores de ATAL (de un total de 44 que ejercían su función de apoyo lingüístico durante el curso 2002-2003 en la provincia).

de El Ejido y otro del municipio de Roquetas de Mar), “Almería Acoge” y la Universidad de Almería.

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 multiculturales”⁵. Se seleccionaron dos centros (centros en los que posteriormente se crearían las dos primeras ATAL de Andalucía) por dos motivos: “por acoger a un número elevado de alumnado inmigrante y por tener trayectoria de trabajo con inmigrantes desde hacía varios años”⁶. El proceso de trabajo que se llevó a cabo con estos dos centros se desarrolló según las siguientes fases:

Cuadro 1

Fases de trabajo con los centros implicados en el grupo de trabajo “Escolarización del Alumnado Inmigrante”

1.ª fase	Acceso del grupo a los dos centros educativos. Negociación del trabajo con los colegios.
2.ª fase	Evaluación de las necesidades del profesorado a través de técnicas como la entrevista.
3.ª fase	Negociación de un proceso de formación con el profesorado de los dos centros.
4.ª fase	Realización de formación tipo curso sobre los temas expuestos, y con la utilización de determinadas técnicas de recogida de datos: observación y diarios.
5.ª fase	Creación de dos “aulas puente” ⁷ . Filosofía no segregacionista, sino facilitadora e integradora.
6.ª fase	Evaluación sumativa: encuesta y diferencial semántico.
7.ª fase	Informe y negociación del informe.

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo⁸.

⁵ 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 del Municipio de El Ejido. Curso 1997-98”.

⁶ *Idem*.

⁷ En los primeros documentos que hacen historia de las ATAL, estas no aparecen con tal nombre, sino como “aulas puente”.

⁸ 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”.

Las aulas temporales de adaptación lingüística se pusieron en marcha durante el curso 1997-1998 (concretamente en 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 en el grupo de trabajo e investigación anteriormente mencionado.

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 1.

Tabla 1
Profesorado de ATAL en la Comunidad Autónoma andaluza

	1997-1998	1998-1999	1999-00	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
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 se han organizado de diversas formas. Concretamente, en Almería se diferencian varios tipos de ATAL, según las instrucciones (que se detallarán más adelante) que regulan su organización y funcionamiento. Por un lado, atendiendo al tiempo de permanencia del profesor de ATAL en el centro o los centros, se distingue entre ATAL fija (cuando el profesor y su aula están ubicados en un solo 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 andaluzas 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 secunda-

ria), sino que la mayoría tan solo diferencia entre ATAL itinerante de primaria y secundaria. En otras provincias las ATAL se organizan solo como itinerantes que atienden simultáneamente a centros de educación primaria y secundaria.

4. Las ATAL en la actualidad: normativa reguladora

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 2000⁹.

En octubre de 2000 la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería estableció 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. Además debemos señalar que, cuando las sucesivas normativas introduzcan cambios, especificaremos el tipo de cambio y el año en que 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 currículum. 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, la tolerancia, el respeto mutuo y, en general, los objetivos de la educación intercultural insertos en el currículum normalizado, y que deben tener reflejo en los distintos elementos del proyecto de centro.

Tras estas primeras instrucciones del 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, las actividades de convivencia, tolerancia y respeto, y los objetivos de la educación intercultural del centro, sino como un colabora-

⁹ En el resto de provincias andaluzas no se ha localizado normativa alguna hasta el curso 2002-2003.

dor 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, posteriormente se incorporaron otro tipo de ATAL, las itinerantes. Las diferencias de organización y funcionamiento quedaron ya reflejadas en las primeras instrucciones del año 2000. Las ATAL fijas 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 completo¹⁰. Los profesores de estas aulas forman parte del claustro de profesores del centro. Este tipo de aula se caracteriza por ser de ámbito zonal; en este caso, las ATAL ubicadas físicamente en un solo centro atienden a alumnos que pertenecen a centros de la zona que no disponen de ATAL ni fijo ni itinerante. Esta característica, aunque se sigue manteniendo actualmente, no es tan frecuente como en los cursos anteriores. Cuando las dos primeras ATAL iniciaron su 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 interculturales que en ese momento estaban trabajando en la provincia monitorizaban ese transporte. Posteriormente, cuando el número de profesores 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 acompañaba al alumno en el taxi los primeros días. Por otro lado, en las ATAL itinerantes el profesorado se desplazaba para atender a varios centros de la misma zona¹¹. Estos profesores estaban

¹⁰ En la práctica hemos observado dos formas de actuar por parte de las ATAL fijas. Por un lado están las ATAL fijas que atienden al alumnado de manera intensiva, es decir, durante toda la jornada escolar, excepto en las asignaturas de Educación Física, Música y Plástica, en cuyas horas estos alumnos se incorporan al aula ordinaria. Por otro lado, están las ATAL fijas que prestan una atención no tan intensivamente, sino que se organizan grupos de alumnos que serán atendidos un número de horas considerablemente inferior (por ejemplo, tres, cuatro o cinco horas semanales), número de horas que puede variar según las necesidades del centro escolar (es decir, que haya más o menos alumnos susceptibles de atención).

¹¹ 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 veintituna en educación secundaria. El resto de horas, hasta treinta, se dedica a coordinación con tutores, orientadores y con el EOE, así como a desplazamientos.

adsritos al equipo de orientación educativa de la zona donde se ubicaban los centros que atendían, pero no eran miembros del claustro de los diversos centros.

En relación con la organización de estas aulas, también es importante hacer notar que los centros en los que se ubican las ATAL vienen 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.

Este tipo de atención lingüística va dirigido al alumnado de segundo ciclo de primaria, y alcanza el final de la educación obligatoria. En la primera normativa (2000), y solo en esta, se especificó que tendrían "prioridad los alumnos procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular (África, Asia, Europa Oriental...), y de familias socioeconómica 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 tenía una importante presencia en la costa, alumnado que también desconocía el idioma. Si bien es verdad que la posición económica de estos últimos no era equivalente a la de las procedencias etiquetadas como "culturalmente distantes", eso es un reflejo más de la filosofía sobre la que se crean las ATAL, es decir, la consideración 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 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).

En todo caso, estas circunstancias deben ser valoradas por el orientador u orientadora 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) (Instrucciones 2000).

En cuanto a la normativa de la organización de estas aulas, se establece que la asistencia a estos grupos de apoyo se organizará de manera que los alumnos vuelvan al aula ordinaria cuando en ella se impartan asignaturas como Educación Física, Música, Educación Plástica Visual o, en general, todas aquellas en las que no es tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumnado al currículum ordinario¹².

Posteriormente, las instrucciones siguen regulando la organización de este tipo de aula y se establece que los grupos de atención no deben ser superiores a doce. Cuando la cantidad de alumnos de atención es superior, se podrán establecer grupos en función del conocimiento del castellano o de la escolarización previa del alumnado¹³. Además, no solo se regula el número

¹² 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 a causa del desconocimiento de la lengua, desfase curricular u otros motivos o características ligadas al alumnado inmigrante”.

¹³ En el curso 2003-2004 se introduce una novedad, ya que los grupos de atención se limitan también por abajo, estableciéndose que estos no pueden tener menos de cinco alumnos. Esto quiere decir que aquellos centros que tengan menos de cinco alumnos susceptibles de atención no recibirán este recurso. Sin embargo, se les facilita asesoramiento y orientación, tanto didáctico-pedagógica como de material.

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 organizarán 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 alumnos para conocer la situación de partida de estos. 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 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.

5. 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 está haciendo en la práctica escolar por los profesores de estas aulas, casi siempre inducidos por los centros escolares a los que atienden.

5.1. 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 currículum 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”¹⁴. 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.

Este hecho responde a la dinámica que se ha generado desde los centros con el crecimiento cuantitativo de estos especialistas. Esta realidad ya la apunta el responsable del Área de Compensación Educativa de la Delegación Provincial 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 de la Delegación Provincial de Educación de Almería).

Con la creación de un equipo específico externo se ha gestado la idea de que este colectivo de educandos es una “cuestión” de Delegación, y que la respuesta o solución debe proceder de fuera para permitir 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 es-

¹⁴ Tal y como hemos podido comprobar en el trabajo de campo, los tutores se refieren a menudo al profesorado de ATAL como los “profesores de los moros” o “de los inmigrantes”.

pecífica que estos profesores deberán atender al alumnado que tenga dificultades para seguir el currículum por desconocimiento de la lengua y cultura del país de recepción. Si bien el profesor de ATAL tiene claro que su función es enseñar solo 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 otros contenidos curriculares (relacionados con el Conocimiento del Medio, Matemáticas, etc.) en las enseñanzas que dichas aulas debieran impartir.

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, algunos de estos profesores acceden a incluir otros contenidos curriculares en sus programaciones. Así lo expresan algunos de los profesores entrevistados, concretamente la profesora de un aula temporal de adaptación lingüística de secundaria que atendió a diez centros de la zona norte de Almería (zona en la que la procedencia más representativa es la de Hispanoamérica y la Unión Europea) durante el curso 2002-2003 (siendo 67 los alumnos que durante ese curso pasaron por su aula)¹⁵:

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 los casos con un vocabulario más sencillo.... Tal y como se lo dan en clase, no se enteran de nada (Profesora de ATAL itinerante secundaria 20).

Por otro lado, en la cotidianidad 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 se incorpora al aula ordinaria. Esto provoca en el profesor de ATAL cierto sentimiento de impotencia e incompreensión por la forma de entender la gestión educativa de este alumnado.

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 específico para este alumnado, algo demandado además por el

¹⁵ Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-2003 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

docente, supone para el alumnado inmigrante extranjero la imposición de un estatus y de un determinado tipo de relación con los demás compañeros.

5.2. 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 aulas¹⁶, 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 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 con posterioridad 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:

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 y leyendo muy mal, y hablando regular español, sin utilizar la estructura de la oración correctamente (Profesor de ATAL itinerante secundaria 24).

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 dicha aula. Esta circunstancia se ha dado incluso con alumnos que han sido

¹⁶ Pese a que la normativa provincial insta a que los alumnos y alumnas durante su estancia o asistencia al ATAL vuelvan 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 currículum, 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 por alumnos de diferentes cursos y con horarios distintos, sobre todo en secundaria.

derivados de otros centros. La extrañeza de una mediadora intercultural¹⁷, que habitualmente visita una de las ATAL de la zona del poniente de la provincia de Almería, 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... (Mediador intercultural 1).

Pueden encontrarse algunas posibles explicaciones a estas situaciones. La prolongación de la estancia del alumnado en el ATAL responde fundamentalmente a presiones e insistencias de sus tutores. En esta, un profesor de ATAL apunta la siguiente reflexión:

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 (Profesor de ATAL itinerante secundaria22).

Todos estos testimonios y experiencias realmente nos hacen cuestionar la intención de este recurso, es decir, "la idea de que estos alumnos pasen el mayor tiempo posible en sus aulas ordinarias para favorecer la integración con su grupo de referencia". Debemos aclarar que la atención de educandos que ya han pasado por el ATAL responde al hecho de que en algunos centros el número de alumnado inmigrante extranjero con necesidad de este recurso ha descendido considerablemente, por lo que para rentabilizarlo vuelven a incorporar a antiguos alumnos de ATAL. Debe recordarse 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.

¹⁷ La figura del mediador intercultural se ha creado con la finalidad de facilitar la comunicación entre la escuela y las familias inmigrantes. En la provincia de Almería esta figura profesional surge casi paralelamente a las ATAL (1998) y es contratada por entidades como ONG, ayuntamientos, sindicatos y asociaciones, con la subvención de la Delegación de Asuntos Sociales.

5.3. 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 este 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 currículum.
- Nivel 2: dificultades en el castellano, especialmente en lecto-escritura.
- Nivel 3: conocimiento suficiente para seguir el currículum.

En el contexto de estos datos, y volviendo a los niveles de competencia lingüística, en la práctica escolar existen 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 comentaba una de las profesoras de estas aulas itinerantes que se desplazó durante el curso 2002-2003 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 (Profesora de ATAL itinerante secundaria 32).

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 contabilizaron 2.210 alumnos extranjeros para el curso 2002-2003, en su mayoría extranjeros procedentes del Magreb –857 alumnos o alumnas– y de Hispanoamérica –755 alumnos o alumnas–), por cuyas aulas pasaron 32 alumnos¹⁸ durante el curso 2002-2003:

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 (Profesora de ATAL itinerante secundaria 27).

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 siguiente experiencia de una 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 curso de educación primaria. Aunque es a partir del tercer ciclo cuando los podemos atender (Profesora de ATAL fija primaria 3).

¹⁸ Datos extraídos de la memoria informativa del curso 2002-2003 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

Esta profesora atendió entre el primer y segundo trimestre del curso 2002-2003 a nueve alumnos de 1.º curso de primaria y nueve de 2.º curso de primaria¹⁹.

Como puede verse, la intervención en estos cursos responde a demandas y presiones del centro escolar. Esta circunstancia pone de manifiesto a menudo 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 con tantos y tan seguidos periodos de adaptación. Sin mencionar la cuestión de qué debe experimentar un alumno de once o doce años al compartir aula con niños de seis o siete años.

En cuanto 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 bien de primaria). Por otro lado, se observan otras situaciones contradictorias que también persisten. Por ejemplo, en un mismo centro encontramos algunos 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 es habitualmente 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

¹⁹ Datos extraídos de documentos internos del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (curso 2002-2003) 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.

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..." (Profesor de ATAL itinerante secundaria 31).

Aunque 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:

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... (Profesora de 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.

6. Valoración de los tutores acerca de las ATAL

A pesar de sus posibles deficiencias, este modo de intervención es acogido positivamente entre el profesorado ordinario (o profesores tutores).

No obstante, merece la pena recordar la gran negativa que en 1998 supuso el primer ATAL creado en la provincia de Almería, y por ende en Andalucía. 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 en el centro. Así lo expresaba el director del centro donde se creó una de las dos primeras aulas temporales de adaptación lingüística en la Comunidad Autónoma andaluza:

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 primaria 1).

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 curricular posterior. Aún así, se tiene la percepción general de que se trata de una medida insuficiente desde el punto de vista cuantitativo. 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 primaria 2).

Este testimonio y otros muchos recogidos corresponden a profesores de centros donde existe un ATAL fija. Las ATAL fijas de primaria han venido funcionando 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. Si bien 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. En el siguiente extracto de entrevista se recoge la valoración realizada por el director de un centro de educación primaria del poniente almeriense, que registra una tasa significativa de alumnado extranjero y que cuenta 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 planteado. Esta 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 están 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 primaria 2).

Pero en el aspecto cualitativo también han surgido críticas. No solo 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 tengan 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 primaria 1).

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 importante presencia 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 Primaria 7).

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 se ha realizado el 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 evalua-

ción 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 primaria 4).

La restricción en los niveles de atención (nivel de castellano 0, 1, 2, 3) también es objeto de reproche. Así, la tutora de un centro del poniente (con ATAL fija), que matriculó en el curso 2002-2003 a 114 alumnos extranjeros²⁰, de los cuales cien aproximadamente eran de procedencia marroquí²¹, afirma:

A los que sabían un poco, antes sí los atendía, ya no, porque no hay tiempo. A mí el ATAL me cogía seis inmigrantes árabes a distintas horas, según el nivel de estos, para no mezclarlos. Se ha ido reduciendo y solo se coge a los que no hablan, con los que no nos podemos comunicar. Así que ya me dirás. Entre que ya me coge solo a los de nivel 0, y cada vez menos tiempo... (Tutor primaria 7).

El ATAL de este centro se organiza a través de grupos que son atendidos durante unas horas semanales (no intensivamente), concretamente cinco grupos: tres de ellos pasan cinco horas semanales en dicha aula, y los otros dos grupos, tres horas y cuarenta y cinco minutos semanales.

Por último, se ha puesto de manifiesto en el discurso docente la consideración deficitaria de las ATAL, en cuanto a los contenidos abordados por el profesorado de estas aulas. De esta manera, la actuación llevada a cabo desde tales 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 curso de quinto 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 debe integrar en su proceso de enseñanza materias como el Conocimiento del Medio:

²⁰ Dato extraído de la memoria informativa del curso 2002-2003 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

²¹ Dato facilitado por el director del centro.

(...) 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 primaria 4).

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 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 circunstancia se pone de manifiesto en la afirmación de una tutora de un curso de cuarto de primaria (en cuyo centro se instaló por primera vez durante el curso 2002-2003 un ATAL fija, si bien contaba ya en cursos anteriores con un ATAL itinerante):

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 primaria 7).

Tal y como hemos podido ir vislumbrando, las aulas temporales de adaptación lingüística no cumplen las expectativas del profesorado ordinario. Este descontento responde a la demanda implícita del docente ordinario, no tanto de un recurso que facilite la integración del alumnado inmigrante extranjero, sino que “resuelva los problemas del profesorado”.

7. Conclusiones

En base de esta práctica (ATAL) encontramos la percepción, tanto por parte de la población inmigrante 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).

En este sentido, en la práctica de atención lingüística puesta en marcha 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, puede ser ampliamente cuestionada, tal y como ponen de manifiesto algunos autores expertos en temas lingüísticos como Ignasi Vila (2002), quien afirma que:

(...) 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 una buena parte de estas criaturas (Vila, 2002, s.p.²²).

Por otro lado, la creación de las aulas temporales de adaptación lingüística supone realmente el surgimiento de un recurso administrativo, y 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 1997-1998), coincidiendo con un crecimiento importante de estas aulas que hizo necesario un control sobre ellas. Creemos importante comenzar estas conclusiones subrayando esta “flexibilidad” del recurso, y la “arbitrariedad” con la que se está llevando a cabo, lo que está dando lugar a que situaciones similares se resuelvan de modos diferentes (atención y no atención lingüística). Ello no sería cuestionado si no fuera porque esa “flexibilidad” está conduciendo a actuaciones de carácter discriminatorio.

²² 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>

A través de las observaciones realizadas 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. Si bien las ATAL son creadas como un recurso de discriminación positiva o “inclusor”, en realidad se está llevando a cabo con otras funciones, ya que el ser inmigrante y hablar otra lengua está suponiendo la disgregación de este alumnado hasta que “deje de ser diferente”.

Por otro lado, se ha observado que la política lingüística propuesta por la administración con respecto al alumnado inmigrante extranjero se ha desarrollado en un marco confuso. Tras 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. Además, los profesores tampoco disponen de instrumentos que les permitan evaluar de forma fiable los progresos de sus alumnos, y poder así 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 solo 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 inmigrante debería jugar un papel activo en su desarrollo lingüístico, ya que este será su tutor y el aula ordinaria será su medio natural de desarrollo e interacción.

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. No obstante, como puede comprobarse, no es la única función que están cumpliendo, aunque de esas otras funciones no parecen ser conscientes los diversos agentes escolares. 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. Tras estas demandas se entrevé una lógica utilitarista y funcional. Se piensa en el alumno como un proyecto académico y no tanto como un futuro ciudadano.

Todo esto no significa 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 deben hacerse. Las ATAL, pues, no responden realmente a una acción de discriminación positiva, sino que son una respuesta a las demandas docentes.

Por otro lado, en el contexto escolar, tal y como se ha constatado, no solo no se visualiza la pluralidad lingüística existente, sino que tampoco se es consciente del valor que tienen esas “otras” lenguas. Al respecto, Vila (s.f), experto lingüista que ha realizado diversas investigaciones etnográficas en estos temas, reconoce:

(...) en muchos casos, se olvida que estas criaturas ya son competentes en mayor o menor grado (según 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).

Del mismo modo debemos subrayar que 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 psicopedago-

gía 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 de 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.
- 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 solo alumnado inmigrante extranjero, con 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.

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

imprescindible la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a través de la creación de espacios y grupos diferenciados y separados del grupo “ordinario”. Sin embargo, dichas aulas cubren escasamente 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.

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, lejano al principio de normalización, se constituye como 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.

Por consiguiente, se revela la necesidad de reflexionar desde una perspectiva crítica sobre la práctica escolar 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. Así pues, solo desde esta posición se facilitará el diseño y la implementación de nuevas prácticas más próximas al principio de normalización y de igualdad educativa.

Para concluir, podrían plantearse las siguientes propuestas para mejorar la práctica dirigida a gestionar la diversidad étnico-cultural en el aula:

- Potenciar la formación docente en dos líneas:
 - 1) la coordinación y colaboración entre profesionales de la educación y especialistas en la atención a la diversidad en general y, concretamente, étnico-cultural;
 - 2) la sensibilización del docente en torno al ámbito de la atención a la diversidad.
- Crear un centro de recursos interculturales en la Comunidad Autónoma andaluza que suponga una fuente de recursos para todos los profesionales de la educación, no solo para los especialistas (como el profesorado de ATAL). Este centro debería, además, suponer un foro de reflexión y debate en este ámbito.

Además, la existencia de un recurso externo de atención específico para el alumnado inmigrante, tal y como hemos comprobado, tiene sus inconvenientes, por lo que podría establecerse una medida más cercana al principio de integración y normalización si:

- 1) los propios centros fueran los que plantearan, con apoyo de la administración, sus propios programas de atención a la diversidad, y diseñaran y adaptaran sus objetivos, metodología y actuaciones en función de la realidad del centro;
- 2) cada centro con necesidades contara con un profesor de ATAL (descartando la figura de ATAL itinerante) que atendiera al alumnado del centro y que perteneciera al claustro de profesores;
- 3) el profesor de ATAL ampliara sus funciones o modos de intervención. Para ello se podría considerar la posibilidad de entrar al aula ordinaria para apoyar al profesorado y al alumnado en dos situaciones: a) por un lado, cuando el alumnado presenta dificultades en la comunicación, pese a no haber pasado por el aula de apoyo, ya que muestra un nivel de español que le permite su incorporación al aula ordinaria; y b) cuando el alumno, aun habiendo pasado por el ATAL, sigue presentando dificultades en la comunicación.

Por último, el profesor de ATAL debería funcionar de puente en el momento de la incorporación definitiva al aula de referencia del alumnado que ha pasado por el ATAL. Este podría asistir con el alumno al aula ordinaria durante algún tiempo, o una parte de la jornada, no tanto para atenderlo, sino para asesorar y tutelar al profesor-tutor.

Bibliografía

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2001. Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en el Comunidad Autónoma Andaluza. Sevilla, Junta de Andalucía.

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

DÍAZ AGUADO, M.^a J. et al., 1996. Estudios sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En DÍAZ AGUADO, M. J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

GARCÍA, F. J. y GRANADOS, A., 2000. ¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales?. El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Currículo*, 14, 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, 20-24.

GIMÉNEZ, 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.

Instrucciones de 16 de octubre de 2000 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 2003 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 2002 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.

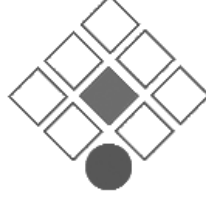
Memorias Informativas (del curso 1998-1999 al 2002-2003) del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Delegación de Educación de Almería.

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 1997-1998.

VILA, I., 2002. Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21. Fuente: <http://www.pensamientocritico.org/ignvil010203.htm>

VILLA, I. (s.f.). *¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración*. Material multicopiado.

Las aulas de acogida
de Cataluña: sus
efectos sobre el
conocimiento
del catalán y la
adaptación escolar



LAS AULAS DE ACOGIDA DE CATALUÑA: SUS EFECTOS SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL CATALÁN Y LA ADAPTACIÓN ESCOLAR¹

Ignasi VILA MENDIBURU, Imma CANAL SANTOS, Pere MAYANS BALCELLS, Santiago PERERA IZQUIERDO, Josep Maria SERRA BONET y Carina SIQUÉS JOFRÉ

Universitat de Girona y Servei d'Immersion i Ús de la Llengua del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Las implicaciones de la globalización sobre la movilidad de las personas han comportado cambios importantes en los sistemas educativos de los países occidentales. Una de ellas es la incorporación de alumnado extranjero que desconoce la lengua escolar en cualquier curso o momento del año académico. Este fenómeno, conocido como “incorporación tardía” o alumnado de “nueva incorporación”, ha significado que en todos los países receptores de alumnado extranjero se hayan desarrollado dispositivos específicos para apoyar lingüísticamente a este alumnado.

La historia afirma que fue el gobierno de Quebec, a finales de la década de 1960, el que organizó las primeras “aulas de acogida”, generalizadas a partir de 1977, las cuales tenían como objetivo el aprendizaje del francés. Estas aulas fueron concebidas como “aulas cerradas”, de modo que el alumnado extranjero debía de estar en ellas no más de un año con el objetivo explícito de aprender la lengua escolar. El profesorado acostumbraba a ser especialista en la enseñanza de segundas lenguas y sus ratios eran menores que las de la educación reglada (Garreta, 2000).

El aula de acogida cerrada fue adoptada por diferentes países sobre la base del mismo razonamiento: antes de que el alumnado extranjero se incorpore al aula ordinaria, tiene que aprender la lengua de la escuela y la administración debe de crear los dispositivos necesarios al margen de la escolarización regular para hacerlo posible. De hecho, con pequeñas varia-

¹ Esta investigación ha sido posible gracias a un convenio de colaboración entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y el Departamento de Psicología de la Universidad de Girona y una ayuda a la investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2009-12875.

ciones, en España se crearon dispositivos semejantes como fueron los TAE de Cataluña o las “aulas de enlace” de la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, en otros países occidentales se siguió una política diferente de atención y ayuda lingüística al alumnado extranjero. En concreto, en los países o regiones con una larga tradición de educación bilingüe (Ontario, algunos estados en EE.UU., etc.) o de lucha contra el racismo y la xenofobia (Reino Unido) se desarrolló un modelo que centraba la ayuda lingüística al alumnado inmigrante en el contexto del aula ordinaria en forma de “apoyo lingüístico” mediante una persona distinta a la persona tutora. En muchos casos, el apoyo lingüístico en el aula ordinaria combinaba clases específicas de enseñanza de la lengua de la escuela en sesiones de cinco o menos horas semanales durante el horario lectivo. Así, el profesorado de apoyo lingüístico y el que enseñaba explícitamente la lengua escolar era la misma persona que acostumbraba a ser especialista en la enseñanza de segundas lenguas y, además, tenía una formación específica sobre el tratamiento de la diversidad en el contexto escolar. Esta forma de atención lingüística al alumnado extranjero recibió el nombre de “aula abierta” y, poco a poco, se ha ido abriendo paso en las políticas de acogida del alumnado extranjero.

Las razones que sustentan el “aula de acogida abierta” frente al “aula de acogida cerrada” son diferentes. Hay razones de orden teórico relacionadas con nuestro conocimiento sobre los procesos de adquisición del lenguaje. Otras, de orden empírico que se relacionan fundamentalmente con la investigación sobre el aprendizaje de la lengua escolar y, finalmente, hay razones de tipo ideológico relacionadas con las funciones de la educación escolar.

El lenguaje se aprende desde su uso, de modo que aprender una lengua es aprender a usarla (Bruner, 1983). La cacareada frase según la cual “el lenguaje se aprende haciendo cosas con él” y que ha dado lugar a orientaciones basadas en tareas sobre la enseñanza de segundas lenguas tiene poco sentido en el marco de un “aula cerrada”. ¿Con quién hace cosas en la lengua de aprendizaje el alumnado extranjero que no conoce la lengua de la escuela? ¿Un niño colombiano, una niña china, una alumna marroquí, un niño ecuatoriano y así hasta 10 o 15 criaturas más pueden hacer cosas juntos en la lengua que desconocen? Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua de la escuela se convierte en un proceso largo y costoso, dirigido por un

adulto y cuya única fuente de sentido para el alumnado extranjero es su incorporación al aula ordinaria para aprender matemáticas, sociales o naturales.

Por eso, en el caso del Quebec, Mc Andrew (2001) afirma que, ya en la década de 1980, el 30% del alumnado extranjero estaba dos años en las aulas de acogida “cerradas” y, a finales de la década de 1990, la cifra llegaba al 50%. Igualmente, el Ministerio de Educación de Quebec publicó, en 2006, un estudio en el que informaba que, en el curso 1994-1995, un 27,2% del alumnado extranjero de primaria que asistía a estas aulas presentaba un retraso escolar de un año como mínimo frente al 23,5% del alumnado inmigrante de primaria de lengua francesa que no asistía. Y, en el curso 2003-2004, las cifras eran ya del 41,1% frente a un 12,7% (MEQ, 2006). Es decir, año tras año, el coste que suponía al alumnado extranjero el aprendizaje de una nueva lengua, en este caso el francés, era cada vez mayor en relación con el alumnado extranjero de sus mismas características que cuando llegaba a Quebec ya conocía el francés.

Además, la investigación sobre la adquisición de la lengua escolar por parte del alumnado extranjero que se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela introdujo la distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas. Es decir, entre las habilidades lingüísticas implicadas en las relaciones sociales cara-a-cara y las habilidades lingüísticas implicadas en las tareas de enseñanza y aprendizaje escolar (Cummins, 2000). Evidentemente, esta distinción no significa que ambas estén separadas o sean independientes. Al contrario, están estrechamente relacionadas, pero su desarrollo está marcado por ritmos muy distintos que, entre otras cosas, se relacionan con la participación activa en tareas de enseñanza y aprendizaje escolar mediante la lengua de la escuela.

Cummins (1981) mostró que el alumnado inmigrante de la ciudad de Toronto tardaba entre dos y tres años en desarrollar habilidades conversacionales en lengua inglesa de manera semejante a sus pares nacionales, mientras que dicho periodo se extendía hasta los cinco y siete años en relación con las habilidades cognitivo-académicas. Posteriormente, numerosos trabajos (Collier, 1987; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Huguet y Navarro, 2005; Klesmer, 1994; Maruny y Molina, 2000; Oller, 2008; Ramírez, 1992; Siqués y Vila, 2007; Thomas y Collier, 1997; Oller y Vila, 2008) han ratificado estos datos. Si ello es así, ¿qué sentido tiene que el alumnado

extranjero se incorpore a un “aula cerrada” durante un año para aprender la lengua de la escuela? Si el alumnado extranjero tarda entre cinco y siete años en equiparar su conocimiento de la lengua escolar al de sus pares nacionales, su aprendizaje sistemático de la lengua de la escuela durante un año deja a este alumnado aún muy lejos del conocimiento lingüístico de sus compañeros y compañeras del aula ordinaria. Por eso, las políticas de acogida lingüística basadas en las “aulas cerradas” se manifiestan impotentes desde el punto de vista del profesorado en relación a los objetivos lingüísticos propuestos, el cual tiene la “tentación” de alargar el periodo de “escolarización” en el aula cerrada. A ello se suma el desasosiego del profesorado del aula ordinaria que considera que, después del paso del alumnado extranjero por el “aula cerrada”, su conocimiento de la lengua escolar sigue siendo escaso (Mc Andrew, 2001).

Finalmente, el aumento de la diversidad identitaria, religiosa, lingüística y étnica de las sociedades occidentales ha colocado en primer plano la función de cohesión social de la educación escolar (Besalú y Vila, 2007; Vila y Casares, 2009). La reivindicación de una escuela inclusiva, a pesar de las tendencias sociales contrarias, que evite la segregación del alumnado por razones cognitivas, lingüísticas, étnicas o de cualquier otro tipo está en el horizonte educativo. La política de “aulas cerradas” casa mal con la filosofía de la escuela inclusiva, ya que introduce un principio de segregación entre el alumnado: su conocimiento o desconocimiento de la lengua de la escuela. Quienes la conocen se pueden agrupar educativamente sin problemas, mientras que quienes no la conocen son obligados a agruparse en un dispositivo especial al margen de la escolarización normal. Por eso, desde la filosofía de la escuela inclusiva, se apoya la creación de “ayudas lingüísticas” a lo largo de la escolarización a todo el alumnado, el cual puede durar bastantes años. En concreto, en algunos países y regiones nunca menos de cuatro años.

Cataluña no es una excepción. En los últimos años, su sistema educativo ha pasado de escolarizar un 3% de alumnado extranjero a cerca del 14% actual. Por eso, igual que el resto de las administraciones educativas receptoras de alumnado inmigrante, ha desarrollado una política de acogida con el objetivo de garantizar la adaptación escolar del alumnado extranjero, la cual pasa, entre otras cosas, por su dominio de la lengua de la escuela. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

elaboró a lo largo del curso 2003-2004 el plan “Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social” (LIC) (Besalú, 2006; Besalú y Vila, 2005 y 2007; Serra, 2006), que tiene como objetivo el fomento de la igualdad y la cohesión social y cuyos ejes son el plurilingüismo y la educación intercultural. El plan está dirigido a todo el alumnado de Cataluña y contempla medidas específicas para el alumnado extranjero de nueva incorporación como, por ejemplo, las “aulas de acogida”.

Las “aulas de acogida” son un recurso que se ofrece a las escuelas que incorporan alumnado extranjero al inicio o a lo largo del curso escolar. Se concreta en una dotación económica, material y humana, de modo que para cada “aula de acogida” (ya que hay escuelas e institutos que tienen más de una) se incorpora al claustro una nueva persona y, además, el centro escolar recibe una dotación suplementaria de material informático y presupuestaria. La administración recomienda que el tiempo máximo de asistencia al aula de acogida no sobrepase las 12 horas semanales y los dos años escolares. Además, se insta a que el “aula de acogida”, entendida como espacio físico, se utilice solo después de finalizar el ciclo inicial de primaria.

La función del “aula de acogida” es el apoyo a la integración y la adaptación escolar en el marco de un “centro de acogida”. Es decir, el plan LIC asume que la adaptación escolar no es el resultado del aprendizaje de la lengua de la escuela, sino más bien al contrario o, como mínimo, de manera interdependiente. Lo verdaderamente importante es que el nuevo alumnado tenga un marco de acogida en el que pueda establecer amplias relaciones sociales con el resto del alumnado y el profesorado y crear unos vínculos afectivos que doten de sentido a la institución escolar y a su lengua vehicular. Por eso, el “aula de acogida” se entiende como una forma de “apoyo lingüístico” al proceso de adquisición de la lengua escolar, que pasa fundamentalmente por las relaciones sociales y los vínculos afectivos.

De hecho, el uso del “aula de acogida”, independientemente de las recomendaciones de la administración, es consensuado y decidido por los claustros escolares en el marco del proyecto de acogida que tiene cada centro. Ello significa que el centro escolar puede decidir emplear los recursos bien como un espacio físico al que acude el alumnado extranjero unas horas a la semana durante el horario lectivo, bien como “apoyo lingüístico” a todo el alumnado en el aula ordinaria, bien como una combina-

ción de ambos. Además, el centro escolar decide la persona o personas que atienden el aula de acogida.

La tabla 1 muestra la evolución del número de aulas de acogida en los últimos años escolares.

Tabla 1
Evolución del número de aulas de acogida. Cataluña.

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Número de aulas de acogida	649	938	1.081	1.162

Fuente: Elaboración propia.

En el curso 2004-2005 se extienden las aulas de acogida y, desde entonces, su número prácticamente se ha duplicado.

A finales del curso 2004-2005 se realizó de forma experimental una evaluación de las aulas de acogida de primaria (Vila, Perera y Serra, 2006). La participación del profesorado fue voluntaria y sirvió, entre otras cosas, para validar los instrumentos. La evaluación utilizó dos instrumentos: una prueba de conocimiento de catalán A2 (usuario básico) y una prueba de adaptación escolar. Ambas fueron elaboradas por personal técnico de la Subdirección del Departament d'Educació encargada del desarrollo del plan LIC. Las razones que sustentaban la elección de dichas pruebas reposaban en los argumentos que avalaban tanto el plan LIC como los objetivos concretos de las aulas de acogida. Así, como ya hemos señalado, el plan LIC consideraba que el proceso de adquisición de la lengua escolar es largo y no remite a uno o dos años de aprendizaje sistemático, sino que se realiza fundamentalmente en el aula ordinaria mediante la participación activa del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, inicialmente, el conocimiento de lengua del alumnado extranjero será fundamentalmente básico de acuerdo con la nomenclatura del Consejo de Europa. Igualmente, el plan LIC incidía con fuerza en los procesos de adaptación e integración escolar, de modo que afirmaba que no se puede entender el aprendizaje de la lengua escolar al margen del proceso adaptativo del alumnado. Por eso, junto con la prueba A2 de conocimiento de catalán, se introdujo una prueba de adaptación escolar.

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados más relevantes de la evaluación realizada en los dos cursos siguientes de las aulas de acogida de primaria y secundaria. El artículo está organizado en varios apartados. En el primero, mostramos el número y las características del alumnado extranjero que ha participado en las aulas de acogida durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007, así como la metodología utilizada en la evaluación. En el segundo, presentamos los resultados y enfatizamos especialmente las relaciones entre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. Finalmente, discutimos los resultados de acuerdo con los presupuestos del plan LIC y ofrecemos sugerencias destinadas a mejorar la planificación de la acogida del alumnado extranjero.

1. Metodología

1.1. Participantes

En el curso 2005-2006 hubo 16.517 alumnos en las aulas de acogida (10.043 de primaria y 6.474 de secundaria) y, en el curso 2006-2007, hubo 22.122 alumnos (12.873 de primaria y 9.249 de secundaria). Sin embargo, una parte de ellos dejaron las aulas antes de realizar la evaluación y otra parte modificó su centro escolar. Del conjunto, solo hemos considerado los que completaron todos los datos individuales y familiares. La tabla 2 muestra el número de participantes que forman parte de la evaluación.

Tabla 2

Participantes en las aulas de acogida. Educación primaria y secundaria. Cataluña.

	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007
Educación primaria	8.877	11.603
Educación secundaria	6.106	8.714
Total	13.385	20.317

Fuente: Elaboración propia.

Las características de los participantes son enormemente diversas. Las tablas 3, 4 y 5 muestran respectivamente su edad, el tiempo de estancia en Cataluña y su escolarización previa.

Tabla 3
Edad de los participantes. Educación primaria y secundaria. Cataluña.

	Curso 2005-2006	Curso 2006-2007
7 años	662	
8 años	861	
9 años	1.498	
10 años	1.806	
11 años	1.768	
12 años	1.785	
13 años	1.623	
14 años	1.552	
15 años	1.338	
16 años	1.258	
17 años	619	
18 años	180	
19 años	33	
5 años		23
6 años		888
7 años		1117
8 años		1966
9 años		2169
10 años		2412
11 años		2398
12 años		622
13 años		1725
14 años		2092
15 años		2033
16 años		1775
17 años		873
18 años		197
19 años		27

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Tiempo de estancia de los participantes. Educación primaria y secundaria. Cataluña.

	Curso 2005-2006		Curso 2006-2007	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
De 0 a 9 meses	1.393	839	1.850	1.135
De 10 a 21 meses	4.209	3.181	5.173	4.392
De 22 a 33 meses	2.374	1.564	3.431	2.508
De 34 a 45 meses	699	402	868	497
De 46 a 57 meses	129	79	281	182
De 58 a 69 meses	73	41		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Escolarización previa de los participantes. Educación primaria y secundaria. Cataluña.

	Curso 2005-2006		Curso 2006-2007	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Regular	6.848	5.166	8.929	7.603
Irregular	1.444	764	1.895	931
Sin escolarización previa	585	176	779	180

Fuente: Elaboración propia.

En el curso 2005-2006, los países de origen de los participantes fueron 106, de los cuales 17 eran de América Central y del Sur y, durante el curso 2006-2007, descendieron hasta 94, de los cuales 18 eran de América Central y del Sur.

Las lenguas habladas de los participantes durante el curso 2005-2006 fueron 63, y en el curso 2006-2007 fueron 58.

1.2. Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario de características individuales del alumnado, una prueba de conocimiento de catalán A2 (usuario básico) y una prueba de adaptación escolar.

1.2.1. El cuestionario de características individuales

El cuestionario pregunta por la lengua familiar del alumnado y su conocimiento de otras lenguas; el país de origen de sus padres, su lugar y fecha de nacimiento y el momento de llegada a Cataluña; su escolarización previa y su momento de incorporación a la escuela y el curso en el que está matriculado. Además, se pregunta por el número de horas semanales que el alumnado pasa en el aula de acogida.

1.2.2. La prueba de conocimiento de catalán

La prueba de conocimiento de catalán de primaria y secundaria corresponde al nivel A2 (usuario básico) determinado por el Consejo de Europa. La prueba de primaria evalúa cuatro habilidades lingüísticas: comprensión y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita y la prueba de secundaria evalúa seis habilidades lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, interacción oral, aplicación de habilidades comunicativas, comprensión lectora y expresión escrita.

El objetivo general del nivel A2 es:

1. Comprender frases y expresiones utilizadas habitualmente y relacionadas con temas cercanos al alumnado.
2. Comunicarse en situaciones sencillas y habituales que exigen un intercambio simple y directo de información sobre temas cercanos.
3. Describir, con términos simples, aspectos de su experiencia, entorno inmediato y asuntos relacionados con las necesidades básicas.

1.2.2.1. La prueba de catalán de primaria

La tabla 6 resume los aspectos que se evalúan en la prueba de primaria en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas.

Tabla 6
Contenidos EVALUADOS en las habilidades lingüísticas de la prueba de primaria

Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita
Comprensión de vocabulario (sustantivos, adjetivos, verbos y situacionales). Comprensión de estructuras. Comprensión de hechos. Comprensión de órdenes. Comprensión de un texto narrativo.	Expresión de vocabulario (sustantivos, adjetivos, verbos y situacionales). Producción de un texto descriptivo. Explicación de hechos. Producción de exponentes que se corresponden con diferentes funciones comunicativas.	Comprensión de frases. Comprensión de un texto narrativo. Comprensión de un texto instructivo.	Producción de frases. Producción de un texto narrativo. Producción de una nota.

La prueba de comprensión oral consta de 31 ítems, 16 corresponden a la comprensión de vocabulario, 4 a la comprensión de estructuras, 4 a la comprensión de hechos, 4 a la comprensión de órdenes y 3 a la comprensión de un texto narrativo. La prueba de expresión oral tiene 34 ítems, 16 corresponden a la expresión de vocabulario, 3 a la expresión de un texto descriptivo, 4 a la expresión de hechos y 11 a la expresión de funciones comunicativas. La prueba de comprensión lectora consta de 16 ítems, 8 corresponden a la comprensión de frases y 8 a la comprensión de textos. Finalmente, la prueba de expresión escrita consta de 12 ítems, 3 corresponden a la expresión de frases y 9 a la expresión de textos.

La tabla 7 presenta los criterios referenciales para cada una de las cuatro habilidades evaluadas para el ciclo medio y el ciclo superior de primaria y sus puntuaciones máximas.

Tabla 7
Puntuaciones máximas y referenciales de la prueba de conocimiento de catalán. EDUCACIÓN PRIMARIA

	Puntuación máxima	Criterio referencial ciclo medio	Criterio referencial ciclo superior
Comprensión oral (CO)	55	45	45
Expresión oral (EO)	88	70	70
Comprensión lectora (CL)	28	17	22
Expresión escrita (EE)	43	29	34

De acuerdo con el alfa de Cronbach, la prueba tiene los siguientes índices de fiabilidad: 0,690 para la comprensión oral; 0,845 para la expresión oral; 0,724 para la comprensión lectora y 0,881 para la expresión escrita.

1.2.2.2. La prueba de catalán de secundaria

La tabla 8 presenta los contenidos que se evalúan en las seis habilidades.

Tabla 8

Contenidos y evaluación de las habilidades lingüísticas. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Comprensión oral	Expresión oral	Interacción oral	Aplicación de habilidades comunicativas	Comprensión lectora	Expresión escrita
Adecuación de expresiones en situaciones comunicativas habituales. Comprensión de textos conversacionales. Comprensión de textos descriptivos (lugares). Comprensión de un texto narrativo (una noticia).	Explicación de hechos. Producción de un texto descriptivo. Producción de exponentes adecuados a funciones comunicativas.	Expresión de un objeto comunicativo. Regulación de las intervenciones en función del interlocutor.	Transferencia de habilidades comunicativas. Lectura en voz alta.	Comprensión de frases. Comprensión de textos de uso social. Comprensión de un texto informativo.	Producción pautada de un texto conversacional. Producción de un texto narrativo: explicación de un hecho. Producción de una nota.

La prueba de comprensión oral consta de 16 ítems, 5 corresponden a la adecuación de expresiones a situaciones comunicativas habituales, 4 a la comprensión de textos conversacionales, 3 a la comprensión de textos descriptivos y 4 a la comprensión de un texto narrativo. La prueba de expresión oral tiene 14 ítems, 4 corresponden a la explicación de hechos, 3 a la expresión de un texto descriptivo, 4 a la producción de un texto descriptivo y 7 a la expresión de funciones comunicativas. La prueba de interacción oral consta de 2 ítems, uno corresponde a poder expresar el objetivo comunicativo y el otro a la regulación de las intervenciones en función del

interlocutor. La prueba de aplicación de habilidades comunicativas tiene 4 ítems, 2 corresponden a la transferencia de habilidades comunicativas y 2 a la lectura en voz alta. La prueba de comprensión lectora consta de 19 ítems, 4 corresponden a la comprensión de frases, 3 a la comprensión de textos de uso social, 5 a la comprensión de definiciones, 3 a la comprensión de un texto de ámbito escolar y 4 a la comprensión de textos informativos. Finalmente, la prueba de expresión escrita consta de 3 ítems, uno a uno se corresponden con la elaboración escrita de un correo electrónico, la explicación de un hecho y de una nota.

La tabla 9 muestra la puntuación máxima de cada prueba y el criterio referencial.

Tabla 9

Puntuaciones máximas y referenciales de la prueba de conocimiento de catalán. EDUCACIÓN SECUNDARIA

	Puntuación máxima	Criterio referencial
Comprensión oral (CO)	43	34
Expresión oral (EO)	42	30
Interacción oral (IO)	6	4
Aplicación habilidades comunicativas (AHC)	12	8
Comprensión lectora (CL)	51	40
Expresión escrita (EE)	68	50

La prueba tiene los siguientes índices de fiabilidad según el alfa de Cronbach: 0,631 para la comprensión oral; 0,894 para la expresión oral; 0,837 para la interacción oral; 0,820 para la aplicación para las habilidades comunicativas; 0,741 para la comprensión lectora y 0,870 para la expresión escrita.

1.2.3. La prueba de adaptación escolar

La prueba de adaptación escolar es igual para la primaria y la secundaria y la forman tres cuestionarios que responden el alumnado, el profesorado tutor del aula ordinaria y el profesorado del aula de acogida respectivamente. Con el conjunto de los tres cuestionarios obtenemos una puntuación única.

La base sobre la cual se fundamenta la prueba de adaptación escolar utilizada contempla cuatro aspectos diferenciados:

1. Adaptación al medio escolar: se trata de saber si el alumnado ha alcanzado un conocimiento básico del centro (espacios, distribución temporal, costumbres, hábitos, tipo de tareas, etc.) y ha desarrollado un grado de confianza suficiente en el nuevo entorno que le permite sentirse cómodo y seguro y, por tanto, poder afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de socialización sin inquietudes ni miedos que podrían interferir en los aprendizajes.
2. Estrategias para el aprendizaje: el objetivo es determinar si el alumnado tiene las estrategias para afrontar, con posibilidades de éxito, las tareas escolares que se le piden. Es importante diferenciar estas estrategias básicas (hábitos de trabajo, interés, participación, atención, esfuerzo, capacidad de solicitar ayuda, etc.) de los conocimientos.
3. Convivencia y relación entre iguales: se trata de detectar los puntos fuertes y los puntos débiles en la red de relaciones que establece el alumnado con sus iguales y detectar posibles actitudes de rechazo y ensimismamiento.
4. Convivencia y relación con los adultos: el objetivo es conocer el tipo de relación que el alumnado ha establecido con las personas adultas, especialmente con el profesorado.

Las preguntas del cuestionario contestado por el alumnado hacen referencia a su satisfacción en el aula de acogida y en el aula ordinaria, a su interés por las actividades que se realizan en las dos aulas y a su participación, a su percepción sobre el profesorado y a las relaciones que establece con el resto del alumnado en las dos aulas.

Los cuestionarios contestados por la persona encargada del aula de acogida y por la persona tutora del aula ordinaria constan de cuatro apartados: actitud general del alumno, actitud ante el trabajo escolar, interacciones con el resto del alumnado e interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación del centro escolar.

En cada pregunta (por ejemplo, “trabaja en el aula de acogida”) hay cuatro respuestas que van de mucho (4) a nada (1). Cada alumno obtiene una puntuación que es el resultado de sumar las puntuaciones que dan a cada ítem el alumnado y el profesorado del aula de acogida y del aula ordinaria en los tres cuestionarios. Hay cuatro preguntas que restan como, por ejemplo, “falta a clase” o “únicamente se relaciona con el alumnado de su propia etnia”. La puntuación mínima de la prueba es 50 y la máxima 213.

La fiabilidad de los tres cuestionarios fue medida mediante el alfa de Cronbach con los valores siguientes: 0,783 para el cuestionario del alumnado; 0,845 para el cuestionario del aula de acogida y 0,859 para el cuestionario del profesorado del aula ordinaria. La fiabilidad de toda la prueba fue 0,910.

Las puntuaciones del alumnado fueron clasificadas en tres categorías de menor a mayor adaptación (1, 2 y 3). La puntuación más baja fue 77 y la más alta 213. De acuerdo con la distribución de Gauss, distinguimos los dos extremos que fueron categorizados como 1 (los de menor puntuación) y como 3 (los de mayor puntuación), quedándose en la categoría 2 el resto del alumnado.

Los tres instrumentos han sido elaborados en el marco del programa LIC del Departament d'Educació y pueden ser consultados, así como las instrucciones para su uso, en el “espacio LIC” de la página del Departament d'Educació (http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/professorat/prof_ori_avalua-cio1.htm).

1.3. Procedimiento

Durante el curso 2005-2006, las pruebas se administraron entre finales de mayo y mediados de junio de 2006 y, en el curso 2006-2007, entre finales de mayo y mediados de junio de 2007. Fueron pasadas por el profesorado de las aulas de acogida o por las personas que formaban parte de la asesoría del programa LIC. Los resultados de las pruebas eran enviados, también vía telemática, al SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) del Departament d'Educació. Posteriormente, todos los resultados fueron incorporados al programa SPSS versión 15.

El cuestionario individual fue administrado a todo el alumnado y las pruebas de conocimiento de catalán y de adaptación escolar fueron administradas a todo el alumnado que llevaba como mínimo seis meses en Cataluña y a su profesorado del aula ordinaria y del aula de acogida.

La prueba de catalán y de adaptación escolar no fue completada por todo el alumnado ya que se realizaba a lo largo de varios días y, por diferentes motivos, bien el alumnado no completó todas las pruebas, bien alguno de los profesores tampoco lo hizo.

Los datos fueron tratados estadísticamente mediante el programa SPSS. Las variables utilizadas fueron las siguientes:

1. Conocimiento de catalán.
2. Nivel de adaptación escolar.
3. Escolarización previa.
4. Familia lingüística.
5. Edad.
6. Tiempo de residencia de Cataluña.
7. Número de horas en el aula de acogida.

La variable “conocimiento de catalán” comporta cuatro dimensiones en primaria: comprensión oral (CO), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL) y expresión escrita (EE), y seis en secundaria: comprensión oral (CO), expresión oral (EO), interacción oral (IO), aplicación de habilidades comunicativas (AHC), comprensión lectora (CL) y expresión escrita (EE). En cada una de las cuatro y seis dimensiones analizamos la frecuencia de las puntuaciones para establecer el porcentaje de alumnado que superaba cada prueba y la media de cada una de ellas obtenido por todo el alumnado.

La puntuación del alumnado obtenida en la variable “adaptación escolar” tiene tres categorías: adaptación alta (3), adaptación media (2) y adaptación baja (1).

La escolarización previa tiene también tres categorías: escolarización regular (1), escolarización irregular (2) y sin escolarización previa (3).

La variable familia lingüística agrupa a todas las lenguas habladas por los participantes. Tiene doce dimensiones y se corresponden con germánica (1), amazig (2), semítica (3), indoiraniana (4), eslava (5), románica (6), nigerocongolesa (7), sinotibetana (8), malayopolinésica (9), báltica (10), armenio (11), finohúngara (12), amerindia (13), griego (14), japonés (15) y coreano (16). En los análisis solo tenemos en cuenta las familias con más de 40 hablantes.

La variable “edad” tiene quince dimensiones correspondientes, una a una, a las edades de cinco a diecinueve años, ambas incluidas, y la variable “tiempo de estancia en Cataluña” tiene seis categorías y va desde de “0 a 9 meses” hasta de “58 hasta 69 meses”, con un incremento de doce meses por categoría.

La variable “número de horas del aula de acogida” tiene cinco categorías: menos de 5 horas (1), entre 6 y 10 horas (2), entre 11 y 15 horas (3), entre 16 y 20 horas (4) y más de 21 horas (5).

Los análisis realizados han utilizado los descriptivos y el ANOVA para establecer la relación entre las diferentes variables respecto al conocimiento de catalán y la adaptación escolar. Igualmente, hemos utilizado el análisis de correspondencias simples y la prueba estadística de chi-cuadrado con las variables no cuantitativas.

2. Resultados

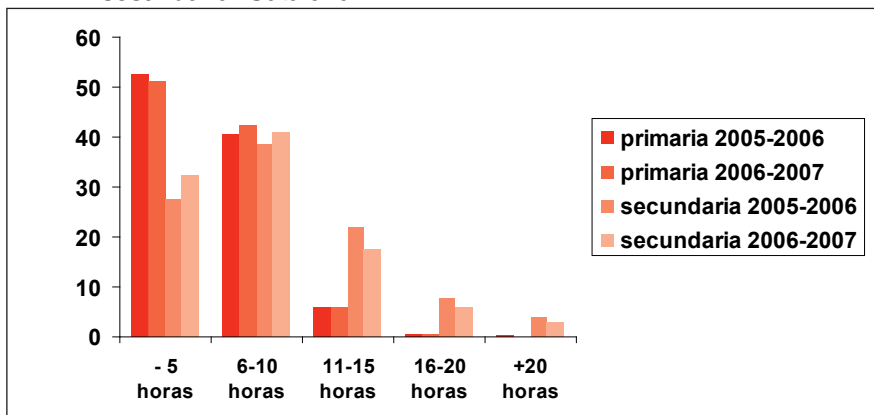
Hemos dividido los resultados en cuatro apartados. En el primero describimos las horas semanales del alumnado de primaria y secundaria en las aulas de acogida de Cataluña. En el segundo mostramos los resultados sobre conocimiento de catalán y su relación con las características del alumnado. En el tercero presentamos los resultados sobre la adaptación y la integración escolar y su relación con las características del alumnado y, finalmente, en el cuarto apartado, exponemos los resultados que relacionan conocimiento de catalán, adaptación e integración escolar y características del alumnado.

2.1. Las horas semanales del alumnado de primaria y secundaria en las aulas de acogida

El gráfico 1 presenta el número de horas semanales que el alumnado de primaria y secundaria de los cursos 2005-2006 y 2006-2007 pasa en las aulas de acogida.

Gráfico 1

Horas semanales en el aula de acogida. Alumnado de primaria y secundaria. Cataluña.



Fuente: Elaboración propia.

El alumnado de las aulas de acogida de secundaria está más tiempo semanalmente que el alumnado de primaria. Las diferencias de uno a otro curso escolar son muy pequeñas, aunque la tendencia es que el alumnado pase algo menos de tiempo semanalmente. En primaria, la mayoría del alumnado está menos de dos horas diarias en el aula de acogida (la media para todo el alumnado en cada curso es una hora y media diaria) y, en secundaria, ocurre lo mismo si bien la media para todo el alumnado es algo más alta (dos horas y quince minutos diarias en el curso 2005-2006 y dos horas en el curso 2006-2007).

La inmensa mayoría de los centros escolares (escuelas e institutos) utilizan las aulas de acogida como “aulas abiertas”, si bien hay un pequeño porcentaje, especialmente en la secundaria, que las utiliza como “cerradas” (4,3 y 2,9% del alumnado respectivamente los cursos 2005-2006 y 2006-

2007) o “semicerradas” (8,3 y 6,7 respectivamente los cursos 2005-2006 y 2006-2007).

El análisis de correspondencias simples presenta relaciones estrechas en primaria y secundaria entre el alumnado con una escolarización previa irregular o sin escolarizar y más horas semanales en el aula de acogida. En concreto, hay relaciones muy estrechas entre el alumnado con una escolarización previa irregular y asistir más de 16 horas semanales al aula de acogida el curso 2005-2006 en primaria (chi-cuadrado = 132,130; gl = 8; $p < 0,001$) y en secundaria (chi-cuadrado = 271,827; gl = 8; $p < 0,001$) y el curso 2006-2007 en primaria (chi-cuadrado = 123,313; gl = 8; $p < 0,001$). Y, en el curso 2006-2007, hay relaciones estrechas entre el alumnado sin escolarización previa y asistir más de 16 horas semanales al aula de acogida (chi-cuadrado = 111,731; gl = 8; $P < 0,001$).

El tiempo de estancia en Cataluña también muestra relaciones estrechas con el número de horas semanales que el alumnado pasa en las aulas de acogida. Así, tanto en primaria como en secundaria y en ambos cursos escolares, el alumnado que acaba de llegar y, por tanto, lleva menos tiempo en Cataluña es el que pasa más horas semanales en el aula de acogida. Así, durante el curso 2005-2006, en primaria hay una relación estrecha entre el alumnado que lleva menos de nueve meses en Cataluña y pasarse de 11 a 15 horas semanales en el aula de acogida (chi-cuadrado=466,260; gl=20; $p<0'001$) y, en secundaria, se establece la misma relación entre el alumnado que lleva menos tiempo en Cataluña y estar entre 11 y 20 horas semanales en el aula de acogida (chi-cuadrado=500,583; gl=20; $p<0'001$). En el curso 2006-2007, se establece la misma relación en primaria (chi-cuadrado=557,580; gl=12; $p<0'001$) y, en secundaria, la relación se establece entre el alumnado recién llegado y estar de 16 a 25 horas semanales en el aula de acogida (chi-cuadrado=571,447; gl=16; $p<0'001$).

En relación con la familia lingüística, todas las correspondencias simples son significativas [primaria (curso 2005-2006): chi-cuadrado = 579,783; gl = 32; $p < 0,001$. Primaria (curso 2006-2007): chi-cuadrado = 627,583; gl = 32; $p < 0,001$. Secundaria (curso 2005-2006): chi-cuadrado = 941,942; gl = 32; $p < 0,001$. Secundaria (curso 2006-2007): chi-cuadrado = 956,709; gl = 32; $p < 0,001$]. Las relaciones se establecen en el mismo sentido en las cuatro evaluaciones. Así, el alumnado con una lengua románica se relaciona con pasar me-

nos de cinco horas semanales en el aula de acogida, mientras que, de manera general, el alumnado que habla una lengua amazig, semítica y nigerocongolesa se relaciona con pasar de 11 a 15 horas semanales en el aula de acogida e, incluso en algunos casos, con estar más de 16 horas semanales. Y, finalmente, el alumnado que habla una lengua sinotibetana o indoiraniana de secundaria se relaciona con pasar más de 16 horas semanales en el aula de acogida.

Finalmente, hay un 19,4% (curso 2005-2006) y un 19,1% (2006-2007) del alumnado de las aulas de acogida que está escolarizado en el ciclo inicial de primaria.

2.2. El conocimiento de catalán del alumnado de primaria y secundaria de las aulas de acogida

Las tablas 10 y 11 muestran los resultados, respectivamente, de conocimiento de catalán del alumnado de las aulas de acogida de primaria y secundaria.

Tabla 10
Conocimiento de catalán. Primaria. Aulas de acogida. Cataluña.

	Curso 2005-2006			Curso 2006-2007		
	M	Dt	N	M	Dt	N
Comprensión oral	47,85	6,52	5.135	47,79	6,33	6.818
Expresión oral	66,38	16,78	5.040	66,76	16,45	6.744
Comprensión lectora	21,68	5,41	4.826	21,36	5,46	5.576
Expresión escrita	28,82	9,53	4.624	28,29	9,78	6.466

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11
Conocimiento de catalán. Secundaria. Aulas de acogida. Cataluña.

	Curso 2005-2006			Curso 2006-2007		
	M	Dt	N	M	Dt	N
Comprensión oral	36,67	6,46	3.801	36,88	5,91	5.847
Expresión oral	30,26	8,99	3.747	30,73	8,72	5.815
Interacción oral	4,34	1,54	3.709	4,44	1,50	5.796
Aplicación habilidades comunicativas	9,18	2,55	3.707	9,33	2,45	5.792
Comprensión lectora	39,50	10,69	3.747	40,25	10,30	5.844
Expresión escrita	42,90	15,75	3.622	43,71	15,99	5.724

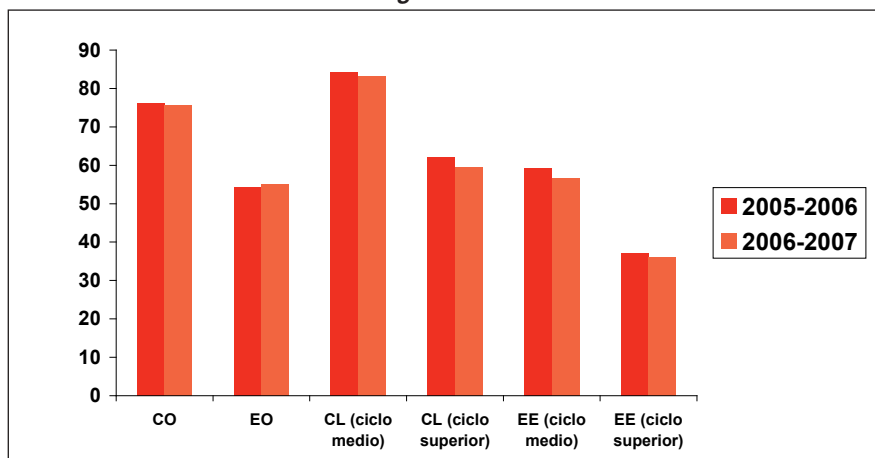
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los criterios referenciales, las medias obtenidas por el alumnado en las distintas habilidades los igualan, excepto en expresión escrita en primaria y expresión oral en primaria.

Los gráficos 2 y 3 presentan respectivamente el porcentaje de alumnado de primaria y secundaria de los cursos 2005-2006 y 2006-2007 que superan los criterios referenciales de cada habilidad lingüística.

Gráfico 2

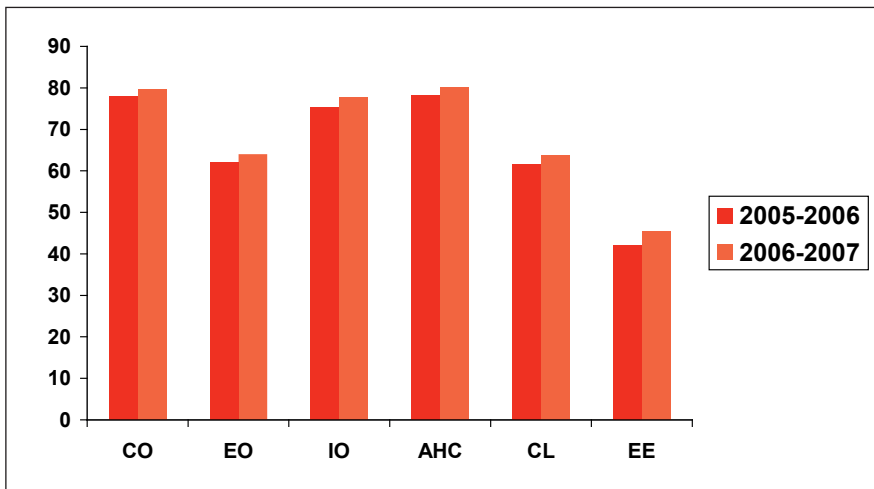
Porcentaje de alumnado de primaria que supera o iguala el criterio referencial. Aulas de acogida. Cataluña.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3

Porcentaje de alumnado de secundaria que supera o iguala el criterio referencial. Aulas de acogida. Cataluña.



Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje de alumnado más bajo que no supera el criterio referencial, tanto en primaria como en secundaria y en ambos cursos, es en expresión escrita.

Los resultados de conocimiento de catalán se modifican de acuerdo con las características del alumnado. Así, respecto a la escolarización previa, en las dos etapas y en los dos cursos escolares, el alumnado con una escolarización previa regular obtiene resultados significativamente más altos en las cuatro y seis habilidades evaluadas respectivamente en primaria y secundaria [Primaria (curso 2005-2006): CO: $F(2,5132) = 100,893$; $p < 0,001$; EO: $F(2,5037) = 57,391$; $p < 0,001$; CL: $F(2,4823) = 181,752$; $P < 0,001$; EE: $F(2,4621) = 133,239$; $P < 0,001$. El test d'Scheffe muestra diferencias significativas en las cuatro habilidades entre el alumnado con una escolarización previa regular e irregular ($P < 0,001$) y sin escolarización previa ($P < 0,001$) y, en comprensión y expresión oral, entre el alumnado con una escolarización previa irregular y sin escolarización ($p < 0,001$). Primaria (curso 2006-2007):

CO: $F(2,6815)=122,382$; $p<0,001$; EO: $F(2,6741)=103,227$; $p<0,001$; CL: $F(2,6573)=177,525$; $P<0,001$; EE: $F(2,6463)=166,014$; $P<0,001$. El test d'Scheffe muestra diferencias significativas en las cuatro habilidades entre el alumnado con una escolarización previa regular e irregular ($P<0,001$) y sin escolarización previa ($P<0,001$) y, en comprensión lectora y expresión escrita, entre el alumnado con una escolarización previa irregular y sin escolarización ($P<0,014$ y $P<0,001$ respectivamente) [Secundaria (curso 2005-2006): CO: $F(2,3798)=101,746$; $p<0,001$; EO: $F(2,3744)=83,068$; $p<0,001$; IO: $F(2,3706)=66,033$; $p<0,001$; AHC: $F(2,3704)=183,103$; $p<0,001$; CL: $F(2,3744)=244,779$; $P<0,001$; EE: $F(2,3619)=209,043$; $P<0,001$. El test d'Scheffe muestra diferencias significativas en las seis habilidades entre el alumnado con una escolarización previa regular e irregular ($P<0,001$) y sin escolarización previa ($p<0,001$) y entre el alumnado con una escolarización previa irregular y sin escolarización ($P<0,001$). Secundaria (curso 2006-2007): CO: $F(2,5844)=110,193$; $P<0,001$; EO: $F(2,5812)=102,888$; $p<0,001$; IO: $F(2,5793)=108,075$; $p<0,001$; AHC: $F(2,5789)=225,324$; $p<0,001$; CL: $F(2,5841)=324,871$; $P<0,001$; EE: $F(2,5721)=245,622$; $P<0,001$. El test d'Scheffe muestra diferencias significativas en las seis habilidades entre el alumnado con una escolarización previa regular e irregular ($p<0,001$) y sin escolarización previa ($P<0,001$) y entre el alumnado con una escolarización previa irregular y sin escolarización ($P<0,001$), excepto en expresión e interacción oral.]

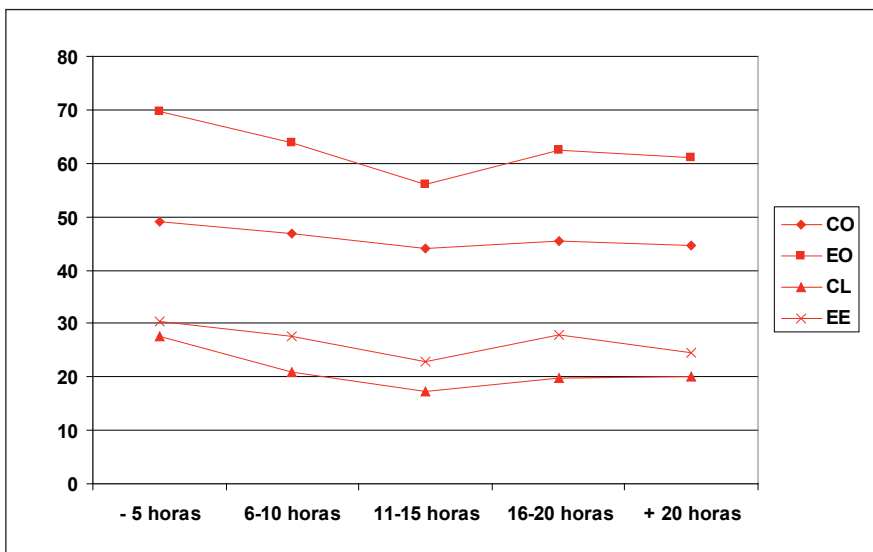
En primaria, los resultados en las cuatro habilidades evaluadas aumentan con la edad y las diferencias son significativas, si bien el test d'Scheffe muestra que las diferencias significativas existen entre el alumnado más joven y el de más edad y entre los distintos grupos situados entre los nueve y los doce años de edad. En secundaria, los resultados son algo diferentes. Primero, en ambos cursos, las diferencias en los resultados del alumnado en la subprueba "aplicación de habilidades comunicativas" no son significativas (curso 2005-2006: $F(6,3700)=1,466$; $P<0,186$; curso 2006-2007: $F(7,5784)=1,614$; $P<0,0126$). Además, tampoco lo son en la subprueba de "comprensión oral" en el curso 2005-2006 [$F(6,3794)=1,420$; $P<0,203$]. Segundo, las diferencias entre los distintos grupos de edad se establecen preferentemente en comprensión lectora y expresión escrita en los dos cursos

entre el alumnado de 13 y 14 años y el alumnado de 16, 17 y 18 años². Y, por último, en expresión oral hay diferencias significativas en los dos cursos entre el alumnado de 13 y 15 años y, en comprensión oral (curso 2006-2007), entre el alumnado de 12 y 13 años y el alumnado de 18 años.

La variable horas en el aula de acogida también se muestra significativa. Los gráficos 4, 5, 6 y 7 presentan los resultados del alumnado de primaria y de secundaria en las habilidades evaluadas en los dos cursos escolares.

Gráfico 4

Conocimiento de catalán y número de horas semanales en el aula de acogida. Primaria. Curso 2005-2006.



Fuente: Elaboración propia.

CO: $F(4,4981) = 64,984$; $P < 0,001$. EO: $F(4,4895) = 66,217$; $P < 0,001$. CL: $F(4,4679) = 79,282$; $P < 0,001$. EE: $F(4,4488) = 48,584$; $P < 0,001$.

² En el curso 2006-2007, en expresión escrita solo hay diferencias significativas entre el alumnado de 14 y 16 años.

Gráfico 5

Conocimiento de catalán y número de horas semanales en el aula de acogida. Primaria. Curso 2006-2007.

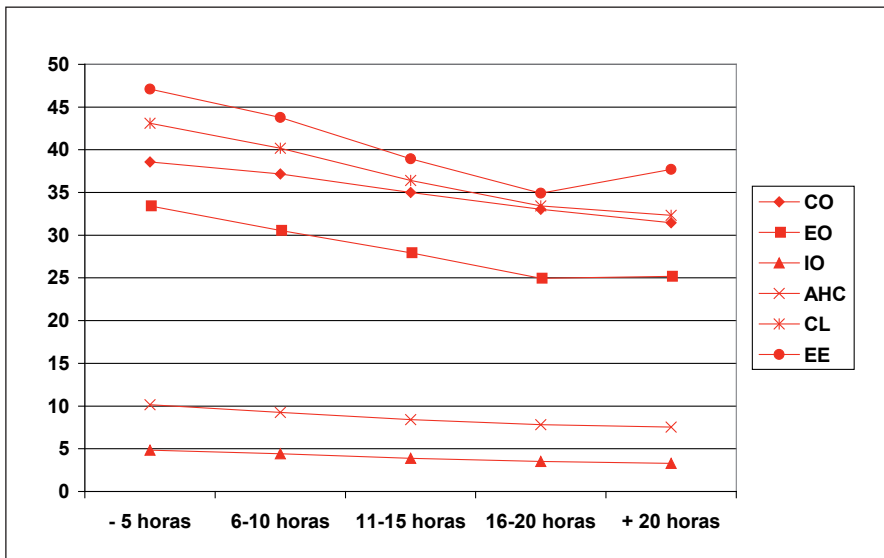


Fuente: Elaboración propia.

CO: $F(3,6814) = 128,853$; $p < 0,001$. EO: $F(3,6740) = 157,000$; $p < 0,001$. CL: $F(3,6572) = 151,147$; $P < 0,001$. EE: $F(3,6462) = 120,110$; $P < 0,001$.

Gráfico 6

Conocimiento de catalán y número de horas semanales en el aula de acogida. Secundaria. Curso 2005-2006.



Fuente: Elaboración propia.

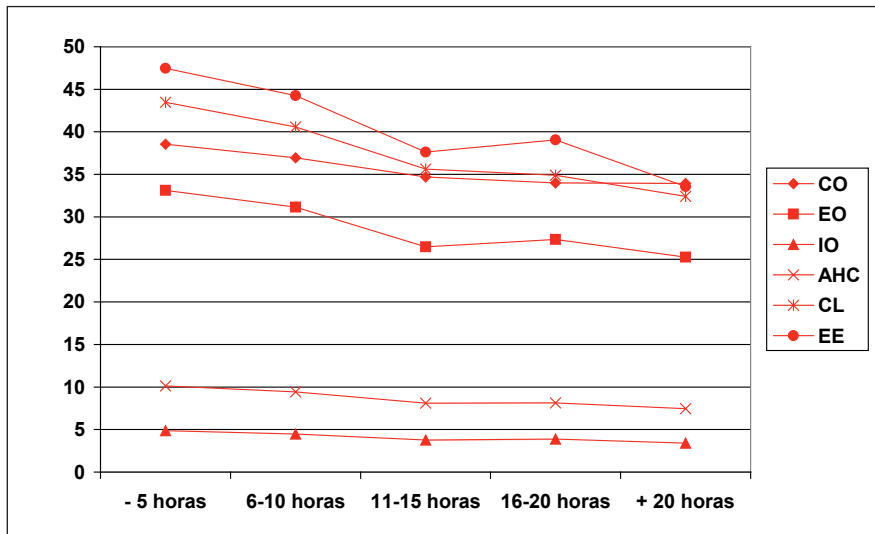
CO: $F(4,3707)=83,802$; $p<0,001$. EO: $F(4,3651)=83,234$; $P<0,001$.

IO: $F(4,3612)=81,801$; $p<0,001$. AHC: $F(4,3611)=92,511$; $P<0,001$.

CL: $F(4,3653)=88,462$; $P<0,001$. EE: $F(4,3528)=52,195$; $P<0,001$.

Gráfico 7

Conocimiento de catalán y número de horas semanales en el aula de acogida. Secundaria. Curso 2006-2007.



Fuente: Elaboración propia.

CO: $F(4,5703)=104,690$; $p<0,001$. EO: $F(4,5675)=127,166$; $p<0,001$. IO: $F(4,5653)=122,487$; $p<0,001$. AHC: $F(4,5652)=163,366$; $p<0,001$. CL: $F(4,5700)=147,751$; $P<0,001$. EE: $F(4,5584)=85,024$; $P<0,001$.

El test d'Scheffe siempre muestra diferencias significativas entre el alumnado que pasa menos horas semanales en el aula de acogida y el que pasa más horas semanales. Es decir, entre el alumnado que está menos de cinco horas y el resto de grupos, entre el alumnado que pasa de seis a diez horas y el resto de grupos y así sucesivamente, excepto entre las últimas categorías, aquellas en las que el alumnado pasa más horas.

El análisis de correspondencias simples entre el tiempo de estancia del alumnado en Cataluña y el número de horas semanales en el aula de acogida se mostraba significativo y, por tanto, los mejores resultados del alumnado que pasa menos horas en el aula de acogida frente al alumnado que pasa más horas pueden interpretarse porque el alumnado que está menos horas es el que lleva más tiempo en Cataluña y en consecuencia sabe más

catalán. De hecho, la variable “tiempo de estancia” se muestra significativa en los dos cursos en primaria y secundaria en el sentido de menos tiempo en Cataluña menos conocimiento de catalán, pero a diferencia de lo que ocurre con la variable “número de horas semanales en el aula de acogida” en la que, con algunas excepciones, a más horas semanales del alumnado en el aula de acogida peores resultados en conocimiento de catalán, la variable “tiempo de estancia” señala, de modo general, un máximo en los resultados de conocimiento de catalán que se sitúa entre los 22 y los 33 meses de estancia y, a partir de ese momento, los resultados de conocimiento de catalán se estancan o disminuyen. Por eso, en el test d’Scheffe solo aparecen diferencias significativas entre el alumnado que acaba de llegar (de 0 a 9 meses en Cataluña) y el que lleva de 10 a 21 meses o de 22 a 33 meses y entre estos dos últimos grupos.

El análisis de varianza con las variables “horas en el aula de acogida” y “tiempo de estancia” en Cataluña muestra cómo operan conjuntamente ambas variables. En primaria, la mayoría de las interacciones no son significativas [Curso 2005-2006: CO: $F(15,4961) = 1,338$; $P < 0,170$. EO: $F(15,4875) = 1,241$; $P < 0,232$. CL: $F(15,4659) = 1,911$; $P < 0,018$. EE: $F(15,4468) = 2,558$; $P < 0,001$. Curso 2006-2007: CO: $F(11,6799) = 0,954$; $P < 0,486$. EO: $F(11,6725) = 0,965$; $P < 0,476$. CL: $F(11,6557) = 1,356$; $P < 0,187$. EE: $F(11,6447) = 1,867$; $P < 0,039$] y, en cambio, en secundaria, todas las interacciones son significativas, excepto en comprensión oral en el curso 2005-2006 [Curso 2005-2006: CO: $F(19,3683) = 1,537$; $P < 0,064$. EO: $F(19,3627) = 2,267$; $p < 0,009$. IO: $F(19,3588) = 1,770$; $p < 0,021$. AHC: $F(19,3587) = 2,463$; $p < 0,001$. CL: $F(19,3629) = 1,661$; $P < 0,036$. EE: $F(19,3504) = 1,603$; $p < 0,047$. Curso 2006-2007: CO: $F(16,5683) = 4,338$; $p < 0,001$. EO: $F(16,5655) = 2,269$; $p < 0,003$. IO: $F(16,5633) = 1,995$; $p < 0,010$. AHC: $F(16,5632) = 2,741$; $p < 0,001$. CL: $F(11,5680) = 2,283$; $P < 0,002$. EE: $F(15,5565) = 2,915$; $P < 0,001$]. Las tablas 12 y 13 muestran los resultados del alumnado de primaria de acuerdo con las dos variables en las tres habilidades en las que las diferencias de los resultados son significativas³.

³ Hemos eliminado todas las categorías con menos de cinco participantes.

Tabla 12

Comprensión lectora y expresión escrita, tiempo de estancia y horas semanales en el aula de acogida. Primaria. Cataluña. Curso 2005-2006.

Tiempo de estancia	de	Horas semanales	Comprensión lectora			Expresión escrita		
			M	Dt	N	M	Dt	N
De 0 a 9 meses	Menos de 5 horas	22,58	5,14	73	29,20	9,06	71	
	De 6 a 10 horas	19,93	4,95	56	25,10	11,23	52	
	De 11 a 15 horas	17,87	8,77	15	22,31	11,22	16	
De 10 a 21 meses	Menos de 5 horas	22,58	4,54	1.056	29,94	8,80	1.014	
	De 6 a 10 horas	21,07	5,59	1.200	27,94	9,84	1.142	
	De 11 a 15 horas	16,59	7,59	176	21,89	11,50	158	
	De 16 a 20 horas	18,50	9,28	26	24,56	11,43	25	
	Más de 20 horas	20,83	6,24	6	26,20	6,42	5	
De 22 a 33 meses	Menos de 5 horas	22,88	4,40	936	31,38	8,32	911	
	De 6 a 10 horas	20,69	5,99	529	27,10	10,22	508	
	De 11 a 15 horas	19,04	7,07	45	25,30	11,25	40	
	De 16 a 20 horas	23,00	4,03	9	35,88	5,79	8	
De 34 a 45 meses	Menos de 5 horas	22,62	4,45	295	29,38	7,93	288	
	De 6 a 10 horas	21,77	5,07	123	28,23	8,87	120	
	De 11 a 15 horas	18,50	9,55	8	27,88	12,81	8	
	De 16 a 20 horas	20,20	4,44	5	29,80	7,92	5	
De 46 a 57 meses	Menos de 5 horas	22,61	4,60	62	29,92	8,41	60	
	De 6 a 10 horas	21,82	4,83	11	26,27	9,98	11	
De 58 a 69 meses	Menos de 5 horas	23,53	4,58	36	29,66	9,18	35	
	De 6 a 10 horas	21,00	5,55	9	28,38	10,93	8	

Fuente: Elaboración propia.

Primero, el alumnado que está menos de cinco horas semanales en el aula de acogida en todas las categorías de la variable "tiempo de estancia" iguala o supera el resultado del resto del alumnado que, en cada categoría, pasa más tiempo en el aula de acogida. Segundo, en comprensión lectora, el alumnado que acaba de llegar o que lleva de 10 a 21 meses en Cataluña y que pasa menos de cinco horas semanales en el aula de acogida es el que obtiene los mejores resultados. Tercero, en comprensión escrita, el alumnado que acaba de llegar o que lleva de 10 a 21 meses en Cataluña y que pasa menos de cinco horas se-

manales en el aula de acogida iguala sus resultados con los mejores que llevan más de 34 meses y queda algo por debajo del alumnado que obtiene los mejores resultados: el alumnado que lleva en Cataluña de 22 a 33 meses.

Tabla 13

Expresión escrita, tiempo de estancia y horas semanales en el aula de acogida. Primaria. Cataluña. Curso 2006-2007.

Tiempo de estancia	Horas semanales	Expresión escrita		
		M	Dt	N
De 0 a 9 meses	Menos de 5 horas	27,10	10,07	97
	De 6 a 10 horas	23,73	11,59	187
	De 11 a 15 horas	23,75	9,20	28
De 10 a 21 meses	Menos de 5 horas	30,26	8,62	1.333
	De 6 a 10 horas	26,70	10,40	1.682
	De 11 a 15 horas	23,90	10,75	249
	De 16 a 20 horas	20,72	10,017	18
De 22 a 33 meses	Menos de 5 horas	31,22	8,14	1.282
	De 6 a 10 horas	27,29	10,11	898
	De 11 a 15 horas	22,51	10,97	101
	De 16 a 20 horas	26,77	11,55	13
De 34 a 45 meses	Menos de 5 horas	30,10	8,27	287
	De 6 a 10 horas	26,52	8,62	151
	De 11 a 15 horas	21,50	11,02	10
De 46 a 57 meses	Menos de 5 horas	28,63	7,93	96
	De 6 a 10 horas	24,56	11,47	27

Fuente: Elaboración propia.

En el curso 2006-2007, se observan los mismos resultados del alumnado en expresión escrita que en el curso 2005-2006 con la única diferencia que, en este curso, en todos los tiempos de estancia, el alumnado que obtiene mejores resultados es el que está menos de cinco horas semanales en el aula de acogida.

En secundaria, se observan las mismas tendencias que en primaria. La tabla 14 muestra los resultados en expresión oral durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007⁴.

⁴ Hemos eliminado todas las categorías con menos de cinco participantes.

Tabla 14

Expresión oral, tiempo de estancia y horas semanales en el aula de acogida. Secundaria. Cataluña.

Tiempo de estancia	Horas semanales	Curso 2005-2006			Curso 2006-2007		
		M	Dt	N	M	Dt	N
De 0 a 9 meses	Menos de 5 horas	29,83	9,77	18	26,33	9,76	42
	De 6 a 10 horas	28,46	9,01	44	25,80	9,87	87
	De 11 a 15 horas	27,10	9,04	30	19,59	11,38	46
	De 16 a 20 horas	21,67	12,03	18	23,54	10,94	13
	Más de 20 horas	16,80	11,88	5	23,14	9,46	7
De 10 a 21 meses	Menos de 5 horas	32,32	7,64	455	32,26	7,70	903
	De 6 a 10 horas	30,54	8,94	965	31,03	8,27	1.518
	De 11 a 15 horas	27,54	9,07	530	26,41	9,49	616
	De 16 a 20 horas	25,40	9,59	177	26,87	9,53	189
	Más de 20 horas	25,10	10,13	73	24,95	9,89	107
De 22 a 33 meses	Menos de 5 horas	34,95	6,44	393	34,58	6,80	758
	De 6 a 10 horas	31,45	8,49	399	32,00	7,84	670
	De 11 a 15 horas	28,49	8,64	152	27,28	8,88	210
	De 16 a 20 horas	22,51	8,74	45	28,47	9,02	73
	Más de 20 horas	26,32	9,63	34	25,65	9,67	26
De 34 a 45 meses	Menos de 5 horas	32,98	7,19	107	33,25	7,73	122
	De 6 a 10 horas	28,27	9,41	93	30,98	7,88	122
	De 11 a 15 horas	31,26	8,14	39	30,20	7,95	45
	De 16 a 20 horas	31,20	9,77	10	32,60	8,78	10
	Más de 20 horas				35,33	5,89	6
De 46 a 57 meses	Menos de 5 horas	32,16	7,69	25	32,40	7,12	55
	De 6 a 10 horas	27,42	9,96	12	32,63	7,40	43
	De 11 a 15 horas	28,00	8,76	4	32,40	13,67	5
	De 16 a 20 horas				28,40	7,67	5
De 58 a 69 meses	Menos de 5 horas	38,92	4,58	12			
	De 6 a 10 horas	31,71	8,64	7			

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, se observa que, en todos los tiempos de estancia, el alumnado que obtiene los menores resultados es el que pasa menos de cinco horas semanales en el aula de acogida y, en segundo lugar, el alumnado que obtiene los mejores resultados es el que lleva en Cataluña de 22 a 33 meses. Estos resultados se mantienen con pequeñas variaciones en todas las habilidades eva-

luadas, excepto en comprensión lectora en el curso 2006-2007. En este caso, las tendencias observadas se acentúan y los mejores resultados son obtenidos por el alumnado que lleva menos tiempo en Cataluña (de 0 a 9 meses y de 10 a 21 meses) y menos horas en el aula de acogida. La tabla 15 muestra los resultados⁵.

Tabla 15

Comprensión lectora, tiempo de estancia y horas semanales en el aula de acogida. Secundaria. Cataluña. Curso 2006-2007.

Tiempo de estancia	Horas semanales	Comprensión lectora		
		M	Dt	N
De 0 a 9 meses	Menos de 5 horas	44,33	7,94	43
	De 6 a 10 horas	40,21	9,97	91
	De 11 a 15 horas	34,27	15,6	52
	De 16 a 20 horas	33,00	12,99	13
	Más de 20 horas	30,25	13,55	8
De 10 a 21 meses	Menos de 5 horas	44,33	7,35	903
	De 6 a 10 horas	41,18	9,75	1.529
	De 11 a 15 horas	36,39	11,58	618
	De 16 a 20 horas	35,46	12,55	189
	Más de 20 horas	33,98	11,76	106
De 22 a 33 meses	Menos de 5 horas	43,25	8,36	759
	De 6 a 10 horas	39,68	9,74	666
	De 11 a 15 horas	33,85	11,41	212
	De 16 a 20 horas	33,74	12,08	73
	Más de 20 horas	30,85	13,29	27
De 34 a 45 meses	Menos de 5 horas	40,91	8,42	122
	De 6 a 10 horas	38,20	8,88	122
	De 11 a 15 horas	35,87	11,74	46
	De 16 a 20 horas	34,50	9,65	10
	Más de 20 horas	22,33	9,27	6
De 46 a 57 meses	Menos de 5 horas	36,91	10,13	54
	De 6 a 10 horas	41,09	8,04	44
	De 11 a 15 horas	29,00	9,00	5
	De 16 a 20 horas	36,20	9,88	5

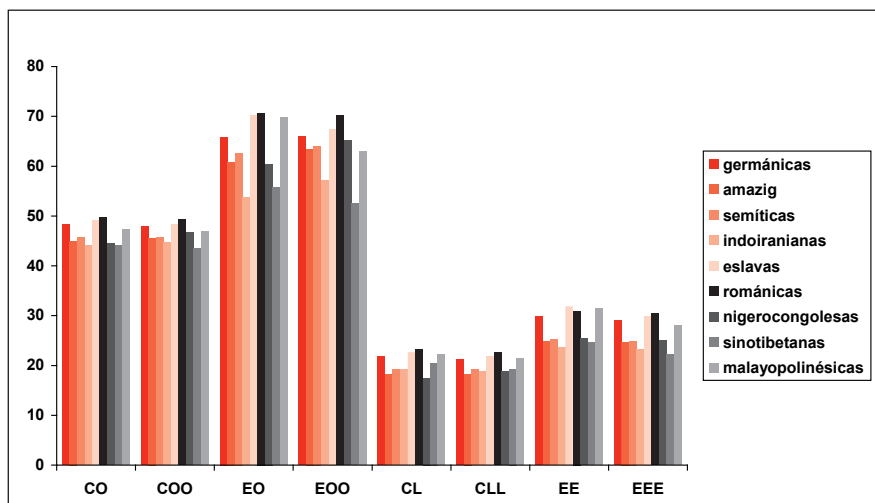
Fuente: Elaboración propia.

⁵ Hemos eliminado todas las categorías con menos de cinco participantes.

Finalmente, la lengua inicial del alumnado muestra también diferencias importantes en los resultados del alumnado. Los gráficos 8 y 9 presentan respectivamente los resultados sobre conocimiento de catalán del alumnado de primaria y de secundaria según su familia lingüística.

Gráfico 8

Conocimiento de catalán y familia lingüística. Aulas de acogida. Primaria. Cataluña. Cursos 2005-2006 y 2006-2007.



Fuente: Elaboración propia.

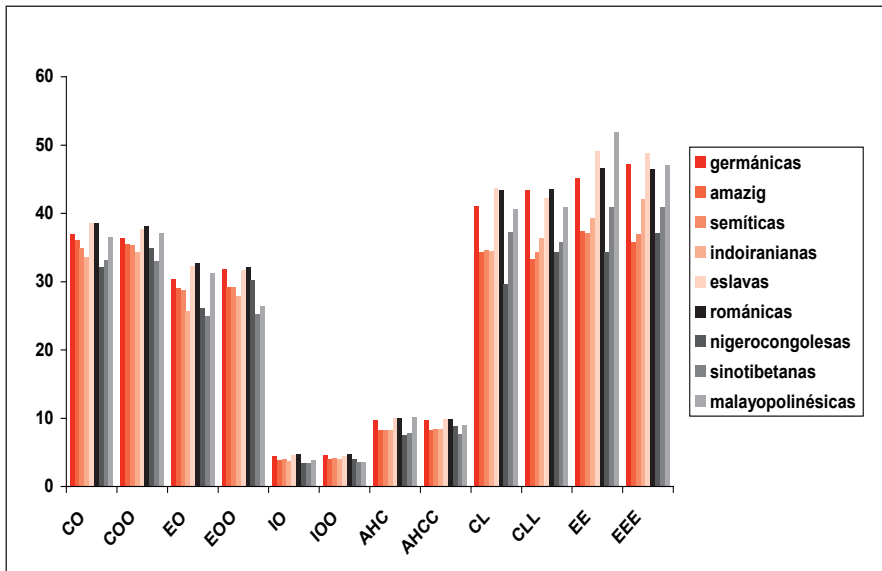
CO: comprensión oral curso 2005-2006 y COO: comprensión oral curso 2006-2007, y así sucesivamente.

Todas las diferencias son significativas [Curso 2005-2006: CO: $F(8,5101)=88,688$; $P<0,001$. EO: $F(8,5008)=78,913$; $P<0,001$. CL: $F(8,4795)=83,915$; $P<0,001$. EE: $F(8,4593)=60,316$; $P<0,001$. Curso 2006-2007: CO: $F(8,6724)=89,363$; $P<0,001$. EO: $F(8,6650)=85,060$; $P<0,001$. CL: $F(8,6484)=87,848$; $P<0,001$. EE: $F(8,6374)=82,603$; $P<0,001$]. El test d'Scheffe muestra que las diferencias significativas aparecen entre los resultados del alumnado con una lengua románica, eslava y germánica y el alumnado con una lengua sinotibetana, amazig, indoiránica y, en algunos

casos, semítica. El alumnado con una lengua malayopolinésica no presenta diferencias con ningún grupo lingüístico.

Gráfico 9

Conocimiento de catalán y familia lingüística. Aulas de acogida. Secundaria. Cataluña. Cursos 2005-2006 y 2006-2007.



Fuente: Elaboración propia.

Todas las diferencias son significativas [Curso 2005-2006: CO: $F(8,3769) = 63,252$; $P < 0,001$. EO: $F(8,3716) = 48,815$; $P < 0,001$. IO: $F(8,3679) = 53,458$; $P < 0,001$. AHC: $F(8,3676) = 77,839$; $P < 0,001$. CL: $F(8,3716) = 99,157$; $P < 0,001$. EE: $F(8,3591) = 43,039$; $P < 0,001$. Curso 2006-2007: CO: $F(8,5777) = 64,771$; $P < 0,001$. EO: $F(8,5748) = 42,872$; $P < 0,001$. IO: $F(8,5731) = 52,083$; $P < 0,001$. AHC: $F(8,5725) = 85,277$; $P < 0,001$. CL: $F(8,5774) = 141,629$; $P < 0,001$. EE: $F(8,5654) = 56,698$; $P < 0,001$]. El test d'Scheffe muestra las mismas diferencias significativas que entre el alumnado de primaria.

2.3. La adaptación escolar del alumnado de primaria y secundaria de las aulas de acogida

La tabla 16 muestra el número de participantes de primaria y secundaria en las categorías de la adaptación escolar.

Tabla 16
Participantes y adaptación escolar. Aulas de acogida. Cataluña.

Adaptación escolar	Curso 2005-2006		Curso 2006-2007	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Baja	392	533	437	430
Media	3.515	1.936	4.929	3.277
Alta	331	379	358	371

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de correspondencias entre la escolarización previa del alumnado y su adaptación escolar muestra en las cuatro evaluaciones que existe una relación estrecha entre una adaptación baja y una escolarización previa irregular [Primaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007), chi-cuadrado=141,594; gl=4; $P<0,001$; chi-cuadrado=100,165; gl=4; $P<0,001$. Secundaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007): chi-cuadrado=117,260; gl=4; $p<0,001$; chi-cuadrado=190,936; gl=4; $P<0,001$].

El análisis de correspondencias entre la edad del alumnado y su adaptación escolar únicamente muestra relaciones estrechas entre el alumnado de primaria de 13 años en el curso 2005-2006 y una adaptación baja (chi-cuadrado=31,363; gl=14; $P<0,005$) y el alumnado de secundaria de 14, 15 y 16 años del curso 2005-2006 que fluctúa entre una adaptación media y baja (chi-cuadrado=42,693; gl=14; $P<0,001$).

El análisis de correspondencias entre el tiempo de estancia del alumnado en Cataluña y su adaptación escolar es significativo en las cuatro evaluaciones [Primaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007): chi-cuadrado=20,635; gl=10; $P<0,024$; chi-cuadrado=15,571; gl=8; $p<0,049$. Secundaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007): chi-cuadrado=26,488; gl=10; $P<0,003$; chi-cuadrado=52,468; gl=8; $P<0,001$]. Las relaciones se establecen siempre entre el alumnado que lleva más tiempo en Cataluña y una adaptación baja.

El análisis de correspondencias entre el número de horas semanales en el aula de acogida del alumnado en Cataluña y su adaptación escolar es significativo en las cuatro evaluaciones [Primaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007), $\chi^2 = 33,958$; $gl=8$; $p<0,001$; $\chi^2=34,097$; $gl=8$; $P<0,001$. Secundaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007); $\chi^2=33,019$; $gl=8$; $P<0,003$; $\chi^2=73,548$; $gl=8$; $P<0,001$]. Las relaciones se establecen entre el alumnado que pasa más horas semanales en el aula de acogida y una adaptación baja y, en primaria en el curso 2006-2007, entre el alumnado que pasa menos de cinco horas semanales en el aula de acogida y una adaptación alta. En las otras evaluaciones, el alumnado que pasa menos de cinco horas semanales se mantiene equidistante entre una adaptación "alta" y "media".

Finalmente, el análisis de correspondencias entre la familia lingüística del alumnado y su adaptación escolar es significativo en las cuatro evaluaciones. [Primaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007): $\chi^2 = 45,595$; $gl=16$; $P<0,001$; $\chi^2 = 57,824$; $gl=16$; $P<0,001$. Secundaria (curso 2005-2006 y curso 2006-2007): $\chi^2=47,602$; $gl=16$; $P<0,001$; $\chi^2=122,045$; $gl=16$; $P<0,001$]. Las relaciones se establecen, en secundaria, entre el alumnado con una lengua sinotibetana y semítica y una adaptación escolar baja y, en primaria (curso 2006-2007), entre el alumnado con una lengua sinotibetana y una adaptación escolar baja. El alumnado con una lengua eslava correlaciona en las cuatro evaluaciones con una adaptación alta.

2.4. La adaptación escolar y el conocimiento de catalán del alumnado de primaria y secundaria de las aulas de acogida

Las tablas 17 y 18 muestran respectivamente los resultados del alumnado sobre conocimiento de catalán según las distintas categorías de adaptación escolar.

Tabla 17

Conocimiento de catalán y adaptación escolar. Aulas de acogida. Primaria. Cataluña.

	Adaptación escolar	Curso 2005-2006			Curso 2006-2007		
		M	Dt	N	M	Dt	N
Comprensión oral	baja	45,13	6,72	359	43,42	8,134	404
	media	48,25	5,97	3.332	48,15	5,893	4.717
	alta	51,13	3,94	320	50,91	4,334	343
Expresión oral	baja	59,41	17,88	357	56,35	19,46	398
	media	67,41	15,61	3.300	67,40	15,58	4.703
	alta	76,16	10,95	319	75,24	12,27	347
Comprensión lectora	baja	18,68	6,49	336	17,65	6,39	377
	media	21,83	5,25	3.204	21,51	5,28	4.594
	alta	24,27	3,56	314	24,16	3,76	344
Expresión escrita	baja	22,44	10,86	313	20,78	10,94	371
	media	29,19	9,02	3.091	28,69	9,33	4.536
	alta	35,069	6,64	304	33,70	7,74	339

Fuente: Elaboración propia.

Todas las diferencias son significativas. [Curso 2005-2006: CO: $F(2,4008)=87,985$; $P<0,001$. EO: $F(2,3973)=98'204$; $P<0,001$. CL: $F(2,3851)=93,879$; $P<0,001$. EE: $F(2,3705)=151,878$; $P<0,001$. Curso 2006-2007: CO: $F(2,5461)=159,311$; $P<0,001$. EO: $F(2,5445)=140,654$; $P<0,001$. CL: $F(2,5312)=143,209$; $P<0,001$. EE: $F(2,5243)=179,304$; $P<0,001$]. El test d'Scheffe muestra diferencias significativas entre todas las categorías de la adaptación escolar en todas las habilidades lingüísticas evaluadas. La probabilidad siempre es menor a 0,001.

Tabla 18
Conocimiento de catalán y adaptación escolar. Aulas de acogida. Secundaria. Cataluña.

	Adaptación escolar	Curso 2005-2006			Curso 2006-2007		
		M	Dt	N	M	Dt	N
Comprensión oral	baja	33,86	8,30	492	33,39	7,67	401
	media	37,39	5,74	1.829	37,10	5,53	3.132
	alta	39,42	4,09	362	39,76	3,37	361
Expresión oral	baja	25,02	10,39	486	24,36	9,37	396
	media	31,29	8,12	1.806	31,25	8,24	3.122
	alta	35,42	6,51	359	36,31	5,40	361
Interacción oral	baja	3,50	1,73	481	3,47	1,59	398
	media	4,50	1,41	1.793	4,51	1,43	3.114
	alta	5,12	1,15	356	5,25	1,01	360
Aplicación de habilidades comunicativas	baja	7,70	3,03	482	7,29	2,65	399
	media	9,44	2,30	1.794	9,45	2,32	3.112
	alta	10,58	1,66	358	10,96	1,32	362
Comprensión lectora	baja	33,50	12,79	484	31,95	11,88	404
	media	40,32	9,79	1.816	40,94	9,64	3.124
	alta	45,55	6,75	361	46,73	4,70	362
Expresión escrita	baja	32,90	16,70	465	30,54	16,25	388
	media	44,17	14,55	1.763	44,49	14,97	3.089
	alta	54,06	10,68	356	55,91	9,09	358

Fuente: Elaboración propia.

Todas las diferencias son significativas, [Curso 2005-2006: CO: $F(2,2680)=97,197$; $p<0,001$. EO: $F(2,2648)=172,377$; $P<0,001$. IO: $F(2,2627)=142,455$; $P<0,001$. AHC: $F(2,2631)=164,252$; $P<0,001$. CL: $F(2,2658)=155,869$; $P<0,001$. EE: $F(2,2581)=220,610$; $P<0,001$. Curso 2006-2007: CO: $F(2,3891)=126,610$; $P<0,001$. EO: $F(2,3876)=209,815$; $P<0,001$. IO: $F(2,3869)=155,260$; $P<0,001$. AHC: $F(2,3870)=255,598$; $P<0,001$. CL: $F(2,3887)=241,543$; $P<0,001$. EE: $F(2,3832)=283,283$; $p<0,001$]. El test d'Scheffe muestra las mismas diferencias significativas que entre el alumnado de primaria.

Las correspondencias simples entre las características individuales del alumnado y la adaptación escolar (ver apartado 3.3) coinciden con las diferencias significativas obtenidas en los ANOVA de un factor realizados con el conocimiento de catalán del alumnado (ver apartado 3.2). Es decir, el alumnado que tiene una escolarización irregular obtiene peores resultados en catalán y se relaciona con la categoría de adaptación baja. Igualmente, el alumnado que está menos horas semanales en el aula de acogida es el que sabe más catalán y se relaciona con la categoría "adaptación alta". Además, el alumnado que tiene una lengua lingüísticamente alejada del catalán obtiene peores resultados en catalán y es el que se relaciona con la categoría "adaptación baja".

Las tablas 19 y 20 describen esta realidad. En cada una de las tablas se muestra el porcentaje de participantes en algunas categorías que, en los análisis previos, han descrito significativamente, bien el conocimiento de catalán, bien la adaptación escolar, y su porcentaje en las categorías de "adaptación alta" y "adaptación baja". Por ejemplo, en el conjunto de los participantes de primaria del curso 2005-2006, un 77,1% de los participantes tiene una escolarización previa regular. No obstante, en la categoría de adaptación alta, este porcentaje sube hasta el 93,7% y en la categoría "adaptación baja" desciende hasta el 60,7%. Ambas tablas ilustran los distintos porcentajes en cada una de las categorías consideradas.

Tabla 19

Porcentaje de los participantes en algunas categorías de las variables tiempo de estancia, familia lingüística, escolarización previa y horas semanales en el aula de acogida y porcentaje de alumnado según estas variables en las categorías de adaptación alta y baja. Primaria. Cataluña.

		2005-2006			2006-2007		
		Media (%)	Adap. Alta (%)	Adap. Baja (%)	Media (%)	Adap. Alta (%)	Adap. Baja (%)
Tiempo de estancia	0 a 9 meses	15,7	6,6	4,8	15,9	8,4	5,7
	De 34 a 45 meses	7,9	5,4	9,9	7,5	4,2	7,8
Familia lingüística	Románicas	54,6	60	49,5	58,7	67,0	49,7
	Eslavas	4,8	6,7	3,6	4,4	6,2	4,1
	Sinotibetanas	6,9	5,2	6,9	6,3	3,9	8,3
	Semíticas	18,4	13,6	26,5	15,8	10,7	22,5
Escolarización previa	Regular	77,1	93,7	60,7	77,0	93,6	66,6
	Irregular	16,3	4,8	31,4	16,3	4,2	26,5
Horas semanales en el aula de acogida	Menos de 5 horas	52,7	56,3	41,9	51,1	50,8	35,7
	De 11 a 15 horas	5,96	2,2	9,4	6,0	6,4	8,7

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20

Porcentaje de los participantes en algunas categorías de las variables tiempo de estancia, familia lingüística, escolarización previa y horas semanales en el aula de acogida y porcentaje de alumnado según estas variables en las categorías de adaptación alta y baja. Secundaria. Cataluña.

		2005-2006			2006-2007		
		Media (%)	Adap. Alta (%)	Adap. Baja (%)	Media (%)	Adap. Alta (%)	Adap. Baja (%)
Tiempo de estancia	0 a 9 meses	13,7	6,1	3,6	13,0	4,0	5,6
	De 34 a 45 meses	6,6	2,6	7,7	5,7	1,9	7,7

		2005-2006			2006-2007		
		Media (%)	Adap. Alta (%)	Adap. Baja (%)	Media (%)	Adap. Alta (%)	Adap. Baja (%)
Familia lingüística	Románicas	48,2	52,0	41,7	55,2	67,8	40,8
	Eslavas	5,5	9,0	4,9	5,5	8,9	4,7
	Sinotibetanas	8,3	5,8	8,4	7,2	4,3	9,6
	Semíticas	20,1	14,5	27,8	17,0	7,6	29,6
Escolarización previa	Regular	84,6	96,0	72,0	87,3	98,4	70,2
	Irregular	12,5	10,7	24,6	10,7	1,6	24,7
Horas semanales en el aula de acogida	Menos de 5 horas	27,5	29,3	23,6	32,4	39,8	21,4
	De 11 a 15 horas	22,1	16,2	24,8	17,5	11,6	25,8

Fuente: Elaboración propia.

Ambas tablas ejemplifican mediante los porcentajes de alumnado en las categorías de adaptación alta y baja las descripciones realizadas en los apartados 3.2 y 3.3 de este artículo. Así, el porcentaje de alumnado que habla una lengua románica o eslava en la categoría de adaptación alta es más elevado en las cuatro evaluaciones que su media en el conjunto de los participantes y más bajo en la categoría de adaptación baja. En el alumnado que habla una lengua sinotibetana o semítica aparece, de modo general, la situación inversa. La misma consideración se puede realizar con las otras variables, excepto con el alumnado que acaba de llegar, el cual obtiene en ambas categorías porcentajes más bajos que su media en el conjunto de participantes.

Los ANOVA de dos factores, uno de ellos la adaptación escolar, ayudan a comprender mejor los efectos de las distintas variables en el conocimiento de catalán. Las interacciones entre el tiempo de estancia y la adaptación escolar y entre la escolarización previa y la adaptación escolar se muestran poco significativas en las cuatro evaluaciones. Hay diferencias significativas en la interacción entre las variables “tiempo de estancia” y “adaptación escolar” entre el alumnado de secundaria en el curso 2005-2006 en comprensión oral [$F(8,3879)=4,856$; $P<0,001$] y en comprensión lectora [$F(8,3875)=2,228$; $P<0,023$] y entre el alumnado de primaria del mismo curso en expresión oral [$F(8,5433)=4,543$; $P<0,001$]. En la interacción entre las variables “escolarización previa” y “adaptación escolar” hay diferencias significativas entre el alum-

nado de primaria de los dos cursos en expresión escrita [Curso 2005-2006: $F(4,3699)=3,135$; $P<0,014$. Curso 2006-2007: $F(4,5237)=2,496$; $P<0,041$] y entre el alumnado de secundaria del curso 2005-2006 en comprensión oral [$F(4,2674)=3,058$; $P<0,016$], expresión oral [$F(4,2642)=2,436$; $P<0,045$] y comprensión lectora [$F(4,2652)=4,448$; $P<0,001$] y del curso 2006-2007 en la aplicación de habilidades comunicativas [$F(3,3865)=3,711$; $P<0,011$].

La interacción entre el número de horas semanales en el aula de acogida y la adaptación escolar es significativa en las dos evaluaciones del curso 2006-2007. Su significación es importante entre el alumnado de secundaria [CO: [$F(8,3806)=3,122$; $P<0,002$. EO: $F(8,3791)=2,303$; $P<0,018$. IO: $F(8,3783)=1,814$; $P<0,070$. AHC: $F(8,3786)=2,247$; $P<0,022$. CL: $F(8,3801)=3,586$; $P<0,001$. EE: $F(8,3746)=1,690$; $P<0,096$] y entre el alumnado de primaria en comprensión y expresión oral [CO: $F(5,5453)=2,363$; $P<0,038$. EO: $F(5,5437)=3,475$; $P<0,004$].

La tabla 21 muestra los resultados de la interacción entre “horas semanales” que el alumnado pasa en el aula de acogida y su adaptación escolar del alumnado de primaria del curso 2006-2007 en comprensión y expresión oral.

Tabla 21

Comprensión y expresión oral, horas semanales en el aula de acogida y adaptación escolar. Primaria. Cataluña. Curso 2006-2007.

Adaptación	Horas semanales	Comprensión oral			Expresión oral		
		M	Dt	N	M	Dt	N
Baja	Menos de 5 horas	45,97	6,71	146	63,94	16,60	145
	De 6 a 10 horas	42,29	8,49	224	52,57	19,69	219
	De 11 a 15 horas	40,90	8,83	29	49,27	20,13	30
	De 16 a 20 horas	34,00	2,00	5	41,00	12,19	4
Media	Menos de 5 horas	49,30	4,99	2.273	71,34	13,34	2.267
	De 6 a 10 horas	47,38	6,25	2.135	64,40	16,38	2.128
	De 11 a 15 horas	45,05	7,30	287	58,77	17,44	286
	De 16 a 20 horas	44,14	7,44	22	64,45	16,06	22
Alta	Menos de 5 horas	52,01	3,25	175	77,19	10,60	175
	De 6 a 10 horas	49,92	4,96	146	73,27	13,70	150
	De 11 a 15 horas	48,73	5,18	22	73,09	12,43	22

Fuente: Elaboración propia.

La tabla muestra que, tanto en comprensión como expresión oral, el alumnado de adaptación baja que pasa menos de cinco horas semanales en el aula de acogida obtiene mejores resultados que el alumnado de adaptación media que pasa más horas.

La tabla 22 muestra los resultados de las interacciones significativas entre "horas semanales" del alumnado en el aula de acogida y su adaptación escolar en secundaria en el curso 2006-2007⁶.

Tabla 22

Comprensión y expresión oral, aplicación de habilidades comunicativas y comprensión lectora, horas semanales en el aula de acogida y adaptación escolar. Secundaria. Cataluña. Curso 2006-2007.

	Horas semanales	Adaptación baja			Adaptación media			Adaptación alta		
		M	Dt	N	M	Dt	N	M	Dt	N
CO	Menos de 5 horas	36,76	5,67	87	38,75	3,89	1.002	40,35	3,28	141
	De 6 a 10 horas	34,20	6,79	167	36,99	5,27	1.375	39,68	3,15	167
	De 11 a 15 horas	31,18	8,68	104	35,10	6,53	509	37,97	4,30	38
	De 16 a 20 horas	28,52	8,44	29	34,79	8,21	146			
	Más de 21 horas	34,20	6,79	167	31,77	9,47	39			
EO	Menos de 5 horas	28,13	7,92	87	33,90	6,82	1.004	36,81	5,00	140
	De 6 a 10 horas	25,18	8,93	165	31,33	7,93	1366	36,35	5,43	166
	De 11 a 15 horas	21,43	9,87	102	26,99	9,08	505	34,15	6,58	40
	De 16 a 20 horas	19,21	9,36	28	28,46	8,82	147			
	Más de 21 horas	22,18	8,92	11	24,33	11,24	39			
AHC	Menos de 5 horas	8,48	2,15	87	10,25	1,85	1.000	11,17	1,14	140
	De 6 a 10 horas	7,57	2,59	168	9,44	2,22	1.365	11,01	1,30	167
	De 11 a 15 horas	6,55	2,50	102	8,26	2,62	500	10,15	1,64	40
	De 16 a 20 horas	5,39	2,91	28	8,49	2,51	148			
	Más de 21 horas	6,00	2,24	11	7,59	3,02	39			
CL	Menos de 5 horas	36,13	10,72	88	44,01	7,290	1.003	47,01	4,52	141
	De 6 a 10 horas	33,52	11,00	170	41,05	9,27	1.366	47,01	4,63	167
	De 11 a 15 horas	28,96	12,07	104	36,73	11,05	508	44,85	5,59	39
	De 16 a 20 horas	23,43	11,17	28	36,25	11,88	146			
	Más de 21 horas	27,00	15,53	11	28,90	12,57	39			

Fuente: Elaboración propia.

⁶ Hemos eliminado las categorías con menos de cinco participantes.

En la tabla se muestra, primero, que el alumnado de adaptación alta obtiene resultados semejantes cuando está menos de cinco horas o de seis a diez horas semanales en el aula de acogida y, segundo, que el alumnado de adaptación media que está menos de cinco horas semanales en el aula de acogida obtiene resultados semejantes al alumnado de adaptación alta que pasa de once a quince horas semanales en el aula de acogida e, igualmente, el alumnado de adaptación baja que pasa menos de cinco horas semanales en el aula de acogida obtiene resultados semejantes al alumnado de adaptación media que pasa de once a quince horas semanales en el aula de acogida.

Ambas tablas manifiestan que la variable “horas semanales en el aula de acogida” modifica, en parte, las descripciones sobre el conocimiento de catalán que realiza la variable “adaptación escolar”.

La interacción entre la familia lingüística y la adaptación escolar muestra diferencias significativas en la mayoría de las habilidades evaluadas, excepto en secundaria en el curso 2006-2007 [Primaria (curso 2005-2006). CO: $F(7,3977)=1,319$; $P<0,170$. EO: $F(16,3928)=1,942$; $P<0,013$. CL: $F(16,3806)=1,446$; $P<0,111$. EE: $F(16,3660)=1,921$; $P<0,015$. Primaria (curso 2006-2007). CO: $F(16,5368)=3,826$; $p<0,001$. EO: $F(16,5352)=2,387$; $P<0,001$. CL: $F(16,5219)=2,924$; $p<0,001$. EE: $F(16,5151)=1,840$; $p<0,021$. Secundaria (curso 2005-2006). CO: $F(15,2643)=3,176$; $P<0,001$. EO: $F(15,2611)=2,666$; $P<0,004$. IO: $F(15,2590)=1,716$; $P<0,042$. AHC: $F(15,2594)=3,114$; $P<0,001$. CL: $F(15,2621)=3,862$; $P<0,001$. EE: $F(15,2544)=0,878$; $P<0,589$. Secundaria (curso 2006-2007). CO: $F(15,3827)=1,043$; $P<0,406$. EO: $F(15,3813)=1,061$; $P<0,388$. IO: $F(15,3808)=1,330$; $P<0,175$. AHC: $F(15,3807)=1,634$; $P<0,058$. CL: $F(15,3823)=2,014$; $P<0,011$. EE: $F(15,3768)=1,594$; $P<0,067$].

La tabla 23 presenta los resultados para el alumnado de primaria del curso 2005-2006.

Tabla 23

Comprensión y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, familia lingüística y adaptación escolar. Primaria. Cataluña. Curso 2006-2007.

	Familia lingüística	Adaptación baja			Adaptación media			Adaptación alta		
		M	Dt	N	M	Dt	N	M	Dt	N
CO	Germánicas	39,75	9,09	12	48,58	5,11	86	52,00	2,45	8
	Amazig	40,41	7,17	17	46,29	6,33	243	46,45	7,29	11
	Semíticas	41,91	8,78	93	46,11	6,83	789	50,37	5,25	35
	Indoiranianas	39,77	8,05	22	45,27	6,43	237	53,33	2,02	12
	Eslavas	45,20	6,57	15	48,23	5,42	202	50,24	5,54	21
	Románicas	45,95	6,46	202	49,46	4,95	2.758	51,26	3,87	227
	Nigerocongolesas	46,43	7,16	7	46,89	6,88	73			
	Sinotibetanas	35,45	9,16	33	44,87	7,31	230	48,79	4,95	14
Malayopolinésicas				46,26	5,78	35	50,50	3,67	8	
EO	Germánicas	46,17	17,86	12	66,72	15,64	86	78,25	7,92	8
	Amazig	47,82	23,75	17	64,88	16,38	243	70,55	17,87	11
	Semíticas	58,80	16,21	91	64,63	16,52	785	74,06	12,56	36
	Indoiranianas	45,77	19,06	22	58,49	18,32	234	71,17	15,80	12
	Eslavas	61,73	21,10	15	67,20	16,62	203	71,43	18,86	21
	Románicas	60,42	18,19	198	70,40	13,55	2.751	77,17	9,79	230
	Nigerocongolesas	66,29	16,81	7	66,19	15,16	73			
	Sinotibetanas	35,79	15,35	33	54,63	18,21	229	66,79	14,28	14
Malayopolinésicas				60,89	16,59	35	60,75	20,62	8	
CL	Germánicas	16,20	5,79	10	20,65	6,09	86	26,00	1,85	8
	Amazig	14,31	6,95	16	18,52	6,31	227	20,36	6,59	11
	Semíticas	15,46	6,87	81	19,50	6,00	733	21,92	4,18	36
	Indoiranianas	16,26	5,67	19	19,07	6,18	225	25,67	2,96	12
	Eslavas	20,47	4,03	15	22,00	4,63	199	23,05	5,79	21
	Románicas	19,46	5,71	198	22,70	4,33	2.736	24,74	2,94	228
	Nigerocongolesas	22,60	5,60	5	18,45	6,30	69			
	Sinotibetanas	12,63	5,66	30	20,21	5,77	221	22,79	4,95	14
Malayopolinésicas				20,91	6,17	34	24,38	2,83	8	
EE	Germánicas	15,50	9,10	10	29,69	9,05	85	34,00	7,35	8
	Amazig	17,25	14,52	16	25,53	11,23	224	27,36	11,51	11
	Semíticas	17,64	10,28	78	25,70	9,90	716	31,44	7,75	36
	Indoiranianas	17,50	10,51	20	23,32	10,84	217	33,58	7,42	12
	Eslavas	25,50	10,04	14	29,95	8,85	200	30,71	12,72	21
	Románicas	23,78	10,04	196	30,59	8,14	2.712	35,05	6,44	223
	Nigerocongolesas	23,80	15,55	5	25,90	9,51	67			
	Sinotibetanas	12,48	9,61	29	23,06	10,07	218	32,36	8,80	14
Malayopolinésicas				26,79	9,86	34	28,13	8,69	8	

Fuente: Elaboración propia.

Primero, el alumnado que habla una lengua indoiraniana, lengua alejada lingüísticamente del catalán, de adaptación alta obtiene en las habilidades de comprensión resultados superiores al alumnado que habla una lengua románica de adaptación alta. Segundo, el alumnado que habla una lengua románica de adaptación media iguala o mejora sus resultados a los del alumnado que habla una lengua amazig o semítica (excepto en expresión oral) de adaptación alta. Tercero, el alumnado que habla una lengua nigerocongolesa de adaptación baja y media obtiene resultados muy semejantes; incluso en comprensión lectora los resultados son mejores entre el alumnado de adaptación baja. Cuarto, el alumnado que habla una lengua sinotibetana de adaptación alta obtiene mejores resultados en expresión escrita que el alumnado que habla una lengua eslava.

La tabla 24 presenta los resultados del alumnado de secundaria del curso 2006-2007.

Tabla 24

Comprensión, expresión e interacción oral, aplicación de habilidades comunicativas y comprensión lectora, familia lingüística y adaptación escolar. Secundaria. Cataluña. Curso 2005-2006.

	Familia lingüística	Adaptación baja			Adaptación media			Adaptación alta		
		M	Dt	N	M	Dt	N	M	Dt	N
CO	Germánicas	31,71	9,27	14	38,29	5,24	45	41,29	2,14	7
	Amazig	33,45	8,13	38	37,26	5,37	133	37,94	4,34	16
	Semíticas	31,21	9,46	136	35,88	6,64	410	39,31	3,66	49
	Indoiranianas	27,58	8,62	19	34,55	6,74	88	38,04	5,00	28
	Eslavas	35,80	5,86	25	38,81	4,66	104	40,75	2,85	32
	Románicas	37,01	6,12	207	38,84	4,38	849	40,09	2,68	190
	Nigerocongolesas	32,42	12,80	12	33,90	7,05	62	33,25	11,41	12
	Sinotibetanas	29,98	7,01	41	34,81	6,82	123	37,18	4,83	22
EO	Germánicas	25,62	9,01	13	32,57	6,58	44	34,71	7,23	7
	Amazig	24,35	11,64	37	30,96	8,28	131	33,88	8,14	17
	Semíticas	22,69	10,62	131	29,99	8,75	400	34,27	8,32	48
	Indoiranianas	14,18	7,19	22	26,67	8,21	89	33,25	7,05	28
	Eslavas	26,04	10,10	25	32,48	5,89	105	36,53	4,75	30
	Románicas	28,86	8,84	204	33,24	7,19	840	36,54	4,90	189
	Nigerocongolesas	22,92	12,30	12	26,87	10,23	60	31,08	10,30	12
	Sinotibetanas	19,76	8,90	42	26,57	7,84	122	33,00	9,11	22

	Familia lingüística	Adaptación baja			Adaptación media			Adaptación alta		
		M	Dt	N	M	Dt	N	M	Dt	N
IO	Germánicas	3,50	1,74	14	4,75	1,48	44	5,29	,76	7
	Amazig	3,14	1,89	37	4,13	1,43	132	4,47	1,55	17
	Semíticas	3,20	1,73	131	4,27	1,50	387	5,11	1,17	47
	Indoiranianas	2,10	1,58	21	3,84	1,60	90	4,79	1,37	28
	Eslavas	3,46	2,02	24	4,65	1,09	105	5,20	,89	30
	Románicas	4,15	1,53	200	4,87	1,21	837	5,35	,89	187
	Nigerocongolesas	2,67	1,44	12	3,67	1,56	61	3,67	2,02	12
	Sinotibetanas	2,57	1,29	42	3,74	1,44	122	4,77	1,45	22
AHC	Germánicas	8,79	1,81	14	10,27	1,90	44	10,57	,98	7
	Amazig	6,74	2,58	35	8,75	2,26	130	9,65	2,52	17
	Semíticas	6,61	3,26	129	8,66	2,52	395	10,47	1,56	49
	Indoiranianas	5,09	3,25	22	8,53	2,58	90	10,11	1,42	28
	Eslavas	8,04	2,85	24	10,16	1,67	105	10,48	1,73	31
	Románicas	9,03	2,49	204	10,17	1,86	832	10,96	1,30	188
	Nigerocongolesas	7,17	3,35	12	7,77	3,17	60	9,40	2,99	10
	Sinotibetanas	6,36	2,24	42	8,33	2,04	123	9,46	2,30	22
CL	Germánicas	31,29	14,35	14	45,53	7,319	45	47,43	2,94	7
	Amazig	29,92	10,41	35	35,35	9,84	131	39,00	11,77	17
	Semíticas	27,07	14,02	129	36,02	10,74	401	43,76	6,67	49
	Indoiranianas	21,75	9,49	20	36,78	8,56	90	43,85	5,41	27
	Eslavas	39,40	9,89	25	43,46	6,39	104	47,84	3,34	32
	Románicas	39,18	9,99	207	43,60	7,90	850	47,31	4,02	189
	Nigerocongolesas	26,25	14,27	12	31,22	12,04	58	31,83	15,24	12
	Sinotibetanas	33,17	9,69	42	38,93	9,88	122	44,86	7,57	22

Fuente: Elaboración propia.

Primero, el alumnado que habla una lengua románica o eslava de adaptación media supera en sus resultados al alumnado que habla una lengua amazig o sinotibetana de adaptación alta y equipara sus resultados con el alumnado que habla una lengua indoiraniana o semítica de adaptación alta. Segundo, el alumnado que habla una lengua nigerocongolesa de adaptación media obtiene, en algunas habilidades, los mismos resultados e, incluso, en comprensión oral, los resultados del alumnado de adaptación media son algo mejores que los del alumnado de adaptación alta. Tercero, en comprensión lectora, el alumnado que habla una lengua románica o eslava de adaptación baja obtiene mejores resultados que el alumnado que habla una lengua ama-

zig, semítica, nigerocongolesa e indoiraniana de adaptación media e iguala a los del alumnado que habla una lengua sinotibetana de adaptación media.

Ambas tablas muestran que la lengua familiar del alumnado modifica, en parte, las descripciones sobre el conocimiento de catalán que realiza la variable “adaptación escolar”.

3. Discusión y conclusiones

La evaluación realizada tenía dos objetivos: analizar la eficacia de las aulas de acogida para promover conocimiento de catalán y estudiar la relación entre la adaptación escolar del alumnado extranjero y el conocimiento de catalán. En relación con el primer objetivo, los resultados obtenidos sobre conocimiento de catalán son notables en las habilidades comprensivas y aceptables en las habilidades expresivas. Los resultados de expresión oral en primaria son mejores que los de expresión escrita y, en secundaria, son bastante mejores. De hecho, tanto en primaria como en secundaria y en los dos cursos, los peores resultados se obtienen en expresión escrita. Y, en relación con el segundo objetivo, se observa una relación significativa entre la adaptación escolar del alumnado extranjero y su conocimiento de catalán en el sentido de a mayor adaptación, mayor conocimiento.

Los análisis realizados en primaria y secundaria con las diferentes variables del alumnado muestran que, todas ellas, tomadas individualmente, describen significativamente el conocimiento de catalán. Así, la mayoría opera de acuerdo con los conocimientos previamente establecidos sobre la adquisición de una nueva lengua escolar: el alumnado que tiene una lengua inicial semejante formalmente a la lengua catalana o el que ha tenido una escolarización previa regular obtiene mejores resultados en las habilidades evaluadas que el alumnado sin escolarización previa o con una lengua inicial muy distante formalmente de la lengua catalana. Además, en las evaluaciones de primaria se observa que el alumnado de más edad obtiene mejores resultados que el alumnado más joven. Sin embargo, las variables “número de horas en el aula de acogida” y “tiempo de estancia” parecen operar de manera distinta. Así, el alumnado extranjero que obtiene mejores resultados es el que está menos horas semanales en el aula de acogida y, en relación al año de llegada, no se establece una relación directa entre más tiempo en Cataluña y más conocimiento de catalán, sino que, inicialmente, dicha relación

es cierta, pero después de los 22-33 meses de estancia se observa que el alumnado de primaria y secundaria que continúa en las aulas de acogida no mejora su conocimiento de catalán o lo hace muy poco.

Es decir, da la impresión de que, de manera general, a medida que aumenta el conocimiento de catalán del alumnado extranjero, disminuye su número de horas de permanencia en el aula de acogida y, por tanto, el alumnado que está menos horas en el aula de acogida es el que obtiene mejores resultados en catalán.

A la vez, hay un pequeño número de alumnos en primaria y secundaria que continúa en las aulas de acogida y, sin embargo, su conocimiento de catalán no mejora.

El análisis de correspondencias simples entre la variable adaptación escolar y el resto de variables muestra relaciones significativas entre el alumnado más adaptado escolarmente y el alumnado con una escolarización previa regular, una lengua inicial semejante formalmente al catalán o con menos horas en el aula de acogida. A la vez, tanto la variable "edad" como la variable "tiempo de estancia" se corresponden con la variable "adaptación escolar" en el sentido de menos adaptación del alumnado extranjero de las aulas de acogida de más edad, especialmente en primaria, y más años en Cataluña. Es decir, las correspondencias simples que se establecen entre las variables del alumnado y su adaptación escolar reafirman el valor descriptivo de las distintas variables respecto al conocimiento de catalán del alumnado extranjero. Así, la relación, previamente comentada, entre más adaptación escolar y más conocimiento de catalán se corresponde con el valor predictivo de las variables tomadas individualmente. Se puede decir que dicha descripción se establece porque el alumnado más adaptado es el que tiene las características que describen los niveles más altos de conocimiento de catalán.

Esta constatación induce una pregunta de enorme relevancia para nuestra discusión: ¿Es el alumnado más adaptado escolarmente el que aprende más catalán o es el alumnado que aprende más catalán el que se adapta mejor escolarmente?

Los análisis realizados no permiten contestar esta pregunta. La respuesta requeriría un diseño experimental en la recogida de datos que no es

el caso de esta investigación. Sin embargo, los ANOVA de dos factores, especialmente la interacción entre “lengua inicial” y “adaptación escolar” y “horas semanales en el aula de acogida” y “adaptación escolar”, nos permiten proporcionar una explicación hipotética acerca de la relación entre lengua inicial, horas en el aula de acogida y adaptación escolar. La significación de estas interacciones no es la misma en las cuatro evaluaciones, pero todas las que se muestran significativas apuntan en la misma dirección.

La interacción entre la “lengua inicial” y la “adaptación escolar” matiza la predicción que se deriva de la afirmación “a más adaptación escolar, más conocimiento de catalán”. Así, el alumnado de primaria de lengua inicial románica de adaptación media obtiene mejores resultados que el alumnado de habla árabe o amazig de adaptación alta o iguala sus resultados con el alumnado de habla sinotibetana de adaptación alta. Y, en relación con el alumnado de secundaria, se mantiene la misma relación a la que se debe de sumar el alumnado de lengua eslava. Además, el alumnado de adaptación alta con una lengua nigerocongolesa no mejora sus resultados respecto a sus pares de adaptación media. Una posible explicación se encuentra en los estudios realizados recientemente sobre la adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva del relativismo lingüístico (Sapir, 1921; Whorf, 1957). En pocas palabras, estos trabajos vienen a decir que cuando un niño aprende una lengua no incorpora únicamente un instrumento para regular sus intercambios sociales, sino que, además, incorpora una manera particular de codificar la realidad, aquella que viene marcada por la forma en que lo hace el lenguaje (Majid, Bowerman, Kita, Haun y Levinson, 2004; Slobin, 2003)⁷. Evidentemente, estos estudios muestran que todas las personas tienen capacidades para codificar la realidad de una u otra manera, pero que, independientemente de este hecho, la adquisición de una lengua determinada especifica preferencias cognitivas en los sujetos que la tienen como propia. Si esto es así, estos mismos estudios muestran que cuando se adquiere una nueva lengua, la adquisición de aquellos significados (y las formas arbitrarias de realizarlos) que están en abierta contradicción con los de la lengua propia requiere un gran esfuerzo. En otras palabras, el alumnado de lengua inicial románica tendría más facilidades para adquirir la lengua catalana que el alumnado asiático o africano⁸. En el primer caso, su lengua inicial ha especificado una serie de

⁷ Ver una revisión en Cortés (2006).

⁸ La única excepción es el alumnado con una lengua indoiraniana de primaria del curso 2006-2007.

preferencias cognitivas que coinciden con las que codifica la lengua catalana, mientras que, en el segundo caso, la situación es la contraria.

Por lo que hace a la interacción entre las variables “horas en el aula de acogida” y “adaptación escolar”, las significaciones aparecen en las dos evaluaciones del curso 2006-2007. En ambos casos, menos horas semanales en el aula de acogida del alumnado matiza también la afirmación “a mayor adaptación, más conocimiento de catalán”. El análisis de correspondencias simples entre las variables “horas en el aula de acogida” y “lengua inicial” es significativo en las cuatro evaluaciones, en el sentido de que el alumnado de lengua románica se corresponde con estar menos de cinco horas en el aula de acogida, mientras que el alumnado con una lengua distante lingüísticamente del catalán se corresponde, especialmente en secundaria, con las categorías que significan más horas semanales en el aula de acogida. Es decir, podemos interpretar que los mejores resultados del alumnado extranjero que está menos de cinco horas son debidos a su lengua inicial, la cual mayoritariamente es el castellano.

Estos análisis revelan la importancia de la lengua inicial del alumnado extranjero en la adquisición de la lengua escolar. Así, nuestros datos muestran que el alumnado de las aulas de acogida con una lengua inicial románica no solo es el que sabe más catalán, sino que, incluso, una parte con bajos niveles de adaptación escolar sabe más catalán que el alumnado de las aulas de acogida más adaptado escolarmente que tiene una lengua inicial muy distante lingüísticamente del catalán. Es decir, los datos parecen indicar que no existe una relación mimética entre adaptación escolar y conocimiento del catalán para el conjunto del alumnado de las aulas de acogida. Sin embargo, sigue siendo cierto que, para cada grupo lingüístico, mayores niveles de adaptación escolar implican más conocimiento de catalán.

Los efectos de la adaptación escolar para cada grupo lingüístico pueden interpretarse desde una triple perspectiva. Primero, la adquisición de una nueva lengua del alumnado de la educación primaria y secundaria remite a su uso en el ámbito de la regulación de la actividad social para hacer conjuntamente cosas con sentido que, ciertamente, en el contexto escolar son, en gran parte, actividades de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, la adquisición de una nueva lengua en el contexto escolar requiere la

participación activa del alumnado en las actividades que se realizan habitualmente en el aula ordinaria en la nueva lengua, lo cual implica adaptación escolar, satisfacción, autoestima y una autoimagen positiva (Vila y Siguán, 1998).

Segundo, los aspectos anteriores no son independientes de las creencias, ideas y actitudes que el profesorado tiene del alumnado y de su implicación en el contexto escolar. Es decir, representaciones mutuas positivas del alumnado y del profesorado amplifican las posibilidades de la escuela como contexto de desarrollo y, en este caso, del aprendizaje de la lengua escolar. Por eso, es lógico que el alumnado que se autopercibe –y es percibido por el profesorado– como más motivado, más satisfecho, con habilidades para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje y más cooperativo con el profesorado y sus pares de la escuela obtenga mejores resultados que el alumnado que se encuentra en el polo opuesto o cuyas autopercepciones discrepan de las del profesorado. Y, evidentemente, todo ello redundará en un mayor conocimiento de la lengua de la escuela o, en otras palabras, ambas cuestiones se retroalimentan. Así, de una parte, las creencias del profesorado y del propio alumnado sobre las posibilidades de integración escolar comportan probablemente prácticas educativas que conllevan conocimiento de catalán y, de la otra, dicho conocimiento implica más participación en las actividades ordinarias del alumnado extranjero que redundará, a su vez, en un mayor conocimiento.

Siqués (2008) muestra que las percepciones y representaciones mutuas del profesorado y del alumnado de primaria de las aulas de acogida del curso 2006-2007 no siempre coinciden. Sus resultados evidencian que el alumnado con una lengua semítica o amazig tiene una representación positiva de su implicación en el contexto escolar, mientras que la imagen de su profesorado es bastante menos positiva. Y, respecto al alumnado con una lengua sinobetana, la situación es la contraria. El alumnado se muestra insatisfecho y poco implicado, mientras que el profesorado lo percibe de manera mucho más positiva. Y, finalmente, de manera general, las percepciones subjetivas del alumnado con una lengua románica y su profesorado coinciden.

Y, finalmente, creemos que hay una tercera cuestión que se relaciona con las dos anteriores. En la inmensa mayoría de los países de acogida, la lengua de uso social y la lengua de la escuela coinciden. Este no es el caso de

Cataluña. El alumnado de origen extranjero, excepto grupos pequeños, vive socialmente en su lengua o en castellano. Ello significa que, en la escuela, debe aprender todo sobre la nueva lengua. No solo debe incorporarla como un instrumento de aprendizaje, sino que previamente, especialmente en el ámbito de la lengua oral, tiene que aprenderla para regular conversacionalmente sus usos sociales. A diferencia de otras situaciones como, por ejemplo, la inmersión lingüística temprana en la que dicho aprendizaje se realiza a lo largo de la educación infantil, el alumnado extranjero de Cataluña tiene que compatibilizar dicho aprendizaje, junto con su progreso académico, cognitivo, social y personal, en el contexto escolar independientemente de su momento de llegada, sea este segundo de primaria o tercero de secundaria obligatoria. Esta situación representa un coste añadido en el aprendizaje de la lengua que es mucho menor para el alumnado extranjero que vive socialmente integrado en contextos en los que existe una gran continuidad entre la lengua de uso social y la lengua escolar.

Además, dado que en las evaluaciones realizadas el conocimiento de catalán es medido mediante una prueba de usuario básico, los efectos del contexto sociolingüístico son probablemente más importantes. Cuando en el contexto predomina el uso social del catalán, se corresponden las tres perspectivas enunciadas. De una parte, se promueve la integración en el ámbito social con sus ventajas sobre el conocimiento de la lengua escolar y, de la otra, se configuran actitudes y creencias positivas tanto del profesorado como del alumnado sobre las posibilidades de, en plazos relativamente cortos, poder participar activamente en el aula. Por eso, pensamos que en el futuro se debe de explorar esta vía para comprender mejor las condiciones que promueven la adaptación escolar del alumnado. En concreto, creemos que el análisis de la densidad de la población inmigrante en un territorio y de sus características lingüísticas puede ser una manera de conocer sus usos lingüísticos reales y la existencia o no de continuidades con los usos lingüísticos en el contexto escolar.

Para concluir, el aula de acogida es un buen instrumento para promover tanto el conocimiento de catalán como la adaptación escolar del alumnado. Sus objetivos están diseñados respecto a ambas cuestiones. Así, no son utilizadas, en su gran mayoría, para promover un conocimiento “suficiente” de la lengua de la escuela, sino para promover habilidades lingüísticas que

permitan al alumnado extranjero incorporarse rápidamente a las actividades habituales del aula ordinaria, la cual es entendida como el contexto principal de desarrollo de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas. Igualmente, su diseño y su incorporación a las escuelas, bien como apoyo lingüístico en el aula ordinaria, bien como espacio físico al que el alumnado extranjero acude unas horas a la semana, promueve la integración escolar del alumnado extranjero a partir de las actividades conjuntas que realiza con sus pares del aula ordinaria.

Sin embargo, junto a las luces también hay algunas sombras. Primero, en secundaria hay un uso más importante que en primaria de las aulas de acogida como aulas "cerradas" o "semicerradas". Segundo, el alumnado que presenta, desde el punto de vista de las representaciones sociales sobre el alumnado, más dificultades para su integración escolar (escolarización previa irregular, lengua familiar alejada lingüísticamente del catalán, etc.), es el que pasa más horas semanales en el aula de acogida. Probablemente, esta cuestión tiene más importancia en secundaria que en primaria y, por eso, en esta etapa se utiliza en mayor grado el aula de acogida como un aula cerrada.

No obstante, como manifiestan los resultados, el uso del aula de acogida como un aula cerrada o semicerrada tampoco es efectiva con una parte de este alumnado, el cual, año tras año, continúa asistiendo y, sin embargo, no mejora ni su conocimiento de catalán ni su adaptación escolar.

Queda sin responder la relación entre la adaptación escolar y el conocimiento del catalán. Existe una relación positiva entre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar, pero, a la vez, también hay relaciones positivas entre otras variables como, por ejemplo, la lengua inicial del alumnado extranjero y el conocimiento de catalán o la misma adaptación escolar. Los análisis realizados muestran que el conocimiento de catalán no se describe únicamente desde la adaptación escolar, sino que debe incluir otras variables como, por ejemplo, la lengua inicial. Además, podemos pensar que el alumnado que tiene más facilidades para aprender el catalán es el que suscita actitudes más positivas por parte del profesorado y una mayor autoestima, lo cual redundará en su adaptación escolar. Los datos aportados por Siqués (2008) apuntan en este sentido.

En definitiva, creemos que los resultados obtenidos apuntan a la existencia de relaciones estrechas entre la adaptación escolar y el conocimiento de catalán, pero que las relaciones entre ambas variables son bidireccionales y que no se puede establecer miméticamente una relación causal, ni en uno ni en otro sentido. Junto a estas variables se han de tener en cuenta otras variables, algunas analizadas en esta evaluación como, por ejemplo, la lengua inicial del alumnado y, otras, no analizadas, que se relacionan directamente con la autoestima y la autoimagen positiva del alumnado y de su profesorado. Por eso, creemos que el progreso del alumnado extranjero en el dominio de la lengua de la escuela responde principalmente a su implicación activa tanto en el aula de acogida como en el aula ordinaria, lo cual requiere medidas desde los centros escolares para que, de acuerdo con las características individuales del alumnado, tal y como afirma el plan LIC, quienes se incorporan al sistema educativo tengan un marco de acogida en el que puedan establecer amplias relaciones sociales con el resto del alumnado y el profesorado y crear unos vínculos afectivos que doten de sentido a la institución escolar y a su lengua vehicular.

Bibliografía

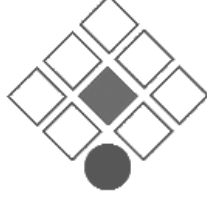
- BESALÚ, X., 2006. El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), pp. 45-68.
- BESALÚ, X. e I. VILA, 2005. Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana. *Caixa d'eines*, 01, pp. 6-33.
- BESALÚ, X. e I. VILA, 2007. *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del Siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata/MEC.
- BRUNER, J. S., 1983. *Child's Talk*. New York: Norton [Trad. cast., *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986].
- COLLIER, V. P., 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, pp. 617-641.

- CORTÉS, M., 2006. *Introducció a la psicologia del llenguatge i de la comunicació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CUMMINS, J., 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, pp. 132-149.
- CUMMINS, J., 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters [Trad. cast., Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata, 2002].
- GANDARA, P., 1999. *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- GARRETA, J., 2000. *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio.
- HAKUTA, K., Y. G. BUTLER y D. WITT, 2000. *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HUGUET, A. y J. L. NAVARRO, 2005. Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori, pp. 53-74.
- KLESMER, H., 1994. Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26 (3), pp. 8-11.
- MAJID, A., M. BOWERMAN, S. KITA, D. B. M. HAUN y S. C. LEVINSON, 2004. Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (3), pp. 108-114.
- MARUNY, L. y M. MOLINA, 2000. *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memòria de recerca. 2 Vols. Documento no publicado. La Bisbal d'Empordà.

- MC ANDREW, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2006. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec: Gouvernement du Québec.
- NAVARRO, J. L., 2003. *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.
- OLLER, J. e I. VILA, 2008. El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&len red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, 1 (1), pp. 9-28.
- OLLER, J., 2008. *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- RAMÍREZ, J. D., 1992. Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, pp. 1-62.
- SAPIR, E., 1921. *Language*. Nueva York: Harcourt Brace & Co.
- SERRA, J. M., 2006. El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), pp. 159-172
- SIQUÉS, C. e I. VILA, 2007. Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. CUVELIER, T. DU PLESSIS, M. MEEWIS y L. TECK (eds.). *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects*. Pretoria: Van Schaik, pp. 181-196.
- SIQUÉS, C., 2008. *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: Descripció i avaluació dels resultats*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.

- SLOBIN, D. I., 2003. Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. En D. GENTNER y S. GOLDIN-MEADOW (eds.). *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 157-191.
- THOMAS, W. P. y V. COLLIER, 1997. *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VILA, I. y R. CASARES, 2009. *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. y M. SIGUÁN, 1998. *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- VILA, I., S. PERERA y J. M. SERRA, 2006. Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, pp. 40-55.
- WHORF, B. L., 1957. *Language, Thought and Reality*. Cambridge: The MIT Press.

Entre el aula de acogida
y el aula ordinaria:
implicaciones en la
escolarización del
alumnado inmigrado



ENTRE EL AULA DE ACOGIDA Y EL AULA ORDINARIA: IMPLICACIONES EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRADO¹

Ricard BENITO PÉREZ y Sheila GONZÁLEZ-MOTOS
Universitat Autònoma de Barcelona

En los últimos años, la creciente llegada de población inmigrada ha generado el impulso de nuevas políticas de acogida y escolarización del alumnado de origen extranjero. En el marco de estas políticas, ha ocupado un lugar neurálgico la creación y desarrollo de las *aulas de acogida*, dispositivos creados con el objetivo de facilitar la primera acogida de los alumnos extranjeros en los centros educativos y ofrecerles, paralelamente, las herramientas básicas que les permitan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ha de ser su espacio educativo de referencia, el aula ordinaria.

Estos dispositivos han sido impulsados en diferentes comunidades autónomas con diferentes nombres: aulas temporales de adaptación lingüística (Andalucía), aulas de adaptación lingüística y social (Castilla y León), aulas d'acollida (Cataluña), aulas de enlace (Comunidad de Madrid), grupos de adquisición das linguas (Galicia), aulas de acogida (Murcia), aulas de inmersión lingüística (Navarra), etc.

En este texto presentamos un análisis de las estructuras organizativas de acogida y atención al alumnado inmigrado derivadas del reciente despliegue de las aulas de acogida en Cataluña. Las *aulas d'acollida* son un mecanismo con unos objetivos definidos a priori y unos recursos otorgados en función de un conjunto de criterios. Ahora bien, su estructuración y encaje dentro del centro, así como su relación con otros mecanismos de atención a la diversidad o de escolarización "ordinarios", no han sido pautados de forma rígida, sino que existe un amplio margen para su adaptación a la diversidad

¹ Este análisis se enmarca en una investigación realizada durante el curso 2007-2008 bajo el título "Processos d'escolarització de l'alumnat estranger: de l'aula d'acollida a l'aula ordinària", investigación financiada por la Fundació Jaume Bofill y disponible en www.migracat.cat.

de realidades en que se produce la escolarización del alumnado de origen extranjero en los centros de secundaria.

El objetivo del texto es doble. En primer lugar, pretendemos aportar elementos descriptivos referentes a las diferentes estructuras organizativas que se han articulado en los centros educativos de secundaria desde la creación de este dispositivo. Con este objetivo, y en base al trabajo empírico realizado en diferentes centros de secundaria, hemos elaborado una tipología de modelos organizativos atendiendo a diferentes opciones de encaje en las estructuras organizativas "ordinarias". En segundo lugar, es objetivo de este texto poner de manifiesto las tensiones implícitas en los diferentes modelos atendiendo a sus limitaciones y potencialidades para cumplir con su objetivo último: facilitar una incorporación "normalizada" de los alumnos de origen extranjero a las estructuras académicas ordinarias del centro. Lejos de plantear un análisis exhaustivo sobre el impacto de estos modelos en las trayectorias académicas de los alumnos (debido a que su complejidad supera las dimensiones de este estudio), nos proponemos aportar algunas reflexiones críticas en torno a las implicaciones y los potenciales efectos que estos modelos tienen sobre la acogida de este alumnado.

En el primero y segundo apartado del texto presentamos, respectivamente, la metodología de la investigación realizada y una breve contextualización de la orientación y del despliegue de las aulas de acogida en Cataluña. A continuación, en los tres siguientes apartados, abordamos las características más relevantes de los tres principales modelos organizativos derivados del trabajo empírico realizado en los centros educativos. Estos apartados se estructuran alrededor de los tres criterios de diseño que marcan las diferencias entre ellos: el diseño de los horarios, el perfil de agrupaciones de los alumnos y el perfil y las funciones del profesorado implicado. A lo largo de estos apartados, la descripción de las características principales de los modelos se acompaña de un conjunto de reflexiones en torno a sus límites y potencialidades. Por último, en el sexto apartado, se presentan algunas conclusiones finales.

1. Metodología

Para abordar el objeto de estudio de esta investigación se ha realizado un conjunto de entrevistas a los docentes responsables de la atención a la diversidad de una muestra de diez centros de educación secundaria de Cataluña.

El objetivo principal en la selección de estos centros ha sido abarcar una cierta diversidad de estructuras organizativas por lo que a la acogida y escolarización del alumnado extranjero se refiere. Todos los centros seleccionados disponen de aula de acogida, pero su estructura, funcionamiento y encaje en el conjunto de la estructura organizativa del centro –tanto a nivel general como a nivel de atención a la diversidad– presentan algunas variaciones importantes.

Junto a estos criterios referentes al perfil organizativo del aula de acogida, la elaboración de la muestra responde también a la intención de recoger una cierta diversidad en relación al perfil del alumnado extranjero y del alumnado autóctono escolarizados en cada centro, así como a la ubicación geográfica de los centros, procurando una cierta dispersión territorial (de acuerdo a la estructura de los servicios territoriales de educación de Cataluña)².

Han sido 24 las entrevistas realizadas en el marco del proyecto, habiendo entrevistado, como norma general, a dos profesores de cada centro: por un lado, al tutor (o tutores) del aula de acogida y, por el otro, al coordinador pedagógico de la ESO. Con esta selección de perfiles hemos pretendido obtener dos puntos de vista diferenciados: por un lado, la opinión del profesorado más directamente implicado en la atención al alumnado extranjero y responsable del funcionamiento del aula de acogida; por el otro, la visión de un responsable del centro, visión más global y a menudo más alejada del trato directo con el alumnado extranjero recién incorporado al sistema educativo de acogida.

Cabe matizar que, aunque esta ha sido la norma general, en dos centros el perfil del profesorado entrevistado ha variado³. En el primero, se ha entrevistado a la directora del centro en lugar del coordinador pedagógico y, en el segundo caso, se ha entrevistado a una coordinadora de Lengua y Cohesión Social⁴ en lugar del tutor del aula de acogida.

² El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya organiza su actividad en el territorio catalán a través de ocho servicios territoriales que responden a unas características socioeducativas y territoriales diferenciadas, motivo por el cual consideramos interesante que la muestra abarcara centros de todos ellos.

³ El cambio de perfil responde básicamente a la consideración por parte del centro de que, debido a la llegada reciente al cargo de dichas personas, era aconsejable entrevistar a aquellas otras con más tiempo en el centro y, por lo tanto, con mayor conocimiento de su situación y funcionamiento.

⁴ Los coordinadores LIC ejercen de intermediarios entre los tutores del aula de acogida y los asesores del Departament d'Educació, siendo los responsables del proyecto lingüístico del centro.

Las entrevistas se realizaron siguiendo la técnica de la entrevista semiestructurada, estableciendo una serie de preguntas en torno a cuestiones como la organización del aula de acogida, la atención al alumnado inmigrante o la transición del aula de acogida al aula ordinaria. Si bien la entrevista a los dos docentes de cada centro siguió un mismo guión –con el fin de encontrar puntos de encuentro pero también divergencias entre ambas perspectivas y/o discursos–, a menudo fue necesario profundizar en distintos puntos según el perfil del docente, puesto que abordábamos un amplio abanico de aspectos (tanto de organización del centro como de dinámicas pedagógicas) y ambos docentes no disponían del mismo grado de información.

Finalmente, a partir de la información recogida en las entrevistas, se elaboró una ficha resumen para cada centro, con el fin de controlar aquellas variables que consideramos relevantes a la hora de estructurar una posible tipología de aulas de acogida. El contraste y análisis de estas fichas resumen derivaron en la tipología que presentamos en los próximos apartados.

2. Las aulas de acogida en Cataluña

Las aulas de acogida fueron creadas en Cataluña en el curso 2004-2005 con el objetivo de superar los principales problemas planteados por el anterior modelo de incorporación del alumnado extranjero a los centros de educación secundaria y de ampliar la implementación de mecanismos de acogida también a los centros de educación primaria.

En el año 2003 se habían impulsado los talleres de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos (TAE),⁵ dirigidos al alumnado incorporado al sistema educativo de acogida durante la etapa de educación secundaria obligatoria sin conocimientos de ninguna de las dos lenguas oficiales (catalán y castellano) y con graves déficits en su formación inicial.

Estos TAE estaban integrados en un IES concreto del municipio, pero también atendían al alumnado extranjero escolarizado en otros centros de educación secundaria del municipio. El alumnado extranjero repartía así su jornada lectiva entre los dos centros educativos, por las mañanas asistía a

⁵ En el marco del Plan de actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003/2006 (PAANE).

aquel donde estaba ubicado el TAE y, por la tarde, se integraba en su grupo-clase ordinario en el centro donde estaba matriculado.

La desvinculación del alumnado respecto a su centro educativo de referencia, junto a otras cuestiones como el incremento del índice de absentismo escolar entre los alumnos que asistían al TAE, motivaron un importante cambio en los mecanismos de atención al alumnado de nueva incorporación, cambio que quedó plasmado en la sustitución progresiva de los TAE por las aulas de acogida.

En el año 2004, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya impulsó el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC)*. Esta transformación respondía a la voluntad de incluir como objetivos de la política de atención al alumnado de nueva incorporación otros elementos que iban más allá de la acogida lingüística, teniendo también en cuenta aspectos emocionales, de convivencia y de cohesión social. De esta forma, el nuevo *Pla LIC* pretendía partir de "una visión más global para proporcionar y consolidar la lengua propia como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe y de un modelo educativo intercultural, con una finalidad de cohesión social"⁶.

Las aulas de acogida plantean algunas diferencias esenciales respecto a los TAE. En primer lugar, no se trata de un recurso externo sino que se plantea la creación de un aula de acogida en cada centro educativo, evitando así los desplazamientos del alumnado extranjero entre dos centros y reduciendo el absentismo escolar que estos originaban. En segundo lugar, las aulas de acogida amplían sus funciones, manteniéndose como un recurso de aprendizaje lingüístico pero convirtiéndose también en un mecanismo para impulsar la educación intercultural y la cohesión social en los centros. Y, en último lugar, las aulas de acogida no son un recurso exclusivo de la enseñanza secundaria, sino que se configuran como un recurso dirigido a los alumnos de incorporación tardía, es decir, a todos aquellos que se escolarizan a partir del segundo ciclo de educación primaria (ocho años), por lo tanto, también en esta etapa de la educación obligatoria.

La creación de un aula de acogida en un centro educativo comporta la asignación de un docente específico (el tutor de aula de acogida), así como una dotación informática, material didáctico y un plan de formación y

⁶ *Pla per a la Llengua i la cohesió Social*. 2004. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.

asesoramiento sistemático a través de los asesores LIC. El aula de acogida, según establece el *Pla LIC*, no se plantea necesariamente como un espacio físico, es decir, no solo implica la creación de un dispositivo de atención a la diversidad a través de la adjudicación de un tutor de acogida al centro, sino que requiere del compromiso explícito del equipo directivo para adecuar progresivamente las lógicas de funcionamiento del centro hacia su conversión en un centro acogedor. De esta forma, aunque el tutor de acogida debe ser el referente más cercano al alumno, es todo el centro educativo el responsable de la respuesta educativa que se ofrece al alumnado y su incorporación al centro no es únicamente una “responsabilidad” del tutor o tutora de acogida, sino de toda la comunidad educativa.

La configuración de las aulas de acogida, tal y como recoge el ya citado *Pla LIC*, queda sujeta a tres características. En primer lugar, se trata de un mecanismo abierto, donde los alumnos extranjeros asisten un tiempo determinado de su jornada lectiva, pero complementan su jornada en el aula ordinaria con su grupo-clase de referencia.

Por otro lado, se trata de un instrumento flexible, es decir, con capacidad de adaptación a la situación personal de cada alumno. A tal efecto, las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de educación secundaria establecen la conveniencia de que el horario del aula de acogida no interfiera en aquellas materias que el alumnado recién incorporado puede compartir con sus compañeros de clase.

Por último, se trata de un dispositivo de carácter temporal. El aula de acogida no se concibe como un aula de educación paralela, sino que ha de ser entendida como un mecanismo de transición, un instrumento que ejerce de puente entre la entrada al centro educativo por parte del alumno extranjero y su total incorporación al aula ordinaria.

Este nuevo modelo rompe con la concepción inicial de las aulas de acogida cerradas, desarrolladas en otros países (Canadá,⁷ Grecia o Estonia),⁸ que pretenden equiparar completamente al alumno recién incorporado al alumnado autóctono en conocimientos lingüísticos, de forma que

⁷ McAndrew, M. 2003. “Immigration and Diversity: some policy issues confronting the Québec School System”. *Policy Options*: 59-62.

⁸ Eurydice, 2004. *Integrating immigrant children into Schools in Europe*. Bruselas: Eurydice.

se imposibilita la entrada del alumno extranjero al aula ordinaria hasta que este ha alcanzado unos niveles elevados de dominio de la lengua de acogida. Las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de educación secundaria en Cataluña establecen que “el centro ha de dar una respuesta personalizada para garantizar el aprendizaje de la lengua, el acceso al currículum común y los procesos de socialización de este alumnado y establecer los criterios metodológicos y los materiales curriculares que faciliten la integración a las aulas ordinarias desde el primer momento”⁹. De esta manera, sin olvidar que el aprendizaje de la lengua es esencial para el desarrollo del alumno en el sistema educativo de acogida, se plantean otros objetivos también prioritarios, ligados principalmente a la cohesión social.

3. Modelo A: centralidad de los horarios del aula de acogida

Iniciamos este cuarto apartado presentando el primer modelo de los tres que conforman la tipología elaborada para facilitar la comprensión de las diferentes estructuras organizativas desarrolladas en los centros de educación con el fin de atender la acogida y escolarización del alumnado de reciente incorporación. Como comentamos anteriormente, son tres los aspectos que fundamentan esta categorización y es a partir de ellos que estructuramos la exposición de cada uno de los modelos de esta tipología: diseño y encaje de los horarios del aula de acogida y del aula ordinaria, configuración de los grupos de alumnos que coinciden en el dispositivo de atención a la diversidad y perfil y función del profesorado que en él interviene.

3.1. Horarios

El rasgo diferenciador de este primer modelo recae en la configuración de los horarios del aula de acogida. El punto en común entre los diferentes centros educativos que se incluyen en este primer modelo es el establecimiento de los horarios de acogida con independencia de los horarios del aula ordinaria.

En este modelo se prioriza la asistencia del alumno al aula de acogida –y, por lo tanto, su aprendizaje lingüístico– por encima de su presencia en el

⁹ *Pla per a la Llengua i la cohesió Social*, 2004. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.

aula ordinaria. La justificación del establecimiento de esta organización responde a diferentes criterios. En algunos casos, el máximo de horas que la ley permite que un alumno reciba atención específica equivale al máximo número de horas que el aula de acogida permanece abierta, motivo por el cual no hay posibilidad de adaptación a los horarios de cada caso particular, organizándose así la jornada lectiva del alumno a partir del horario de funcionamiento del aula de acogida.

En otros centros, en el aula de acogida se crean grupos homogéneos de nivel de lengua vehicular integrados por alumnos de diferentes grupos-clase, de forma que la adaptación a los horarios ordinarios de cada alumno se plantea excesivamente compleja y se opta por confeccionar unos horarios de acogida fijos, a través de los cuales se asegura la cohesión del grupo de alumnos que coinciden en un mismo momento en el dispositivo de acogida. En esta misma línea, el establecimiento de unas horas en el marco del aula de acogida para impartir asignaturas instrumentales (al margen de las clases de la lengua vehicular) obliga a que los alumnos que deben cursarlas dejen de asistir al aula ordinaria durante esas horas, sea cual sea la materia que esté siendo impartida en ese momento.

Esta organización horaria dificulta el control sobre las asignaturas que el alumno cursa en el aula ordinaria, de forma que es posible que se produzcan ciertos desajustes. A modo de ejemplo, es frecuente que en este tipo de organizaciones se produzca una "ruptura" en la asistencia a una asignatura determinada, es decir, que el alumno curse alguna hora de dicha materia pero no todas, situación que conlleva una dificultad añadida tanto para realizar un buen seguimiento de la misma como para evaluarla, ya que el alumno no ha podido asistir a todas las horas de esta asignatura.

En otros casos, el alumno ha de estar presente en las asignaturas lingüísticas en el aula ordinaria (catalán, castellano...) y en algunas otras de difícil comprensión, con las dificultades de seguimiento que esto implica. Esta situación desemboca en un cierto sentimiento de frustración por parte del alumnado recién incorporado, que experimenta su presencia en el aula ordinaria como una pérdida de tiempo y/o una situación incómoda, debido a sus dificultades de comprensión (Alegre, Benito y González, 2006). En estos casos, es frecuente que el alumno desarrolle actividades de trabajo autónomo

mientras el profesor imparte otros contenidos al resto del grupo-clase. Este trabajo autónomo puede ser producto de una adaptación curricular de la asignatura correspondiente o bien puede tratarse de trabajo del aula de acogida. En este segundo caso, el aislamiento del alumno dentro del aula ordinaria es aún más acentuado.

Y el caso contrario. Otra consecuencia de la priorización de los horarios del aula de acogida es que, en algunos casos, el alumno no asiste íntegramente al aula ordinaria en asignaturas que podría seguir sin dificultad, como pueden ser, por ejemplo, Lengua castellana para los alumnos de América Latina o Inglés en el caso de los estudiantes de Europa del Este. En función de su bagaje educativo previo y de su lengua de origen, determinados alumnos recién incorporados tienen cierta facilidad para seguir con normalidad algunas materias. No obstante, en algunos casos no pueden asistir a las mismas por el hecho de encontrarse en el aula de acogida. Esta situación debilita la evolución académica del alumnado recién incorporado, puesto que le impide asistir a aquellas horas en que su presencia y seguimiento sería más normalizado y donde podría desarrollarse de forma autónoma.

En relación a los aspectos positivos, esta organización permite la aceleración del aprendizaje lingüístico en tanto que sitúa en un mismo grupo a alumnos de niveles lingüísticos similares. El hecho de que los alumnos de niveles avanzados no coincidan en un grupo con alumnos que acaban de incorporarse al sistema educativo de acogida evita, por un lado, el aburrimiento de los primeros y, por el otro, reduce la inseguridad de aquellos que acaban de llegar. Al mismo tiempo, esta organización suele comportar la creación de un grupo más estable de alumnos, facilitando así el establecimiento de dinámicas de grupo más sólidas. Es necesario advertir que esta dinámica puede comportar efectos no deseados en el ámbito relacional, en tanto que el establecimiento de fuertes vínculos relacionales entre los alumnos del aula de acogida puede dificultar su incorporación a redes relacionales con presencia de alumnado autóctono (Alegre, Benito y González, 2006).

Lógicamente, a nivel organizativo, se trata de la opción menos dificultosa a la hora de cuadrar los horarios del aula de acogida con los horarios de los distintos grupos-clase de los que proceden los diferentes alumnos que asisten a este dispositivo de atención a la diversidad. Por último, se trata de

un modelo organizativo que facilita la evaluación del alumno. Por ley, todo alumno debe ser evaluado de cada una de las materias que conforman el currículum escolar de su curso. A pesar de la dificultad de evaluación, el hecho de que el alumno solo se ausente en alguna hora de la materia en el aula ordinaria, aun cuando no la siga con normalidad, es valorado positivamente porque facilita la evaluación “oficial” debido a que han asistido a algunas sesiones de la asignatura.

3.2. Agrupaciones del alumnado

El establecimiento de unos horarios de aula de acogida independientes de los horarios del aula ordinaria se complementa con la creación de determinadas agrupaciones del alumnado que asiste al dispositivo de atención a la diversidad. Las dos agrupaciones más generalizadas entre este perfil de centros son la agrupación por ciclos educativos de la ESO y la agrupación según niveles de conocimientos de la lengua vehicular.

Algunas aulas de acogida tienen en cuenta la edad del alumno para la organización del aprendizaje de la lengua, de forma que se evita mezclar alumnos de cursos o ciclos diferentes, creando un aula de acogida para los alumnos de 1.º ciclo (1.º y 2.º de ESO) y otra para aquellos de 2.º ciclo (3.º y 4.º de ESO). Entre los elementos positivos de esta organización destaca la posibilidad de adaptar el aprendizaje de la lengua vehicular a los contenidos de las asignaturas de cada curso o ciclo, pudiéndose realizar una mayor aproximación al vocabulario necesario para cada etapa puesto que los alumnos del grupo cursan las mismas asignaturas en el aula ordinaria o responden a un nivel similar. A la vez, se crea un clima más normalizado en la medida en que los alumnos responden a edades similares, comparten inquietudes y, a menudo, pertenecen a un mismo grupo-clase de referencia. Por último, a pesar de la independencia de horarios, es sensiblemente más sencillo que exista cierta adaptación, aunque no total, a los horarios ordinarios, puesto que el aula de acogida recibe alumnos de un número más reducido de grupos-clase.

El principal inconveniente de la organización de los grupos del aula de acogida por ciclos educativos es que alumnos con diferentes competencias lingüísticas y con trayectorias de diferente duración en el sistema educativo de acogida coinciden en un mismo contexto de aula con un único profesor,

hecho que puede comportar, por un lado, que los alumnos de mayor nivel se aburran ante la necesidad de volver a explicar conceptos básicos para sus compañeros recién incorporados y, por el otro, que el profesorado se encuentre con mayores dificultades para crear dinámicas de aprendizaje en una clase con niveles muy diversos. A menudo, ante esta situación, se ha optado por recuperar el “trabajo por rincones” utilizado en la educación primaria, es decir, subdividir el grupo del aula de acogida en base a los niveles de conocimiento lingüístico de los alumnos, haciendo que los subgrupos trabajen de forma más o menos autónoma en función de la tarea a realizar.

La mayor parte de los centros que organizan los grupos de aula de acogida en función del conocimiento de la lengua vehicular establecen un “nivel cero” para los alumnos que comienzan y uno o dos niveles de progreso. Esta organización permite evitar los efectos negativos de la organización que acabamos de presentar, en tanto que no coinciden en un mismo espacio alumnos con conocimientos de la lengua vehicular muy distantes. Ahora bien, el principal inconveniente de esta estructura es la coincidencia en un mismo horario de alumnos de edades muy diferentes y, por lo tanto, con niveles de maduración personal también diversos. En estos casos, aunque se compartan determinados niveles de conocimientos de lengua vehicular, los intereses y las actitudes ante el aprendizaje pueden ser distantes, obligando al profesorado a encontrar dinámicas pedagógicas diferenciadas dentro de un mismo grupo.

3.3. Participación del profesorado

El perfil del profesorado no es, en este caso, uno de los puntos definitorios del modelo. Los centros visitados que optan por organizar el aula de acogida de forma independiente a los horarios de aula ordinaria plantean estrategias divergentes en relación, por una parte, al profesorado que interviene en el dispositivo de acogida y, por la otra, al papel que este desarrolla.

Así, en algunos casos, la atención al alumnado extranjero recae (casi) exclusivamente sobre el tutor (o tutores) del aula de acogida, de forma que el alumnado recién incorporado entra en contacto principalmente con un profesorado específico (que normalmente no ejerce docencia en grupos ordinarios) y reducido (entre uno y dos profesores, según el volu-

men de alumnos recién incorporados matriculados en el centro). En otros institutos, en cambio, profesores de diversos departamentos colaboran en la enseñanza de la lengua vehicular en el aula de acogida. En estos casos, a pesar de existir un tutor de acogida responsable de este dispositivo y de la organización del aprendizaje de la lengua vehicular, otros profesores intervienen en el aula de acogida, ya sea como docentes autónomos, ya sea como apoyo al tutor de acogida.

Existen también centros donde determinados profesores de otros departamentos imparten las materias que les corresponden dentro del aula de acogida. En estos centros, las aulas de acogida han ampliado sus objetivos pedagógicos y curriculares a otros contenidos que van más allá de los estrictamente lingüísticos, y la entrada de profesores de otros departamentos tiene por objetivo que sea un profesor del departamento correspondiente quien imparta estas asignaturas. Trataremos más adelante alguna de las implicaciones de cada una de estas opciones.

4. Modelo B: centralidad de los horarios del aula ordinaria

4.1. Horarios

Los centros educativos englobados en este modelo se caracterizan por priorizar la asistencia a las asignaturas que el alumno puede seguir con normalidad en el aula ordinaria (tutoría, asignaturas no lingüísticas, Educación Física, Lengua castellana para los alumnos de América Latina, Inglés para el alumnado de Europa del Este, Francés para algunos alumnos del Magreb, etc.). De esta forma, se organizarán los horarios del aula de acogida a partir de las asignaturas que el alumno no puede seguir con normalidad en el aula ordinaria, con el objetivo de acelerar el aprendizaje de la lengua vehicular. En aquellos casos en que se considera que el alumno requiere más horas de atención específica de las que le quedan libres, se opta por ocupar horas de asignaturas que se consideren menos imprescindibles para su aprendizaje.

La priorización de los horarios del aula ordinaria pretende potenciar una cierta normalización en la escolarización del alumnado de reciente incorporación, puesto que estructura su asistencia al dispositivo de acogida como un mecanismo compensatorio que no interrumpe su escolarización en

el aula ordinaria, sino que la refuerza facilitando, por un lado, que el alumno se desarrolle en aquellas materias que puede comprender, y evitando, por el otro, que este asista al aula ordinaria en aquellas otras que no puede seguir.

Esta organización se propone, pues, evitar la interrupción en la asistencia a aquellas asignaturas del aula ordinaria al alcance del alumno. En otras palabras, se suele perseguir que el alumno curse todas las horas de una materia en el aula ordinaria o que no curse ninguna, de forma que no se produzcan situaciones incómodas ni para el alumno ni para el profesorado a causa de la interrupción del seguimiento de la materia. De esta forma, este modelo organizativo se contrapone al modelo A, en el cual no se tiene en cuenta el horario del aula ordinaria en el momento de planificar la asistencia de un alumno al aula de acogida.

Es necesario matizar, no obstante, que las dificultades para cuadrar los horarios del aula de acogida y de los diferentes grupos-clase que entran en juego provocan que no siempre se consiga que el alumno asista plenamente a todas las asignaturas del aula ordinaria que se consideran indicadas para su desarrollo académico. En este sentido, es frecuente que el alumno también deba estar presente en algunas materias que todavía no se encuentra en disposición de cursar con normalidad.

A menudo el horario del aula de acogida no engloba la totalidad de la jornada lectiva, de forma que es posible que por las mañanas se configuren los horarios en función de la aptitud del alumno para seguir los contenidos en el aula ordinaria pero que, por la tarde, este tenga que permanecer con su grupo ordinario, independientemente de las asignaturas que en él se impartan. Esta estrategia, en algunos casos, comparte algunos de los problemas planteados para aquellas estructuras que configuran los horarios del aula de acogida con independencia del aula ordinaria, al margen de aquellos puntos débiles que le son propios y que comentamos a continuación.

Un primer punto débil de este segundo modelo es la posibilidad de que algunas asignaturas no sean cursadas por el alumno ni en el aula ordinaria ni en el aula de acogida, con el consiguiente conflicto a la hora de realizar la evaluación. Por una parte, cuando las asignaturas son cursadas en el aula de acogida (aunque a un nivel diferente al del aula ordinaria o, incluso, con

contenidos diferenciados), se opta por que sea el tutor de acogida quien evalúe al alumno de aquella materia, siempre haciendo constar que se trata de una adaptación curricular individualizada que cuenta con el consentimiento del profesor de referencia en aquellos casos en que el tutor de acogida no pertenece al departamento en cuestión.

Por otra parte, cuando el alumno está presente en el aula ordinaria en una asignatura (aunque sea solo de forma puntual o realice trabajo autónomo), el profesor puede considerar que dispone de algún tipo de información para evaluarlo, a menudo también en base a una adaptación curricular. Ahora bien, cuando el alumno no cursa dicha asignatura ni en el aula ordinaria ni en el aula de acogida, ni el tutor de acogida ni el profesor de la materia en el aula ordinaria pueden realizar esta evaluación (evaluación obligatoria según la ley).

Un segundo conflicto se plantea por la coincidencia, en un mismo grupo, de alumnos de diferentes niveles lingüísticos y de edades diversas. La adaptación de los horarios del aula de acogida a los del aula ordinaria comporta que en un mismo grupo convivan alumnos con diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, con distintas trayectorias escolares y con tiempos diversos de estancia en Cataluña, puesto que si bien se controla el horario de asistencia al aula ordinaria, es complicado controlar el perfil de alumnos que coinciden en el aula de acogida. La variedad de perfiles de alumnos que comparten tiempo en el aula de acogida dificulta el trabajo del tutor, quien en un mismo espacio ha de dar respuesta a una gran diversidad de necesidades educativas, a la vez que debe trabajar con alumnos de edades y niveles de madurez muy distantes, lenguas de origen diferentes, etc.

Todo ello conlleva la necesidad de organizar dinámicas en grupos más reducidos y con nuevas estrategias didácticas si se quiere evitar el aburrimiento de aquellos alumnos que hace más tiempo que asisten al aula de acogida y a la vez asegurar un progreso adecuado de los recién incorporados. Precisamente estos son dos de los inconvenientes del aula de acogida heterogénea: los alumnos que hacen más tiempo que forman parte de ella sienten que la llegada de nuevos alumnos los atrasa, ya que han de repetir contenidos ya aprendidos; mientras que los alumnos que llegan se sienten en una situación de inferioridad ante aquellos otros que ya han experimentado un cierto progreso. Cabe decir, no obstante, que en algunos centros la

existencia de dos aulas de acogida ha conseguido solucionar esta disfunción, otorgando a cada aula un perfil de alumno diferenciado, ya sea por edad o por nivel de competencias en la lengua vehicular.

Pero al margen de estas posibles tensiones, la adecuación de la atención específica al alumnado de reciente incorporación en este modelo organizativo destaca por el intento de normalizar su escolarización, permitiendo, siempre que sea posible, su incorporación e integración en un grupo-clase ordinario. La idea en que se apoya esta organización es sencilla: el aula de acogida ha de convertirse en un instrumento de apoyo principalmente lingüístico, organizado de tal forma que no interfiera en el seguimiento de las asignaturas en el aula ordinaria, a la vez que se prioriza la asistencia del alumno a su grupo-clase de referencia el máximo tiempo posible.

4.2. Agrupaciones del alumnado

Tal y como acabamos de comentar, la complejidad organizativa es uno de los principales puntos débiles de este modelo de aula de acogida, motivo por el cual algunos centros optan por buscar organizaciones alternativas. La necesidad de crear unos horarios para cada alumno recién incorporado, su revisión semestral y la voluntad de configurar unas aulas de acogida funcionales son objetivos que, al querer ser alcanzados simultáneamente, hacen más complejos los procesos organizativos del centro.

La variedad de cursos y de grupos-clase a los cuales están adscritos los alumnos de reciente incorporación, así como la diversidad de edades de llegada al centro y de trayectorias educativas previas, deriva en un elevado grado de heterogeneidad en la composición de los grupos en el aula de acogida. En otras palabras, en los casos en que se prioriza la presencia del alumno extranjero en el aula ordinaria es difícil establecer un criterio organizativo interno en el aula de acogida, de forma que en una misma hora coinciden alumnos de perfiles muy diferentes.

En estos casos es prácticamente imposible que el grupo funcione como una unidad y las opciones más recurrentes son el trabajo en grupos reducidos, el trabajo por rincones, el trabajo individual, etc. En definitiva, se busca la mejor estrategia para adaptar la clase a las necesidades de cada alumno ante la imposibilidad de que todos ellos sigan un mismo ritmo de aprendizaje.

Ahora bien, no en todos los centros con aulas de acogida adaptadas a los horarios de las aulas ordinarias se plantea la situación que acabamos de mencionar. En algunos casos, la organización del centro permite buscar algunas estrategias de agrupación, como, por ejemplo, la creación de agrupaciones flexibles o el establecimiento de franjas horarias compartidas por diferentes grupos-clase. La existencia de más profesores de atención a la diversidad facilita también la creación de más grupos y, por lo tanto, posibilita que estos sean más homogéneos. Una tercera solución pasa por la relajación de la adaptación a los horarios del aula ordinaria, es decir, se acepta un cierto margen de desajuste para crear agrupaciones más favorables en el aula de acogida. En estos casos, algunos centros optan, tal y como observábamos en el modelo anterior, por organizar el trabajo en el aula de acogida por grupos de nivel de lengua (estableciendo un nivel para aquellos que comienzan y uno o dos de progreso), o bien por cursos o ciclos educativos.

En la búsqueda de configuraciones de aula de acogida más funcionales, destacamos la posibilidad de organizarla según la nacionalidad y la lengua de origen del alumnado extranjero. En este caso, la proximidad lingüística se considera un elemento clave para la organización de las dinámicas del aula, motivo por el cual se separan aquellos alumnos cuya lengua materna es el castellano o una lengua románica del resto de alumnos extranjeros. A pesar de que esta ha sido una práctica solo observada en un centro incluido en el modelo B, se trata de una opción de posible aplicación también en aquellos centros donde se prioriza el aula de acogida.

La justificación de esta estrategia descansa sobre los diferentes ritmos de aprendizaje lingüístico correspondientes a los diversos grupos lingüísticos, de forma que aquellos alumnos con lenguas maternas románicas realizan un aprendizaje mucho más rápido que aquellos otros pertenecientes a grupos lingüísticos más alejados (Asia, Magreb, países eslavos...). Al mismo tiempo, la homogeneidad lingüística posibilita el trabajo con otras estrategias didácticas que contemplen la lengua materna compartida por estos alumnos como un instrumento sobre el cual construir el nuevo aprendizaje. Sin embargo, la coexistencia de alumnos con una misma lengua de origen puede reducir el uso de la lengua de acogida como lengua vehicular, en tanto que existe otra lengua que es compartida por todos y sobre la cual se tiene un mayor control. Justamente el valor instrumental de la lengua vehicular en

el aula de acogida reside en su valor como lengua de comunicación entre alumnos de procedencias diferentes, pero cuando la composición del grupo es lingüísticamente homogénea, la lengua vehicular del sistema educativo tiende a perder valor como lengua de comunicación entre los alumnos.

En conclusión, si bien todas las aulas de acogida englobadas en este modelo comparten la confección de unos horarios de aula de acogida adaptados y personalizados en función de los horarios del aula ordinaria de cada alumno, no se puede destacar una agrupación específica de alumnos. Todo lo contrario. Es precisamente la heterogeneidad de perfiles de alumnos (más o menos amplia en función del centro educativo) lo que comparten la mayor parte de los institutos que incluimos en este modelo.

4.3. Profesorado

En relación al profesorado que interviene en el aula de acogida, en este modelo se observan dos variantes. Estas dos modalidades serán tratadas como submodelos diferenciados, teniendo siempre presente que ambas comparten un elemento central: el diseño de los horarios. La principal diferencia entre ambos submodelos reside en la entrada en el aula de acogida de profesorado no especializado. Mientras que en el submodelo B1 los alumnos son atendidos dentro del aula de acogida por el tutor o tutores que cumplen de forma específica esta función, en el submodelo B2 el trabajo de estos tutores de acogida se ve reforzado por la entrada de profesorado ordinario de diferentes departamentos. A su vez, mostraremos cómo dentro del modelo B2 se pueden distinguir dos subcategorías a partir de la función que este profesorado ordinario cumple dentro del dispositivo de acogida.

4.3.1. Submodelo B1: solo tutores de acogida

En este primer submodelo, la enseñanza del alumnado extranjero recae exclusivamente sobre el tutor o tutores del aula de acogida, es decir, sobre aquellos docentes que se encargan en exclusiva del alumnado recién incorporado que asiste al dispositivo de acogida.

La muestra de centros visitados nos permite detectar o intuir que el factor que determina la preferencia por esta opción es la procedencia mayoritaria del alumnado. En concreto, aquellos centros educativos que escolarizan

elevados porcentajes de estudiantes con lenguas maternas no románicas (Magreb, Asia...) optan con mayor frecuencia por este submodelo. La justificación recae en la mayor complejidad en el aprendizaje derivada de la gran distancia idiomática existente entre la lengua de origen de estos alumnos y la lengua vehicular del sistema educativo.

Se considera que esta complejidad puede ser abordada de forma más adecuada por un profesorado con formación específica en la atención a la diversidad, a la vez que para el alumnado de acogida es más confortable la presencia de un único profesor en el aula. Así pues, razones pedagógicas pero también de carácter relacional fundamentan esta presencia exclusiva del profesorado de acogida, entendiendo que comportará unos efectos positivos en el proceso de aprendizaje y acogida del alumnado recién incorporado.

En aquellos centros donde existe un único tutor de acogida, este se encargará de toda la atención que se ofrece desde esta aula, de forma que el alumnado pasa una parte importante de su jornada lectiva con este único docente. En cambio, en los centros donde han sido asignados dos tutores de acogida, la organización puede variar. En algunos casos cada tutor se encarga de un grupo determinado de alumnos, estableciendo así una organización similar a la existente en los centros con un único tutor de acogida, ya que el alumno extranjero entra en contacto básicamente con un único profesor. En otros casos, todo el alumnado recibe clase por parte de ambos profesores, bien porque ambos están simultáneamente en el aula (a menudo para trabajar en grupos más reducidos con alumnado de diferentes niveles), bien porque combinan su dedicación para no coincidir en ella con el objetivo de ampliar el horario de funcionamiento de este dispositivo.

Como hemos comentado unas líneas antes, esta organización refuerza la figura del tutor de acogida como persona de referencia ante el alumnado extranjero. En la mayoría de los casos analizados, son los tutores de acogida los que establecen el primer contacto con este alumnado, a la vez que son identificados como la persona a quien explicar sus problemas, a quien recurrir para solucionar dudas, etc. Pero, además, en este modelo el alumnado con mayores distancias lingüísticas convive la mayor parte de su jornada escolar con los profesores de acogida, estableciéndose así un vínculo relacional aún más intenso.

La concentración de la atención al alumnado recién incorporado en manos de un único docente puede facilitar, por un lado, una estrategia más coherente de inmersión lingüística, en la medida que la introducción a la lengua de acogida se realiza de la mano de una única persona, facilitando así un seguimiento más personalizado de la evolución del alumno. Por otro lado, no obstante, la convivencia del alumno con un único profesor puede provocar algunas dificultades posteriores a la hora de adaptarse a diferentes lógicas pedagógicas o a actitudes de diversos profesores.

Este tipo de relación con el profesorado del aula de acogida puede comportar un cierto aislamiento del alumno respecto al resto de profesores del claustro. Por una parte, a diferencia del alumnado ordinario, el alumnado de reciente incorporación está en contacto mayoritariamente con el profesor de acogida y, en algunos casos, conoce además al número reducido de profesores ordinarios con los que coincide en el aula ordinaria. Por otra parte, existe un segundo efecto, no directamente sobre el alumno sino sobre el propio claustro. En los casos en que la atención al alumnado extranjero recae en exclusiva sobre el profesorado de acogida, se intensifica la percepción de que el alumnado recién incorporado no es responsabilidad de todo el claustro, sino que forma parte del ámbito concreto de atención a la diversidad. En estos casos es frecuente que las adaptaciones curriculares que el alumno ha de seguir en el aula ordinaria sean realizadas por el profesorado de acogida, aunque este no pertenezca al departamento correspondiente, puesto que el profesorado ordinario no concibe que esta sea una tarea que le corresponda.

Por último, cuando en el aula de acogida no solo se trabajan contenidos lingüísticos sino que se imparten contenidos de otras materias (Sociales, Matemáticas...), surgen dudas sobre la idoneidad de que sean los propios tutores del aula de acogida quienes realicen las adaptaciones curriculares o desarrollen los contenidos de estas materias que no forman parte de su ámbito de conocimiento. En general, las aulas de acogida realizan aproximaciones lingüísticas a las materias instrumentales pero, en algunos casos, imparten también contenidos de estas asignaturas no lingüísticas. No obstante, cabe señalar que este inconveniente presupone que los profesores de aula de acogida pertenecen al departamento de Lengua Catalana, situación que se producía en el inicio de la puesta en funcionamiento de las aulas de acogida pero que, actualmente, no es tan frecuente puesto que el Departament

d'Educació establece que cualquier profesor del centro, independientemente del departamento al cual está adscrito, puede convertirse en profesor de aula de acogida (aunque establece algunas recomendaciones como la experiencia docente, el tiempo de permanencia en el centro...).

4.3.2. Submodelo B2: profesorado ordinario de apoyo

A diferencia del submodelo que acabamos de exponer, algunos centros incorporan la colaboración de otros profesores en el aula de acogida, aunque existe una figura de referencia (tutor de acogida). Siguiendo la lógica expuesta en el modelo anterior, los institutos donde la mayoría de la población extranjera proviene de contextos lingüísticos cercanos (América Latina y Rumanía, principalmente) establecen estructuras de acogida menos cerradas, en tanto que se reducen las complejidades lingüísticas de partida. Este contexto de mayor proximidad lingüística se encuentra en la base de la decisión de abrir el aula de acogida a otros profesores, aunque son diversos los objetivos que los centros afirman perseguir con esta organización. Veamos algunos.

En primer lugar, la necesidad de compartir la responsabilidad que suele recaer en exclusiva sobre los tutores de acogida. Tal y como comentábamos en el modelo anterior, los tutores de acogida se convierten en la figura de referencia de los alumnos recién incorporados y acaban siendo la persona a quien recurren para solucionar dudas y encontrar apoyo. Al margen de esta responsabilidad no docente, los tutores de acogida imparten clase en grupos bastante heterogéneos (por lengua materna, por edad, por itinerario académico previo...), hecho que hace necesaria la realización de adaptaciones curriculares individuales, la búsqueda de nuevas estrategias didácticas... Esta mayor presión –tanto docente como relacional– ha desembocado en algunos casos en la petición por parte del tutor de acogida de compartir su función con otros profesores, ya sea a través de la entrada de estos en el aula de acogida, ya sea a través de la reducción de horas en el aula de acogida a cambio de dar clases en un grupo ordinario.

En algunos centros, la docencia del profesorado ordinario a alumnos de reciente incorporación responde a la búsqueda de ampliación del horario del aula de acogida (que con la dedicación exclusiva del tutor solo permane-

cería abierta 17 horas semanales). En aquellos casos en que se considera que el número de alumnos extranjeros existente requiere de una ampliación de las horas de acogida, se ha optado por dar responsabilidad al profesorado ordinario para realizar una parte de su jornada, sus colas horarias o algunas horas de guardia dentro del dispositivo de atención a la diversidad, complementando así la dedicación del tutor de acogida. Es necesario tener presente que la docencia en el aula de acogida es siempre voluntaria, puesto que figura como un dispositivo específico de atención a la diversidad y dispone de la asignación de unas plazas de profesores determinadas. Es por esto que los centros que abren el aula de acogida a otros profesores lo hacen siempre de forma voluntaria, no solo porque así se establece en el reglamento, sino porque la atención a este alumnado requiere de una dedicación que se considera preferible que no sea asignada sin contar con la voluntad del profesorado de asumirla. Así, haya o no una propuesta previa del equipo directivo, la decisión final es totalmente voluntaria en todos los casos analizados.

En otros centros, la voluntad de impartir asignaturas instrumentales (más allá de la lengua vehicular) ha ido acompañada por la introducción de los profesores de estas asignaturas en el dispositivo de acogida. En estos casos, la entrada de un nuevo profesor no responde a la voluntad inicial de ampliar el horario de atención o descargar al tutor de acogida, sino que es el resultado de la decisión de ampliar los contenidos impartidos, acompañada de la voluntad de que estos contenidos no lingüísticos sean impartidos por el profesorado del departamento correspondiente.

Finalmente, hay algunos casos en que el objetivo principal es incrementar el número de profesores que atienden al alumnado recién incorporado con la finalidad de provocar una mayor normalización del dispositivo, colaborar en la concienciación del claustro y facilitar la integración de este alumnado en el centro a través de su familiarización con más profesores. Es decir, este modelo pretende superar algunos de los déficits señalados en los casos de las aulas de acogida donde el tutor es el único responsable del alumnado extranjero. Se trata, pues, de aproximar la organización del aula de acogida al de una clase ordinaria. Así, los alumnos de acogida entran en contacto con profesorado de diversos departamentos, amplían su red relacional y, a la vez, se convierten en objeto de atención de un abanico más amplio de docentes.

La tarea realizada por los profesores ordinarios en el aula de acogida varía de un centro a otro, pudiendo ser distinguidas dos variantes: por un lado, las aulas de acogida en las cuales el profesorado ordinario colabora en la enseñanza de la lengua vehicular y, por el otro, aquellas aulas en que el profesorado ordinario imparte las asignaturas del departamento al que pertenece (Matemáticas, Sociales...).

La enseñanza de la lengua vehicular se plantea en algunos centros como una tarea compartida entre el tutor o tutores del aula de acogida y otros profesores del instituto que dedican parte de su jornada laboral a impartir clases en el aula de acogida. A pesar de los aspectos positivos que esta organización comporta (anteriormente comentados como objetivos), surgen también algunas dudas al respecto. De la misma forma que otras prácticas generan dudas en torno a la idoneidad de que el profesorado de acogida imparta asignaturas que no le corresponden por formación, en este modelo surge la duda en torno a la preparación del profesorado de otros departamentos para convertirse en profesores de lengua vehicular para extranjeros.

Un segundo aspecto a tener en cuenta es la complejidad de la coordinación necesaria entre todos los profesores para alcanzar un aprendizaje continuo del alumno en lengua vehicular. Cabe matizar que, en general, las aulas de acogida que optan por esta organización se fundamentan en un trabajo coordinado entre profesorado ordinario y de acogida, siendo frecuente que el propio tutor de acogida sea el responsable de la elaboración de todos los materiales y contenidos a impartir por parte del profesorado colaborador, con el fin de asegurar un aprendizaje coherente del alumno.

Como hemos comentado con anterioridad, algunas aulas de acogida han abierto sus objetivos a otras materias, complementando así la enseñanza de la lengua vehicular con contenidos matemáticos, de ciencias sociales, etc. En algunos casos, estas nuevas materias son impartidas dentro del aula de acogida por un profesor del departamento correspondiente, sin que este sea un tutor del aula de acogida. Una primera ventaja de esta estrategia es que el profesor conoce en profundidad el currículum y, por lo tanto, le es más sencillo elaborar las adaptaciones curriculares y fijar un orden de los aprendizajes. En segundo lugar, se produce una situación de mayor normalidad al ser un mismo profesor quien imparte una determinada materia en el aula ordinaria y en el aula de acogida, contribuyendo así a una mayor "normalización" de esta última.

No obstante, esta estrategia también plantea algunas dudas. A menudo, no se escoge la asignatura a impartir dentro del aula de acogida en función de las necesidades de los alumnos, sino según la disponibilidad horaria del profesorado que ha aceptado colaborar en el aula de acogida. Así pues, las asignaturas impartidas no son resultado de una detección previa de las materias más complicadas de seguir por parte de los alumnos extranjeros en el aula ordinaria, sino que la oferta se diseña a partir del profesorado que ha aceptado impartir docencia en el aula de acogida. Esta circunstancia provoca también que no se asegure la continuidad de esta asignatura instrumental curso tras curso, puesto que cada año varía la carga lectiva de los profesores, siendo posible que el profesor que un año puede colaborar con el aula de acogida, no pueda hacerlo el año siguiente.

Queremos hacer referencia a un posible efecto “no deseado” que la introducción en el aula de acogida de asignaturas instrumentales, más allá de la lengua vehicular, puede comportar. Nos referimos al retraso en la transición del alumno al aula ordinaria. Generalmente se intenta acelerar esta transición con el fin de que el alumno experimente el mínimo retraso posible en relación a los contenidos instrumentales. El hecho de que se considere que el alumno no está perdiendo estos contenidos porque los está recibiendo en el aula de acogida puede comportar un freno en el proceso de incorporación al aula ordinaria. En resumen, los contenidos de otras materias en el aula de acogida se realizan como base para una incorporación más rápida y cómoda del alumno al aula ordinaria, pero es posible que esta se retrase en base al aprovechamiento que el alumno ya hace en el aula de acogida.

Finalmente, una posible consecuencia de la entrada de profesores ordinarios en el aula de acogida –tanto cuando estos imparten clases de la lengua vehicular como cuando imparten contenidos instrumentales– es la posible desaparición del tutor de acogida como figura de referencia para el alumnado extranjero. Si bien, como hemos comentado, este papel desembo-ca en un exceso de carga para los tutores de acogida, lo cierto es que este alumnado, especialmente en los primeros momentos de llegada al centro, necesita una figura de referencia a la que acudir para solucionar dudas o para ubicarse en su nuevo contexto escolar. La entrada de más profesores puede comportar bien que todos los profesores (o algunos de ellos) sean percibidos como personas de confianza, bien que ninguno de ellos cumpla este rol

de apoyo, produciéndose, consecuentemente, una cierta difuminación de la referencialidad del tutor del aula de acogida.

5. Modelo C: el “grupo-clase de acogida”

Este tercer modelo presenta unas características marcadamente diferenciadas respecto a los dos modelos anteriores. A pesar de solo disponer de un centro que opte por esta estructura organizativa en la muestra, creemos que, más allá de su grado de implementación en el conjunto de centros de secundaria, merece ser destacado como un tercer posible modelo, puesto que sus peculiaridades invitan a la reflexión.

El modelo C se caracteriza por la adscripción de todos los alumnos recién incorporados a un único grupo-clase por curso. Es decir, de los diferentes grupos que integran cada curso, encontramos un grupo-clase que agrupa a la totalidad de alumnado extranjero escolarizado en ese nivel y a un reducido número de alumnos autóctonos. Esta organización implica el mantenimiento –prácticamente inalterado– de la composición de los grupos-clase a lo largo de los cursos, de forma que el grupo de extranjeros (con presencia minoritaria de autóctonos) se mantiene durante toda la etapa de la ESO, independientemente de la evolución de estos alumnos.

Este grupo-clase es especial por la heterogeneidad de sus procedencias pero, en principio, realiza el mismo currículum académico que el resto de grupos de su nivel. Es decir, no hay ninguna adaptación curricular ni exención de cursar algunas materias y es el cuerpo de profesores ordinarios el encargado de impartir clase a este grupo. La única diferencia se establece para las clases de Lengua Catalana y Ciencias Sociales, en las cuales se divide el grupo por niveles de conocimientos, más en la lógica de las agrupaciones flexibles –utilizada a menudo para el resto de materias instrumentales en la mayor parte de los centros educativos– que en la creación de un dispositivo paralelo de atención a la diversidad. Ahora bien, estas agrupaciones flexibles son diseñadas por las dos tutoras de acogida del centro que, a su vez, se encargan de la docencia de aquellos subgrupos que acogen al alumnado extranjero. De esta forma, aunque podría parecer que no existe el aula de acogida, determinadas agrupaciones se configuran como tal, diferenciando estos grupos-clase de los grupos ordinarios.

Cabe decir que esta es la estrategia implementada en un centro donde la mayor parte de la población proviene de América Latina y, por lo tanto, se incorpora al centro con conocimientos de lengua castellana y, por norma general, habiendo recibido una escolarización previa normalizada en su país de origen. Ambos factores facilitan la integración del alumnado de reciente incorporación en un grupo-clase ordinario, con menor necesidad de una atención diferenciada, motivo por el cual no se considera necesaria la organización de un aula de acogida externa. Ahora bien, se trata de un punto que plantea dudas importantes.

Por un lado, si el alumnado de reciente incorporación sigue con normalidad la mayor parte de las materias y se considera que solo requiere de un apoyo puntual en Lengua Catalana y en Ciencias Sociales, parece innecesario agrupar a todos los alumnos extranjeros en un único grupo-clase. Este refuerzo lingüístico y de Ciencias Sociales no requiere de dicha concentración y separación del resto de compañeros, ya que puede ser proporcionado a partir de agrupaciones flexibles que combinen diferentes grupos-clase para los desdoblamientos. Recordamos también que los créditos variables diseñados para el alumnado de acogida pueden ser un instrumento de refuerzo lingüístico, agrupando a los alumnos por cursos, independientemente del grupo-clase al cual pertenecen.

Por otro lado, esta organización no engloba al alumnado extranjero de lengua no románica. Si bien aquellos alumnos de otras procedencias (Asia, Magreb...) también son escolarizados en el grupo-clase con presencia de alumnado de reciente incorporación, no se organizan siguiendo la lógica de los desdoblamientos flexibles para Lengua Catalana y Sociales, sino que son atendidos por medio de los planes de trabajo individuales (PTI), especialmente a partir del trabajo autónomo en todas las materias. Puesto que se trata de un número reducido de alumnos en el centro, no se ha creado ningún dispositivo específico para ellos como colectivo y se ha optado por dar respuestas más individualizadas ante la imposibilidad de que estos alumnos prosperen a través de la estructura creada para el alumnado de lenguas románicas. La duda aparece en este caso en torno a la necesidad de concentrar al alumnado extranjero de lengua no románica en el grupo de alumnos recién incorporados, teniendo en cuenta que se trata de alumnos que desarrollan trabajo autónomo y, por lo tanto, no siguen el proceso del conjunto del aula,

tanto si se encuentran en un grupo-clase ordinario como si se encuentran en un grupo-clase que concentra al alumnado extranjero.

5.1. Horarios

Este tipo de organización responde a una estructura de funcionamiento que da respuesta a las dificultades a nivel organizativo derivadas de la complejidad del encaje de los horarios entre aula de acogida y aula ordinaria de cada alumno o grupo de alumnos. En este caso, no hay necesidad de adaptar horarios, ya que el aula de acogida no existe como dispositivo externo, sino que se trata de grupos flexibles para determinadas materias y solo para un grupo-clase en cada curso. De este modo, la atención al alumnado extranjero se plantea desde las propias estructuras creadas para la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, es decir, el alumnado del grupo-clase se divide en diversos subgrupos de acuerdo al nivel alcanzado para la asignatura de la lengua vehicular (y otras materias donde se considere conveniente), pudiendo coincidir en estos subgrupos con aquel alumnado autóctono que presente un mismo nivel.

5.2. Agrupaciones

El aula de acogida en el modelo C no es, a diferencia de lo que pasaba en los modelos anteriores, un dispositivo externo, sino que se organiza como desdoblamiento del grupo-clase para las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua Catalana y créditos variables. Para estas materias se crean diferentes grupos en función del nivel de aprendizaje de cada alumno: "grupo umbral" (recién llegados), "grupo puente" (alumnado que ha cursado el curso umbral o que viene de primaria) y "grupo ordinario" (nivel estándar).

Se establece la obligatoriedad de los alumnos de cursar un primer año en el grupo umbral, un segundo año en el nivel puente y, finalmente, pasar al grupo ordinario (a menudo realizando los créditos variables del aula de acogida). Así pues, como norma general, el alumnado extranjero permanecerá dos años vinculado a las agrupaciones flexibles de menor nivel y un tercer año en el cual recibirá refuerzo de la lengua vehicular a través de los créditos variables, de forma que la especificidad de su atención debe reducirse progresivamente cada año. En el curso umbral o de inicio los contenidos trabajados son específicos y diferenciados de aquellos impartidos en el aula

ordinaria; en el curso puente, en cambio, se trabaja el mismo libro que en el aula ordinaria pero con adaptaciones curriculares. Finalmente, los créditos variables son un instrumento utilizado como refuerzo lingüístico, sea como añadido para los alumnos del curso umbral o puente, sea como complemento para el alumnado (tanto extranjero como autóctono) que ya está totalmente integrado en su grupo ordinario.

Cabe decir que los alumnos extranjeros, aunque no formen parte de los grupos umbral ni puente, continúan vinculados al grupo-clase al cual está adscrita la totalidad de alumnado extranjero. Se trata, pues, de una agrupación que se mantiene desde el inicio de su escolarización hasta su finalización, independientemente de que las necesidades iniciales hayan sido superadas. El centro considera que se trata de un grupo normalizado, ya que está compuesto también por un número reducido de alumnos autóctonos y, por lo tanto, no se cree necesario que los alumnos lo abandonen una vez que hayan alcanzado el nivel ordinario para todas las materias.

Aunque se considera que el aula de acogida sólo existe para las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua Catalana y créditos variables a través de los desdoblamientos, en la práctica, la concentración de todo el alumnado en un mismo grupo-clase para el resto de materias corre el peligro de derivar en la identificación del grupo-clase como un grupo adaptado para extranjeros o como un aula de acogida. En otras palabras, el principal problema que deriva de esta organización es la estigmatización de este grupo-clase, ya que puede acabar siendo percibido todo él como un aula de acogida.

Una segunda duda surge en torno a los efectos que esta agrupación puede causar sobre aspectos relacionales entre el alumnado recién incorporado y el alumnado autóctono en el centro. La concentración en un aula formada mayoritariamente por alumnos del mismo origen geográfico (América Latina) puede implicar una limitación de las relaciones con alumnado autóctono, en tanto que los espacios de relación son reducidos, más allá del pequeño grupo de autóctonos con que se comparte clase. Esta situación se intensifica por tratarse de grupos-clase que se mantienen a lo largo de toda la educación secundaria obligatoria, convirtiéndose así en grupos-clase con una cierta identidad y aislamiento respecto al resto de grupos-clase. Como hemos afirmado en una investigación anterior (Alegre, Benito y González, 2006), el espacio de

conformación de las redes relacionales interculturales, integradas por alumnado autóctono y alumnado extranjero, es el aula ordinaria.

5.3. Profesorado

El hecho de que se trate de un grupo-clase ordinario comporta que sean los profesores de cada departamento los encargados de impartir las diferentes materias a la totalidad del grupo, con la particularidad de que se intentan escoger aquellos profesores más sensibilizados con la escolarización del alumnado recién incorporado con el fin de evitar conflictos o situaciones incómodas para el alumnado. La diferencia respecto al resto de grupos aparece en aquellas asignaturas donde se produce un desdoblamiento del grupo: Ciencias Sociales y Lengua Catalana. En estos dos casos, son las tutoras de acogida (cada una miembro de uno de los departamentos implicados) las encargadas de impartir los contenidos a los alumnos tanto del nivel umbral como del nivel puente, mientras que los alumnos del nivel ordinario son atendidos por profesorado ordinario.

En la atención al alumnado extranjero también se encuentra implicado parte del profesorado ordinario, de forma que los alumnos recién incorporados son atendidos por un equipo docente completo, tal y como sucede con el resto de grupos-clase. De esta forma, a priori, el conjunto del claustro deviene responsable de la atención al alumnado extranjero. Ahora bien, cabe tener en cuenta que se ha explicitado la necesidad de hacer una selección del profesorado de acuerdo a su actitud hacia la inmigración, puesto que se considera que no todo el profesorado posee las aptitudes o actitudes para atender a este tipo de alumnos. Este hecho, combinado con la identificación del grupo ordinario como aula de acogida (aunque esté conformado también por algunos alumnos autóctonos) puede convertir a todo el profesorado que imparte docencia en “profesorado de acogida”.

Por último, conviene señalar la desaparición del tutor de acogida como figura de referencia. El hecho de no crear un dispositivo de acogida y de atención a la diversidad dentro de la propia aula ordinaria puede provocar una situación de desprotección inicial, especialmente para aquellos alumnos que no pueden seguir las clases ordinarias con normalidad. El establecimiento del aula de acogida como un grupo de desdoblamiento para determinadas

asignaturas puntuales (Catalán y Sociales) comporta que el alumno extranjero permanezca el resto de horas lectivas en su aula ordinaria, ya sea siguiendo la asignatura correspondiente (en el caso del alumnado de lengua hispana o románica), ya sea haciendo trabajo autónomo (para el resto de procedencias), experimentando en este último caso una situación de cierta incomodidad respecto a sus compañeros. Cabe decir, no obstante, que aunque este modelo se plantea como un modelo de acogida y escolarización sin la existencia de un aula de acogida externa, todo apunta a que las tutoras de acogida tienden a establecer unos vínculos más intensos con el alumnado extranjero, reforzando así su función como figura de referencia para este alumnado.

6. Reflexiones finales

El punto central de esta investigación ha sido la aproximación a las diversas estructuras organizativas desarrolladas en los institutos de educación secundaria con el objetivo de atender a la escolarización del alumnado recién incorporado al sistema educativo de acogida. A través de la elaboración de la tipología de modelos organizativos presentada, hemos querido ordenar el conjunto de variables que diferencian la atención a la diversidad en los diferentes institutos y que, a la vez, pueden influir en las trayectorias académicas del alumnado de origen extranjero de reciente incorporación. No ha sido objetivo de esta investigación describir fielmente los diferentes casos analizados, sino destacar aquellos aspectos organizativos que dibujan modelos de escolarización diferenciados, haciendo visibles sus limitaciones y sus potencialidades.

En primer lugar, es necesario matizar que los efectos positivos (y los inconvenientes) presentados para cada uno de estos modelos pueden ser enfatizados (o reducidos) en función de la aplicación concreta que se haga de ellos, así como del perfil de alumnos escolarizados en el centro. Hemos observado como los modelos A y B presentan algunas potencialidades interesantes para facilitar la incorporación de los alumnos inmigrados a las estructuras académicas ordinarias lo más rápido posible, pero el análisis también ha puesto de relieve algunas dificultades y “efectos no deseados” de su aplicación. Los recursos disponibles, las características de las estructuras

organizativas del centro y el perfil de alumnos escolarizados marcan, pues, el campo de posibilidad en el que las diferentes estrategias organizativas pueden producir efectos positivos, debido a la “diversidad heterogénea” a la que deben adaptarse. Cabe destacar que el modelo C presenta algunas limitaciones importantes que nos llevan a plantear ciertas dudas sobre la conveniencia de su aplicabilidad. Nos referimos principalmente a los importantes riesgos de estigmatización y de limitación del establecimiento de relaciones interculturales normalizadas entre el alumnado extranjero y el alumnado autóctono que esta organización puede comportar, puesto que no existen variaciones en la composición de los distintos grupos-clase (al menos no en el grupo-clase en el que se integran los alumnos extranjeros) y a la vez son pocos los espacios de contacto intercultural existentes.

La presencia de alumnado extranjero comporta la emergencia de un primer elemento de tensión: la coordinación de los horarios entre el aula de acogida y el aula ordinaria. Para que esta coordinación pueda ajustarse a las necesidades específicas del alumnado escolarizado en cada centro, es necesario que el aula de acogida devenga un dispositivo real de apoyo a la docencia y, por lo tanto, su funcionamiento se extienda durante todo el horario escolar. Esto implica destinar más recursos educativos a la atención a la diversidad (principalmente para la contratación de más tutores de acogida), pero esta ampliación de horarios es también posible, como hemos apuntado previamente, por medio de la participación del profesorado ordinario, complementando la dedicación del tutor de acogida.

En segundo lugar, si la función del aula de acogida es hacer de puente entre el sistema educativo de origen y la incorporación plena al aula ordinaria, este dispositivo de atención a la diversidad debería contemplar la enseñanza de aquel vocabulario que facilita la integración del alumno extranjero en su grupo-clase ordinario. Con este objetivo en diversos centros en el aula de acogida no solo se imparten contenidos lingüísticos sino que, bien se relacionan estos con las asignaturas del aula ordinaria, o bien se imparten directamente contenidos propios de algunas asignaturas instrumentales. Facilitar el desarrollo del alumno en el aula ordinaria a través del trabajo en el aula de acogida del vocabulario y conceptos básicos de cada una de las asignaturas del currículum es una estrategia pedagógica que, por un lado, refuerza el vínculo entre aula de acogida y aula ordinaria y, del otro, favorece la

comprensión de las correspondientes materias en el aula ordinaria por parte del alumnado extranjero.

El elemento central de esta estrategia es la coordinación entre los tutores de acogida y los profesores ordinarios de las diferentes materias, de forma que se puedan conectar los contenidos del aula ordinaria con los aprendizajes previos en el aula de acogida, o bien realizar las correspondientes adaptaciones curriculares que le faciliten al alumnado extranjero la comprensión de nuevos contenidos. Ahora bien, es extremadamente necesario asegurar que este tipo de organización no desemboque en un retraso en las transiciones al aula ordinaria, puesto que este sigue siendo el objetivo prioritario del modelo de acogida vigente y no el desarrollo pleno del alumno en el dispositivo de atención a la diversidad.

Al margen de la organización de los horarios, la tipología de aulas de acogida presentada hace referencia a un segundo elemento: las agrupaciones de alumnos dentro del aula de acogida. Es precisamente este el aspecto de más difícil organización a partir de la coordinación de los horarios del aula de acogida y el aula ordinaria. La variedad de cursos y de grupos-clase a los que son adscritos los alumnos recién incorporados, así como la diversidad de edades de incorporación al centro y de trayectorias educativas previas deriva en un elevado grado de heterogeneidad de la composición de los grupos en el aula de acogida y, a menudo, en una incontrolable diversidad de niveles de catalán o conocimientos instrumentales de los alumnos que coinciden en este dispositivo en un mismo momento.

La observación de las ventajas e inconvenientes que pueden derivar de la aplicación de cada uno de los criterios para organizar los grupos del aula de acogida nos lleva a plantear la conveniencia de realizar algunas combinaciones con el fin de organizar la atención a la diversidad del aula de acogida de acuerdo a las características de los diferentes perfiles de alumnos extranjeros escolarizados en cada centro.

En otra investigación (Alegre, Benito y González, 2006) detectábamos tres perfiles de alumnos extranjeros de acuerdo a sus experiencias en el proceso de integración en el sistema educativo de acogida y a los valores otorgados tanto al aula de acogida como al aula ordinaria. Veamos las caracte-

terísticas de estos perfiles y la conformación de grupos en el aula de acogida más apropiada para cada uno de ellos.

Un primer grupo de alumnos experimenta su asistencia al aula de acogida como un “espacio-refugio”, donde los aprendizajes son adaptados a su nivel, el profesor se muestra cercano y preocupado por su evolución y donde, generalmente, sus dificultades son compartidas por el resto de compañeros de aula. Estos alumnos, habitualmente procedentes de países de habla no románica, perciben el aula ordinaria como un espacio con bajo valor instrumental debido a sus distancias idiomáticas de partida y encuentran en el aula de acogida un espacio “tranquilizador” que apacigua algunas de las inseguridades que genera la asistencia al aula ordinaria.

Un segundo grupo de alumnos son aquellos que otorgan un gran valor instrumental al aula ordinaria, considerándola el espacio normalizado, al cual deben incorporarse con rapidez para realizar un buen itinerario académico. Para estos alumnos el aula de acogida adquiere valor en tanto que proporciona los instrumentos para realizar una transición adecuada al aula ordinaria, motivo por el cual la organización del aula de acogida ha de responder estrictamente a niveles de lengua. Una estructuración diferente puede provocar la convivencia de niveles lingüísticos (y, consecuentemente, también instrumentales) diversos, situación que es vivida por este colectivo de alumnos extranjeros como un obstáculo en su formación, incrementando su percepción de que su asistencia al aula de acogida es una pérdida de tiempo.

El tercer grupo está integrado por aquellos alumnos que perciben el aula ordinaria como espacio normalizado de escolarización pero que, a diferencia del grupo anterior, ven innecesario su paso por el aula de acogida. Se trata de alumnos que dominan el castellano y tienen facilidades para seguir las clases en catalán. Para estos alumnos no existe una organización del aula de acogida que incremente su valor instrumental, ya que cualquier opción hace necesaria una renuncia al aula ordinaria que no es vivida de buen grado. En cualquier caso, la organización por ciclos educativos es probablemente la opción menos negativa, puesto que todos los alumnos escolarizados asisten a unos mismos cursos (y, a menudo, a un mismo grupo-clase) y la asistencia al aula de acogida, en coordinación con el aula ordinaria, puede ser interpretada como un apoyo puntual en lengua catalana que no interfiere en exceso

en el desarrollo del itinerario normalizado. En esta misma línea, es probable que la constitución en el aula de acogida de grupos en función de la lengua de origen favorezca el desarrollo de dinámicas de aprendizaje más fluidas, centradas en los conocimientos previos por parte de los alumnos de una de las dos lenguas del sistema educativo catalán.

De igual modo que la configuración de agrupaciones en el aula de acogida debe responder a las necesidades educativas propias de los diferentes perfiles de alumnos recién incorporados, las estructuras organizativas de atención a la diversidad (el aula de acogida, pero también aquellos recursos que se integran en las estructuras educativas ordinarias) deben ser lo suficientemente flexibles como para dar respuesta a lo que anteriormente hemos calificado de “diversidad heterogénea”.

Así, a pesar de las dificultades organizativas que esta opción conlleva, la atención a la diversidad a través de las aulas de acogida y del resto de recursos existentes no debe estructurarse de forma rígida, sino que ha de estar al servicio de las transiciones al aula ordinaria de los diferentes tipos de alumnos escolarizados en el centro. En otras palabras, la configuración de los horarios del aula de acogida y su encaje en los del aula ordinaria, el establecimiento del número de horas de asistencia al dispositivo de atención a la diversidad y la prolongación de la estancia en este deben ser fijadas atendiendo las necesidades de cada alumno, evitando en la medida de lo posible la configuración de trayectorias estándares que comporten desajustes en los procesos de transición del aula de acogida al aula ordinaria.

Los diferentes tipos de alumnos anteriormente presentados plantean, como hemos comentado, unas necesidades educativas específicas, a las cuales se ha de hacer frente desde estrategias distintas. Los alumnos con mayores distancias idiomáticas que otorgan poco valor instrumental al aula ordinaria por las graves dificultades de comprensión que presentan requerirán, principalmente, de un aprendizaje intensivo en el aula de acogida, con el objetivo de dotarlos de los instrumentos básicos que den sentido a su presencia en el aula ordinaria. En este caso, son pocas las materias que el alumno puede seguir en un principio con normalidad con su grupo-clase de referencia, disponiendo de un mayor rango horario para organizar su asistencia al aula de acogida. Ahora bien, el aprendizaje progresivo por parte del

alumno debe ir acompañado de su progresiva incorporación al aula ordinaria, normalizando así su proceso educativo.

El caso más complejo lo conforman aquellos alumnos que presentan unos graves déficits lingüísticos e instrumentales que dificultan que su incorporación al aula ordinaria les aporte claros beneficios educativos y relacionales. Estos alumnos no pueden ser introducidos en el aula ordinaria como el resto del alumnado extranjero y tampoco pueden permanecer en el aula de acogida durante toda su escolarización. Es necesario, pues, encontrar mecanismos de atención a la diversidad que eviten los sentimientos de inseguridad derivados de la incorporación de estos alumnos a unos grupos-clase donde no pueden desarrollarse con normalidad, pero también que eviten su relegación a un dispositivo temporal que tiene como finalidad última dotar al alumno de las competencias lingüísticas necesarias para su plena incorporación al aula ordinaria.

En relación a aquellos alumnos que depositan el valor instrumental de la educación en el aula ordinaria pero que presentan importantes dificultades para incorporarse directamente a la misma –básicamente por la distancia idiomática– es más complejo el diseño de su asistencia al aula de acogida. Parece aconsejable establecer un período inicial de inmersión lingüística que facilite un rápido aprendizaje de los instrumentos que permitan al alumno desenvolverse con mayor facilidad en el aula ordinaria, a la vez que se debe permitir su asistencia al grupo-clase de referencia en aquellas materias en las cuales los déficits lingüísticos producen menores limitaciones. En todo caso, este periodo inicial de inmersión debe ser breve y ajustarse a la evolución del alumno, potenciando su presencia en el aula ordinaria siempre que sea posible y evitando así el freno a su desarrollo académico.

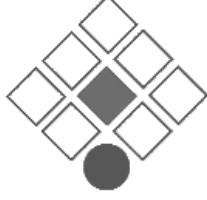
El tercer perfil de alumnos lo conforman aquellos que conocen la lengua castellana y, por lo tanto, pueden desarrollarse con cierta comodidad en su grupo-clase de referencia. A estos es necesario asegurarles que el aprendizaje de la lengua vehicular no supone una interferencia en su desarrollo académico y, a la vez, hay que garantizarles el aprendizaje de la lengua de acogida para evitar que su desconocimiento comporte un freno a su desarrollo formativo posterior. Así, su asistencia al dispositivo de acogida debe evitar entorpecer su desarrollo académico pero, paralelamente, ha de potenciar el

aprendizaje de la lengua vehicular sin la cual difícilmente alcanzarán el éxito académico. En este caso es aconsejable utilizar las horas de lengua catalana y de los créditos variables para acelerar el aprendizaje de la lengua vehicular en el aula de acogida, sin interferir en el desarrollo del alumno en su grupo de referencia.

Bibliografía

- ALEGRE, M. A., R. BENITO y S. GONZÁLEZ, 2006. *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània [Polítiques, 55].
- ALEGRE, M. A., 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània [Polítiques, 44].
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2004. *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. 2004. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament D'Educació.
- EURYDICE, 2004. *Integrating immigrant children into Schools in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- MCANDREW, M., 2003. Immigration and Diversity: some policy issues confronting the Québec School System. *Policy Options*, October, 59-62.

El Programa de Enseñanza
de Lengua y Cultura de
Origen marroquí



EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN (ELCO) MARROQUÍ¹

Laura MIJARES MOLINA

Universidad Complutense de Madrid

La presencia cada vez más habitual en la sociedad española de personas extranjeras o de origen extranjero ha supuesto la modificación de muchas de las que habían sido sus habituales características. En tanto que hace poco más de una década existía todavía en España un Instituto de Emigración encargado de gestionar las salidas y estancia de los trabajadores españoles en el extranjero, en la actualidad este país es ya el destino de casi dos millones de inmigrantes en situación regular². España comparte con otros países del sur de Europa, como Grecia, Italia y Portugal, ciertas pautas migratorias, que son diferentes a las de la mayor parte de los tradicionales países de inmigración de este continente. Estas pautas, entre otras cuestiones, conforman el denominado “modelo” de inmigración del sur de Europa. Un “modelo” que, según King y Ribas (2002), se caracteriza por dos elementos clave. En primer lugar, por la enorme importancia de la economía informal y, en segundo, por la debilidad de sus estados de bienestar. Por otra parte, en los antiguos países europeos receptores de inmigración, esta ha dejado de definirse por su carácter laboral: ahora la inmigración se cuenta mayoritariamente entre los hijos y nietos de los primeros inmigrantes. También es cada vez más importante el número de solicitantes de asilo y refugio político. Sin embargo, en los países del sur, la inmigración sigue estando ligada mayoritariamente a la llegada de mano de obra extranjera. Además, y a diferencia de lo ocurrido durante la década de 1960 en el resto del continente, muchos de los trabajadores extranjeros que aquí llegan se acompañan desde el principio de sus familias³.

¹ Texto publicado originalmente en Mijares (2005).

² Según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a 30 de junio de 2004 residían en España 1.776.953 extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor (www.dgei.mir.es).

³ En líneas generales, la llegada más importante de trabajadores inmigrantes a los países de Europa tiene lugar durante la década de 1960 y primeros años de 1970. El cierre de fronteras a la inmigración laboral que se produce en la mayor parte de los países europeos tras la crisis del petróleo que comienza en el año 1973, impone numerosos cambios en las que habían sido las principales pautas migratorias. Como consecuencia de dicho cierre, se generaliza la llegada de las familias –mujeres e hijos– de esos trabajadores extranjeros, que ya no pueden salir y entrar en el país con la facilidad anterior.

En virtud de la llegada de estas familias, los centros educativos escolarizan a una cantidad cada vez más importante de alumnos que utilizan, fundamentalmente en el medio familiar, otra u otras lenguas distintas a la vehicular de la escuela. De alguna manera, el tradicional monolingüismo que había sido característico de muchas de las escuelas españolas, ha sido sustituido por un plurilingüismo y multiculturalismo que obliga, cuanto menos, a reconsiderar las tradicionales vías de enseñanza vigentes hasta, incluso, la publicación de la LOGSE en el año 1990. Sin embargo, este plurilingüismo, mayoritario y habitual en muchos de los centros escolares⁴, apenas ha modificado la orientación que, en líneas generales, ha caracterizado a las clásicas formas de enseñanza centradas en la presencia de una sola lengua estatal⁵. Este ha sido también el caso en la mayor parte de los países de la UE donde ha primado, y sigue primando en muchos casos, una orientación monolingüe de la educación que considera que el principal garante para una integración escolar exitosa lo constituye, más que ninguna otra cuestión, la instrucción en la lengua del estado. En línea con esta idea, el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas familiares de los alumnos –es decir, las utilizadas por estos en su medio familiar– son considerados, las más de las veces, obstáculos para esa deseada integración educativa (Extra & Yagmur, 2004). En este contexto, el debate sobre la posición en la escuela de las lenguas familiares de estos alumnos, recién llegados en algunos casos, nacidos aquí en otros, ha sufrido una evolución continua desde la década de 1970 y se ha visto influido por numerosas teorías, elaboradas desde diversos ámbitos científicos, hasta llegar al momento actual en el que, tanto desde instancias académicas como desde instituciones europeas, se recomienda una nueva posición frente al creciente plurilingüismo de las escuelas.

Este capítulo se dedica precisamente a esta cuestión y analiza el estatuto que actualmente tienen en los centros educativos del Estado español los cursos de las lenguas familiares utilizadas por los alumnos inmigrantes o de origen inmigrante. Para ello, se ha dividido en dos partes. En la primera, centrada en el contexto europeo, se presentan las teorías y los programas educativos a los que ha dado lugar la cuestión del mantenimiento lingüístico

⁴ Aunque por el momento no existen censos dedicados a la recogida de información sobre las lenguas habladas por los escolares en España, un estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid por Broeder y Mijares (2003 y 2004) demuestra que los estudiantes de primaria de esta región utilizan en sus hogares muchas otras lenguas distintas a la de la escuela.

⁵ Por supuesto, el caso del Estado español presenta salvedades al respecto, fundamentalmente en aquellas comunidades autónomas en las que existe otra lengua oficial además del castellano.

de los alumnos de origen inmigrante. En la segunda, basada ya en el contexto español, se analiza el caso de uno de los pocos programas que ponen en marcha cursos, dentro de la escuela y con gestión estatal, de una de las lenguas extranjeras hablada en las escuelas españolas: me refiero a la lengua árabe y al programa que posibilita su aprendizaje en los centros educativos, el Programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) marroquí.

1. Los programas de mantenimiento lingüístico en Europa

Desde la década de los 1970, la cuestión de la responsabilidad de los estados de acogida con respecto al mantenimiento en las escuelas de las lenguas de los alumnos de origen inmigrante ha seguido una trayectoria condicionada por numerosos aspectos relacionados, sobre todo, con el tipo de vinculación establecida entre el país de acogida y los trabajadores inmigrantes. Así, en los primeros años en los que llegan niños extranjeros a los colegios, la idea que domina es la de que estos van a regresar con sus padres a sus países de origen. Alrededor de esta idea se organiza el modelo educativo y los programas escolares encargados de gestionar la presencia de estos “nuevos” alumnos. En este sentido, además de instrucción en la lengua de acogida se les proporcionan clases de sus lenguas familiares con el objeto de facilitarles la reinserción en sus países cuando lleven a cabo el esperado retorno. Así se manifiesta la primera directiva del Consejo de las Comunidades Europeas que regula la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes en el año 1977⁶. En la misma se señala la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua del estado, pero también de las lenguas habladas en el ámbito familiar por los propios alumnos. Siguiendo esta idea, al igual que en otros ámbitos como el laboral, también el educativo se gestiona a partir de acuerdos firmados por los países de origen y de acogida. Fruto de estos conciertos, comienzan a implantarse los llamados programas de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO). Los gobiernos de los países de origen se valen de ellos para que los hijos de sus emigrantes mantengan lazos con la que es considerada su cultura, en tanto que los de destino los incorporan a las estrategias educativas desplegadas con la intención de preparar a los escolares para la vuelta al país de los padres.

⁶ Directive 77/486 of the Council of the European Communities on the schooling of children of migrant workers. *Official Journal of the European Communities* (6.8.77).

Con los años este enfoque es sustituido por otro más acorde con la situación real, y es que se demuestra que los inmigrantes no regresan, sino que permanecen en los países de acogida. La asunción de esta realidad pone de manifiesto la necesidad existente de implantar y desarrollar, además de políticas de inmigración centradas en el control de las fronteras, políticas adecuadas de integración en diferentes ámbitos entre los que se encuentra el escolar. Por esta razón, los programas de ELCO se siguen desarrollando pero, al menos formalmente, no con el mismo objetivo señalado más arriba, de preparación para el retorno. Ahora la intención es aplicar las teorías sociolingüísticas que empiezan a surgir a principios de la década de 1970 y que abogan por el mantenimiento de la lengua materna, o L1, para facilitar el aprendizaje de la lengua de acogida, o L2, y del resto de las materias escolares (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988). Aludiendo entre otros a este objetivo, y no al de la preparación para el retorno, la Comisión Europea recomienda en su *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea* publicado en el año 1995, la implantación de programas lingüísticos que tengan por objeto la enseñanza de las lenguas maternas a los alumnos extranjeros (Comisión Europea, 1995). Pero ahora las razones que se presentan en dicho documento para llevar a cabo estas clases se basan en la promoción del pluralismo cultural, a partir de la presencia en las escuelas de clases de estas lenguas. La idea fundamental es, por lo tanto, la de que "(...) el desarrollo de todas las capacidades lingüísticas de todos los alumnos se considera cada vez más un fin educativo en sí mismo en el contexto de las políticas de diversificación de la enseñanza de lenguas" (Comisión Europea, 1995: 24).

De acuerdo con este objetivo, en los últimos años se viene recomendando, al menos desde el plano teórico, una nueva forma de gestión educativa del multiculturalismo y del plurilingüismo, más acorde con una perspectiva educativa intercultural, y no tanto con otras como las mencionadas más arriba basadas en la compensación de las diferencias o en la subsidiariedad que se le atribuye al aprendizaje de la lengua de origen. Es, precisamente, esta nueva visión intercultural, que entiende el mantenimiento cultural o lingüístico como un derecho al que todos los alumnos deberían tener acceso, la que se intenta imponer desde algunas de las instancias europeas encargadas de elaborar las directrices con respecto al estatuto de las lenguas de los escolares en Europa. Este ha sido el caso del Consejo de Europa, quien en los últimos

años viene recomendando a todos los gobiernos europeos el reconocimiento educativo de las lenguas habladas por todos los alumnos. Esta es la intención de la publicación en 2003 de una guía –*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*– cuyo objetivo fundamental es contribuir al desarrollo de una sociedad europea que reconozca el plurilingüismo como un valor y en la que las políticas educativas de los distintos países abandonen los posicionamientos monolingües dominantes en la mayor parte de ellos (Beacco y Byram, 2003). Con este propósito la guía recomienda que el currículum escolar incluya, no sólo el aprendizaje de las denominadas lenguas extranjeras, sino además de todas las lenguas posibles, también de aquellas utilizadas en sus hogares por los niños extranjeros o de origen extranjero. En definitiva, la principal intención de este tipo directrices es acabar con la idea de que el conocimiento y/o el aprendizaje de las lenguas de origen constituyen obstáculos para la integración socioeducativa de los alumnos. Y ello porque la tendencia habitual ha sido la de considerar que el requisito más importante para conseguir una integración escolar exitosa es, más que cualquier otro aspecto, el aprendizaje de la lengua o lenguas de acogida, así como el abandono de la lengua hablada en el medio familiar. Se trataría, en definitiva, de reconocer y valorar en el ámbito educativo los conocimientos lingüísticos de determinados alumnos que son bilingües, o potencialmente bilingües, y que podrían sacar provecho académico de dicha capacidad. Además, hacer esto supondría dar un paso a favor del abandono paulatino de la norma monolingüe que ha dominado hasta ahora en la mayor parte de las escuelas europeas.

A pesar de las directrices mencionadas, las políticas lingüísticas desarrolladas por los distintos países europeos no dan cuenta de su aplicación. Y ello porque numerosas cuestiones influyen en el estatuto y situación de los programas educativos dirigidos al alumnado de origen extranjero. Entre otras, el contexto político –tanto el nacional como el local– tiene una importancia crucial, ya que de las políticas de inmigración que cada país adopte dependerá también el modelo educativo encargado de gestionar la posición del alumnado extranjero. Así, en la mayor parte de los países, especialmente en el caso del estado español, el tema de la inmigración se ha centrado casi únicamente en el control de las fronteras, pero ha dejado de lado otros aspectos relacionados con la integración de los inmigrantes en la sociedad. En esta situación influyen numerosas cuestiones, entre las que se cuentan la posición de frontera que ocupa España, lo reciente de su transformación

en país de inmigración o la debilidad de su estado de bienestar. En cualquier caso, esta focalización de las políticas en el control de los flujos de entrada y salida podría estar contribuyendo a dejar de lado la gestión de la integración, o simplemente la estancia, de los inmigrantes en las sociedades.

Concretamente en el campo educativo, las medidas de integración de los niños de origen extranjero, y por lo tanto también las dirigidas al mantenimiento lingüístico, dependen, más que de cualquier otra cuestión, de la disposición de los gobiernos de cara al plurilingüismo y al multiculturalismo. Por otra parte, esta disposición está enormemente condicionada por la tradición histórica y configuración de los diferentes estados, que influyen también en las políticas que se ponen en marcha de cara a la integración de los inmigrantes y han dado lugar a lo que la tradición científica en el estudio de las migraciones ha venido denominando “modelos de integración”. Es decir, el conjunto de medidas de protección social, educativas, de alojamiento y de empleo adoptadas en las sociedades de acogida, dirigidas a los inmigrantes e influidas por la historia nacional, la tradición política, la situación demográfica o las necesidades económicas de los distintos países receptores de inmigrantes. Por lo tanto, tal y como es utilizado en este texto, el término “política de integración” se opone al de “política de inmigración”, pues este último se refiere al conjunto de leyes que regulan la entrada y estatuto de residencia de los inmigrantes en los países de acogida.

En Europa, los casos francés y holandés constituyen dos ejemplos contrapuestos de cómo influyen estos modelos en las políticas y programas educativos que se ocupan de los niños de origen inmigrante, especialmente en el caso de los dedicados al mantenimiento lingüístico.

En Francia prima un modelo de integración individual en el que impera una perspectiva educativa asimilacionista y una aproximación igualitaria a las desigualdades. En este contexto, programas como los de ELCO –que se mantienen como responsabilidad absoluta de los países de origen– apenas tienen importancia. La razón es que su existencia no está en relación con un compromiso adquirido por el estado para facilitar un derecho a los inmigrantes, sino más bien con el estado de las relaciones diplomáticas entre Francia y Marruecos. Es más, en este país se trata de un programa minoritario, sin apenas peso y poco valorado por los responsables escolares. De hecho, el

último informe redactado por la comisión *Stasi*, y referido a la reafirmación del principio de laicidad francés y a la supresión de los signos religiosos en lugares públicos, propone acabar con él tal y como se había desarrollado hasta el momento (*Le rapport de la commission Stasi sur la laïcité*, 2003). Lo prueba el hecho de que, además de los programas de ELCO, exista desde el año 1995 otro mecanismo a partir del cual enseñar algunos de los idiomas hablados por los alumnos de origen inmigrante. Este programa, denominado de Enseñanza Precoz de Lenguas Vivas (EPLV), considera que las habladas por los inmigrantes son “lenguas de Francia” con la intención, precisamente, de mantener esa aproximación igualitaria que teóricamente caracteriza al sistema de integración francés.

Sin embargo, el caso holandés, opuesto como se ha dicho a este francés, promueve la transformación de las estructuras sociales con la intención de que los inmigrantes puedan actuar en la sociedad de acogida en tanto que miembros de un grupo comunitario. En este sentido, prima una aproximación comunitarista donde las ELCO tienen un lugar destacado y cumplen una importante labor: la de proveer a los alumnos de origen extranjero de las herramientas necesarias para, en el caso de quererlo, mantener y/o mejorar el dominio de su lengua de origen. No obstante, y de acuerdo con la responsabilidad que el gobierno holandés asume de cara al mantenimiento de las lenguas y culturas no holandesas, la ELCO deja de ser gestionada por los gobiernos de origen⁷.

En cualquier caso, las experiencias educativas en Europa en las que la lengua de instrucción es la lengua familiar de los alumnos de origen inmigrante son todavía escasas y, en muchas ocasiones, las que se han desarrollado han fracasado (McPake et al., 2004). A pesar de ello, sí se han puesto en marcha algunas iniciativas de enseñanza bilingüe en centros de primaria, aprovechando la situación de que una parte significativa del alumnado conocía otras lenguas además de la oficial. Un ejemplo al respecto lo constituye el caso de centros bilingües en la ciudad alemana de Hamburgo, donde desde el año 1999 existen colegios en los que el italiano, el portugués y el español son las lenguas de instrucción junto al alemán (Bühler-Otten y Fürstenau, 2004).

⁷ Una descripción más exhaustiva sobre los modelos de integración en Francia y Holanda y su relación con los programas de ELCO puede encontrarse en Mijares (2006).

2. El caso español: la enseñanza de la lengua y cultura de origen marroquí

En España la provisión de clases de las lenguas de los inmigrantes se encuentra todavía en un estadio inicial en el que el estado, a pesar de las recomendaciones y guías mencionadas más arriba, no ha asumido la completa responsabilidad de dicha instrucción. Además de las iniciativas privadas promovidas fundamentalmente por las propias comunidades de inmigrantes para organizar clases de sus lenguas de origen –bien en los centros educativos en horario extraescolar, bien en otros espacios–, los cursos de estas características en las que está implicado el Ministerio de Educación español se organizan, al igual que en otros países europeos, a partir de los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Estos, como se muestra en adelante, son enteramente responsabilidad de los gobiernos de origen de los inmigrantes y, hasta el momento, en España se limitan a dos lenguas: el árabe, fruto de los acuerdos firmados con el gobierno de Marruecos, y la lengua portuguesa, con el gobierno de Portugal.

En España resulta complicado, por el momento, saber si el modelo de integración de inmigrantes es el que propicia la existencia de clases como las que se imparten en el marco de la ELCO, o si, por el contrario, ha de tomarse la descripción de este programa para conocer las características del tipo de política de integración que en los últimos años empieza a gestarse en este país. Aunque resulta imposible afirmar que exista una única política española de integración de inmigrantes, así como tampoco una única política educativa de cara a la inmigración, en este texto la ELCO marroquí –y, por lo tanto, la lengua árabe– y el análisis de su estatuto en España, han sido tomados como paradigma de la actuación de los gobiernos españoles de cara a un plurilingüismo y multiculturalismo que llega de fuera y que cada vez es más habitual en la sociedad y en los centros escolares. Dejando de lado el análisis de programas como este, lo cierto es que muchos de los estudios sobre alumnado extranjero realizados hasta ahora constatan que en el medio educativo la tendencia de la política dirigida a los alumnos de origen inmigrante ha sido la de adoptar un enfoque compensatorio en el que las diferencias de los alumnos, sobre todo de los de origen extranjero, son entendidas como deficiencias que hay que subsanar (Martín Rojo et al., 2003). En un contexto así, la posición que adopten las instancias educativas de los gobiernos de

cara a las diferencias lingüísticas de los alumnos puede ser tomada como uno de los indicadores para valorar el papel que el estado otorga a los inmigrantes y a sus familias en la sociedad.

2.1 Antecedentes y estado actual

Las clases de ELCO marroquí se ponen en marcha en España en el año 1995, en el marco de los programas de “atención a la diversidad” y concretamente de la compensación educativa. Estas clases se organizan en los centros de primaria y secundaria valiéndose de la flexibilidad organizativa que permitía la anterior ley educativa para atender las necesidades educativas específicas de cada alumno: la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), implantada en el año 1990. Uno de los principios fundamentales de dicha ley es que la escuela ha de adaptarse a las características del alumnado y no al contrario. En este sentido, al introducir en los centros educativos este tipo de clases, estos se adaptan a ese “nuevo” alumnado que llega de la inmigración.

A pesar de que la LOGSE permite la implantación del programa, el acuerdo marco que sienta las bases por las que posteriormente se desarrollará es el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos firmado el 14 de octubre de 1980. Concretamente es el punto 2 del artículo IV el que se refería específicamente a esta cuestión:

El Gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles.

A este efecto, las autoridades españolas competentes pondrán a disposición de los Profesores marroquíes encargados de esta enseñanza las aulas necesarias. De estos Profesores se hará cargo íntegramente Marruecos.

De ninguna manera el gobierno de UCD que firmó este convenio –como tampoco el del PSOE que lo puso en vigor– pensaron en la eventualidad de una inmigración que en el futuro iba a afectar de plano a la escuela española, sino más bien que se trataría de un fenómeno marginal y testimonial. Habrá que esperar hasta el año 1992 para que se establezca el Programa de

Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí, y al año 1993 para que entre en vigor el *Tratado de Amistad, Buena Vecindad y Cooperación* entre Marruecos y España firmado en julio de 1991. El artículo 9 de este último es el dedicado a la cuestión de la enseñanza de lenguas y ratifica lo establecido en los acuerdos y tratados mencionados más arriba; a saber, el deseo de promover la enseñanza de la lengua y cultura de cada uno de los países en el otro. Después de la firma de estos acuerdos y tratados, las clases de árabe se ponen en marcha finalmente durante el curso 1994-1995, aunque antes ya se habían desarrollado clases experimentales en algunos centros de la Comunidad de Madrid. Los contenidos lingüísticos y culturales que formarán parte del currículum de dicha materia se publican en Marruecos (Ministère d'Éducation National, 1993).

2.2. Funcionamiento

Las clases de árabe se dirigen a todos los alumnos de origen marroquí escolarizados en centros públicos de primaria y de educación secundaria obligatoria españoles. Además, están abiertas a todos aquellos que, independientemente de su nacionalidad, quieran aprender la lengua árabe. No obstante, lo cierto es que la mayoría de los que hasta ahora han asistido a las clases se cuentan entre los de origen marroquí, siendo testimonial la presencia de niños de otras nacionalidades⁸.

En cuanto a las responsabilidades atribuidas a cada uno de los gobiernos, Marruecos se encarga del reclutamiento de los profesores –todos ellos marroquíes–, de su remuneración, de su coordinación y organización, así como de la elaboración de los materiales pedagógicos que se van a utilizar en las clases. Por el momento estos materiales se limitan a dos cuadernos de lectura y dos de escritura –nivel primero–, así como un atlas de Marruecos –nivel primero y segundo–, y resultan claramente insuficientes para el desarrollo de los cursos en todos los niveles educativos en los que pueden llevarse a cabo. La responsabilidad española es asumida por las distintas consejerías de educación de las comunidades autónomas en las que el pro-

⁸ Aunque ni la Embajada de Marruecos en España, ni el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación español recogen datos exhaustivos que den cuenta de las nacionalidades de los alumnos que asisten al programa, lo cierto es que los responsables en ambos organismos coinciden a la hora de afirmar que son casi únicamente los marroquíes los que reciben a estas clases.

grama está presente, con coordinación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) perteneciente al Ministerio de Educación que, además, se encarga de la gestión completa del programa en la Comunidad de Madrid. La labor de estas instancias educativas se limita, prácticamente, a facilitar su implantación en los centros escolares en los que se considere oportuno ponerlo en marcha. Los criterios para su implantación se basan, teóricamente, en la existencia de un número significativo de alumnos marroquíes o de origen marroquí. Al gobierno español le corresponde también la co-organización anual de reuniones y de cursos de formación dirigidos a los profesores marroquíes del programa que trabajan en los centros educativos.

En cuanto a los profesores marroquíes, estos acceden a los puestos en el extranjero a partir de un concurso nacional organizado en Marruecos. Para ello han de cumplir algunos requisitos específicos: conocer bien la lengua del país en el que van a enseñar, tener una formación equivalente a la de los profesores de los centros educativos en los que van a trabajar, contar con una experiencia mínima de cinco años en la enseñanza, así como conocer el sistema educativo de ambos países. Aunque el grado de integración del profesor en el centro dependerá mucho de su presencia o no durante el horario escolar, en ambos casos las bases de la ELCO establecen que los profesores marroquíes, además de enseñar la lengua árabe y la cultura marroquí, han de llevar a cabo otras tareas en las escuelas. Algunas de ellas muy relacionadas con la mediación cultural, por ejemplo desarrollar proyectos que ayuden al resto de profesores a tomar en consideración la presencia en la escuela de la cultura marroquí, facilitar el contacto entre las familias marroquíes y el colegio, desarrollar una labor de mediación lingüística, facilitar el acceso de las familias marroquíes a los servicios sociales o asistir a los profesores en los hábitos culturales o tradiciones de los estudiantes de origen marroquí que puedan incidir en el comportamiento escolar. Otras, consisten en el seguimiento y apoyo de todos los niños marroquíes del centro e incluyen, en el caso de que fuera necesario, la colaboración con los tutores de estos alumnos o la presencia en actividades que favorezcan el aprendizaje de la lengua de acogida.

En lo que respecta a la organización, el programa permite dos modalidades de implementación: la primera o modalidad A, en la que las clases de árabe se desarrollan en horario extraescolar; la segunda o modalidad B, integrada en el horario lectivo. En ambos casos las clases se imparten dos o tres

horas semanales y han de estar incluidas en la programación general anual de los centros. Sin embargo, en ninguno de los casos, la evaluación de la materia consta en el expediente académico de los alumnos, lo que demuestra, entre otras cosas, el estatuto claramente extracurricular que la ELCO tiene en aquellos colegios e institutos en los que se ofrece. Por otra parte, demuestra que la asistencia al mismo no implica ningún reconocimiento para aquellos alumnos que a él asisten, bien porque utilicen la lengua árabe en sus hogares, bien porque no utilizándola hayan decidido conocer una lengua distinta que se encuentra fuera de las tradicionales "lenguas extranjeras" que ofrecen las escuelas e institutos.

Por otra parte, la organización de las clases está pensada para que los alumnos se agrupen por nivel de conocimiento de árabe y no por edad; no obstante, la realidad es muy diferente en los centros educativos en los que la ELCO se ofrece según la modalidad B. Generalmente las horas de árabe están supeditadas al resto del horario y suelen coincidir, aunque no siempre, con las horas que el resto de los alumnos dedica a la asignatura de Religión o a su alternativa. Por lo tanto, los grupos se forman normalmente con alumnos de una misma clase, independientemente del nivel previo de árabe de cada alumno. Y ello, aunque numerosos factores más allá de la edad influyan en esta cuestión: el momento de llegada a España, los años de escolarización previa en Marruecos, la asiduidad con la que se utiliza el árabe en el hogar o la asistencia a clases extraescolares de esta lengua.

Con respecto al número mínimo de alumnos necesarios para que puedan llevarse a cabo estas clases, ningún documento lo especifica. Únicamente se dice que podrá implantarse en aquellos centros escolares con suficientes alumnos marroquíes. En este sentido, y según los datos facilitados por la Embajada de Marruecos en España, durante el curso 2001-2002 el número mínimo de alumnos fue el de un colegio de la Comunidad de Madrid al que asistieron 3 alumnos, en tanto que el máximo correspondió a otro centro educativo en Cáceres al que asistieron 123. A la luz del número total de alumnos con nacionalidad marroquí en la escuela y del número de estos que asiste a clases de árabe en el marco de la ELCO, puede decirse que se trata todavía de un programa minoritario del que no se beneficia más que una parte mínima de los niños de origen marroquí escolarizados en España. Durante el curso 2002-2003, y según los datos facilitados por la Embajada de Marrue-

cos en Madrid, 1.400 alumnos recibieron clases de Lengua y Cultura de origen árabe en colegios de primaria y secundaria repartidos en 51 centros de 6 circunscripciones consulares españolas: Madrid, Barcelona, Sevilla, Burgos, Algeciras y Las Palmas. Para ello se contó con 18 profesores marroquíes que, en algunos casos, tuvieron que llevar a cabo su tarea en varios centros escolares al mismo tiempo.

2.3. Contenidos y objetivos

La ELCO marroquí en España fue concebida, como ya se ha dicho, para ofrecer clases de árabe a los niños de origen marroquí de escuelas de primaria fuera de Marruecos. Aunque se considera deseable que pueda impartirse también en secundaria, lo cierto es que la programación y los materiales disponibles hasta ahora han sido diseñados para los niveles iniciales correspondientes a primaria. La metodología propuesta contempla tres etapas de aprendizaje que se corresponden con tres cursos diferentes. No obstante, hasta ahora solo hay materiales disponibles para el primero de ellos. Por otra parte, estos niveles no están ligados a una edad o a un curso determinado; cada uno de ellos puede alcanzarse en el periodo de tiempo que sea necesario, sin que deban tenerse en cuenta otras cuestiones como la edad del alumno o el curso académico en el que este está efectivamente escolarizado.

Los contenidos y objetivos, recogidos en el *Ensemble pédagogique pour l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants résidents a l'étranger* se dividen en tres grandes apartados que se clasifican bajo los epígrafes de lingüísticos, culturales e interculturales⁹:

- Los objetivos lingüísticos se centran en la adquisición oral y escrita de la lengua árabe, pues esta “permitirá al alumno relacionarse fácilmente con sus conciudadanos marroquíes y de otros lugares” (Ministère d'Éducation National, 1993: 4).

⁹ En este año 2009 el Ministerio de Educación español en coordinación con la Agregaduría de Educación de la Embajada de Marruecos en España, ha publicado la “Guía Práctica del profesorado de Lengua Árabe y Cultura Marroquí”, donde se recogen de manera más exhaustiva los contenidos, objetivos y metodología del programa.

- Los objetivos culturales intentan que los niños adquieran el conocimiento de las características más importantes de la sociedad marroquí y del mundo árabe y europeo. Con ello se pretende “facilitar la adaptación del niño a las realidades del país receptor y prepararle para tener éxito en la escuela que le acoge” (Ministère d’Éducation National, 1993: 4).
- Los objetivos interculturales, por último, prevén que el niño tome en consideración su identidad cultural y su lengua al tiempo que recibe otros valores. Este conocimiento habrá de contribuir a la integración armoniosa del alumno marroquí en la sociedad de acogida.

Como ya se ha dicho más arriba, cuando la ELCO marroquí se instaura en España en el curso 1994-1995, los objetivos que intentan alcanzarse con su puesta en marcha no son los mismos que los establecidos en la década de 1970 en los países europeos que recibían trabajadores extranjeros. Ahora ya no se habla de preparar a los alumnos para un posible retorno al país de origen. Si se ponen en marcha cursos de ELCO como este es porque, como se ha mostrado ya, estos pretenden ser uno de los medios a partir del cual desarrollar un ideal educativo basado en la interculturalidad. Desde el punto de vista teórico, solo una aproximación que tenga en cuenta las realidades culturales de todos los alumnos es la adecuada para afrontar la escolaridad de los hijos de unos inmigrantes que no están de paso en el país de acogida, que han venido para quedarse. Las familias de estos chicos no tienen como prioridad el regreso, al menos a corto plazo, sino la integración en esta sociedad. Basándose en estos presupuestos, en la actualidad, las instituciones educativas mantienen un discurso enmarcado en la interculturalidad que aboga por reconocer y valorar en el aula las características culturales de todos los alumnos. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua árabe y de la cultura marroquí –objetivos esenciales– se contemplan como el medio que permitirá llevar a cabo prácticas educativas con las que respetar la diferencia.

Por lo tanto, en la actualidad la pedagogía intercultural se presenta, al menos desde el punto de vista teórico, como el marco idóneo de muchos de los planes que deberían desarrollarse en el marco de la escuela, sobre todo de los que se refieren a la escolarización de los hijos de los inmigrantes. Así se justifica la presencia de programas como este de la

ELCO. Y ello aunque las características de su implementación, como se ha ido mostrando, tengan mucho más que ver con cuestiones que atañen al país de origen que al de acogida.

No obstante, aunque la interculturalidad forma parte del discurso de la escuela, sobre todo en lo que se refiere a los alumnos inmigrantes, ni la LOGSE, ni sus desarrollos parciales posteriores, así como tampoco la nueva ley educativa vigente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), mencionan la interculturalidad como el marco a partir del cual se han de gestionar las cuestiones educativas. No lo hace en el caso de los programas generales, ni en el de aquellos que tienen como objetivo manifiesto el acabar con las dificultades de los alumnos con necesidades de compensación educativa. Y es que aunque se mencione continuamente esta aproximación como la idónea, no se adopta oficialmente como sí se ha hecho en otros países. Es el caso de Canadá donde, oficialmente, es una política intercultural la que guía todos los programas educativos. De ahí el proyecto *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* introducido en 1998 en Quebec, que prevé que el conjunto de las políticas educativas que allí se ponen en marcha para tratar la cuestión de la escolarización de los hijos de los inmigrantes –desde los programas de enseñanza de lengua francesa, a los dedicados a la enseñanza de la lengua de origen– debe estar guiado por un marco pedagógico intercultural (Mc Andrew, 2001). Se trata de una perspectiva novedosa, ya que tradicionalmente la tendencia del profesorado de cara al alumnado minoritario había sido la de adoptar un trato igualitario con el que se pretendía evitar prácticas discriminatorias y garantizar la igualdad de trato y oportunidades. Es decir, hasta principios de la década de 1980 predomina en Quebec una aproximación a la educación de los hijos de los inmigrantes básicamente compensatoria.

2.4. Los resultados

Llegados a este punto, hay que preguntarse si en España la ELCO, tal y como se ha venido desarrollando hasta ahora, ayuda a cumplir con los objetivos interculturales que efectivamente propone. Lo primero que puede decirse es que, a pesar del cambio de objetivos que formalmente se introduce en los últimos años para cumplir con los nuevos planteamientos relacionados con la interculturalidad, el programa se lleva a cabo exactamente en las

mismas condiciones en las que se desarrollaba durante los la década de 1970 en países como Holanda o Francia. Es decir, ahora, con el mismo formato, los propósitos que se pretenden alcanzar son bien distintos. Y en este último punto es en el que los responsables del programa vienen insistiendo con más frecuencia. Sus bases señalan que introduciendo en el proyecto educativo de los centros escolares la diversidad cultural y lingüística de estos alumnos, a partir de la ELCO, se favorece el intercambio entre las culturas y se evitan los posibles problemas relacionados con el prejuicio étnico o con las actitudes de rechazo. También sus intenciones generales apuntan al propósito de facilitar el contacto de estos alumnos con sus conciudadanos marroquíes o de “contribuir a darles una formación que les permita salvaguardar su identidad [...]” (Ministère d'Éducation Nationale, 1993: 3). Efectivamente, en ningún momento se menciona ya la preparación para el retorno.

Además, esos objetivos interculturales se siguen justificando a partir de los estudios sociolingüísticos que se han mencionado más arriba. Estos, basados a su vez en las teorías educativas constructivistas, consideran que el buen conocimiento de la primera lengua es básico para el desarrollo cognitivo del alumno: además de facilitar el aprendizaje de cualquier materia, es fundamental para el aprendizaje de lenguas nuevas. Y es que, como apuntan algunos trabajos sobre bilingüismo, “cuando una o las dos lenguas no funcionan al completo (...), el funcionamiento cognitivo y el rendimiento académico pueden ser negativamente afectados” (Baker, 1997: 193). En este sentido, la ELCO se instaure también como un mecanismo indispensable con el que conseguir la plena integración de aquel alumno que utiliza una lengua familiar distinta a la vehicular de la escuela.

Sin embargo, varios factores dificultan la consecución de ese ideal. En primer lugar, porque su forma de implementación, completamente extracurricular, difícilmente puede ayudar a alcanzar los objetivos propuestos. Aunque se trata de un programa abierto a todos los alumnos, y no únicamente a los marroquíes o de origen marroquí, es percibido por la comunidad educativa como extraordinario. Ya se ha mencionado que la mayor parte de los alumnos que asisten a estas clases son de origen marroquí y pocos los de otros orígenes que se deciden a asistir.

En segundo lugar, porque el hecho de que su evaluación no cuente en el expediente académico ayuda igualmente a reforzar su posición extracurricular y a que muchos alumnos piensen que se trata de una sobrecarga sin utilidad.

En tercer lugar, porque los responsables del programa, tanto en España como en Marruecos, siguen esgrimiendo los viejos preceptos para justificar su existencia: me refiero a aquellos que aluden a la salvaguarda de las raíces y a la preparación para el posible retorno al país de los padres. Por esta razón, se dejan de lado otros temas más conectados con la justificación oficial presentada más arriba y referida a la introducción del programa con la intención de contribuir a la mejora de la integración socioeducativa de los alumnos de origen marroquí en las escuelas e institutos españoles.

En cuarto lugar, porque aunque entre los objetivos que los responsables del programa mencionan casi nunca se señalan los que tienen que ver con el aprendizaje de la lengua materna para facilitar el aprendizaje del resto de lenguas y materias, lo cierto es que muchos de los profesores de árabe lo conocen y lo manejan para justificar la presencia de estas clases en España. Y ello aunque en el caso concreto del programa marroquí se incurra en una contradicción provocada por la lengua que en realidad se enseña a los alumnos: el árabe clásico que no es la lengua materna de ningún marroquí. Aunque la lengua oficial del Reino de Marruecos es el árabe clásico, también denominado árabe estándar o medio, este se utiliza únicamente para la comunicación en determinados ámbitos formales como la educación, los medios de comunicación y la administración. No obstante, las lenguas vernáculas de los nacionales de Marruecos son los dialectos marroquíes y beréberes que, sin embargo, ocupan un estatus muy bajo en la escala de prestigio al tratarse de lenguas sin codificar o estandarizar y sin lugar en los espacios sociales en los que se utiliza el árabe clásico mencionado más arriba. El árabe marroquí es la forma utilizada por la mayor parte de la población, a pesar de lo cual es considerado una variedad degradada y corrupta del árabe estándar (Ennaji, 2002). El beréber, la segunda lengua materna de los marroquíes, es hablada por una parte muy importante de estos: entre un 30 y un 50% según diversas estimaciones. No obstante, que exista este elevado número de berberófonos

no impide que estos desconozcan el árabe marroquí, aprendido generalmente como una segunda lengua¹⁰.

En definitiva, la aproximación a las lenguas familiares de los alumnos de origen inmigrante que implica la existencia de un programa como este de la ELCO, es, entre otras cuestiones, la de que dichos chicos necesitan adquirir el conocimiento lingüístico y cultural de los niños marroquíes que viven en Marruecos. Obviamente, una aproximación de estas características, además de proponer unos objetivos irreales, implica la consecución de unos propósitos innecesarios para la futura vida de estos alumnos.

Por otra parte, el que los programas de ELCO sigan siendo el resultado de acuerdos bilaterales entre los gobiernos de origen y los gobiernos de acogida, como se ha mostrado que ocurre con la ELCO marroquí, contribuye a que el gobierno español, en este caso, no se ocupe de poner en marcha clases de otras lenguas que no sean las que tradicionalmente se aprenden en el marco de las denominadas “lenguas extranjeras”, habitualmente el inglés, como primera lengua obligatoria, y el francés o alemán, como segundas lenguas optativas. De esta manera, los responsables educativos siguen sin admitir el valor de la diversidad lingüística de la población escolar e implícitamente contribuyen a mantener la norma monolingüe que ha sido, y continúa siendo en realidad, la norma en el sistema educativo de la mayor parte del Estado español.

3. Conclusión

Como se ha tratado de mostrar en este capítulo, la presentación del programa de ELCO marroquí no ha de ser tomada de manera aislada y con la única intención de conocer el estatuto de la lengua árabe en las escuelas españolas. El propósito de presentar el análisis de este programa de mantenimiento lingüístico ha sido, precisamente, el de acercar al lector a una realidad mucho más amplia. Se ha intentado indagar en el tipo de educación, y por tanto de sociedad, que se está gestando en España desde que deja de ser un país que envía emigrantes al extranjero, hasta convertirse en el país de la Unión Europea que, según las estadísticas facilitadas por Eurostat, recibe el

¹⁰ Un análisis más exhaustivo de las implicaciones que tiene la elección del árabe clásico o estándar como lengua de instrucción para la ELCO puede encontrarse en Mijares (2006).

mayor número de entradas de inmigrantes al año. Así, como ya se ha dicho antes, el enfoque que se adopte de cara al multiculturalismo y al plurilingüismo creciente, característico de la sociedad española actual y resultado de la llegada de poblaciones extranjeras o de origen extranjero, puede ser tomado como uno de los indicadores más fiables para analizar cómo gestionan los gobiernos la inmigración y el estatuto de los extranjeros en la sociedad.

Y la escuela es, en este sentido, un observatorio privilegiado pues, por un lado, “reproduce” la estructura social que se da fuera. Por otro, constituye un marco idóneo para que los gobiernos puedan desarrollar medidas que se adapten a la diferencia, tanto cultural como lingüística, que aportan, aunque no solo, los alumnos que llegan desde otros países con sus padres. Además, estas medidas pueden ser analizadas para conocer, más profundamente, el tipo de modelo migratorio que un determinado país adopta y, por lo tanto, la tradición de integración en la que se inscribe. Ya se ha mostrado cómo un aspecto clave para comprender esta cuestión es el papel que se atribuye al inmigrante en la sociedad, los mecanismos que el gobierno pone a su disposición para integrarse, así como las oportunidades que se le ofrecen para actuar en la sociedad apoyándose o no en una red comunitaria.

Según lo expuesto en este capítulo, y teniendo en cuenta el papel que ha jugado y juega en el Estado español el reconocimiento a la diferencia lingüística y cultural, puede decirse que, hasta el momento, la ELCO marroquí funciona de acuerdo a unos principios que no encajan en el contexto actual. La razón podría encontrarse en los propios documentos que sientan las bases de su puesta en marcha. Al fin y al cabo, se trata de acuerdos firmados en el marco de las relaciones diplomáticas establecidas en España y Marruecos en un momento en el que el gobierno español no contempló la inmigración como un fenómeno que pudiera afectarle de plano en el futuro. A pesar de esta cuestión, y ahora que el número de inmigrantes no deja de crecer año tras año, es cada día más evidente la necesidad de renovar programas como este, basados en una realidad hoy en día superada, y de poner en marcha otros más acordes con la nueva situación.

En el plano educativo, la gestión del plurilingüismo es un aspecto básico que, como se ha mostrado, es señalado como una de las cuestiones

más importantes a la hora de propiciar la implantación de sistemas educativos respetuosos con la diferencia y diseñados para favorecer la integración educativa del alumnado, también del que utiliza habitualmente otro idioma en su medio familiar. De la misma manera, la gestión de la diversidad lingüística es importante para conseguir la promoción escolar de poblaciones como la de origen inmigrante, susceptibles en algunos casos de tener mayores dificultades educativas y de promoción. Aunque sin duda este éxito educativo depende enormemente de que los alumnos tengan un buen conocimiento de la lengua vehicular de la escuela, y de que no se interrumpa la formación en este sentido, quizás la presencia en los centros educativos de nuevas lenguas pueda servir para romper con la norma monolingüe que mayoritariamente ha imperado hasta el momento, y propiciar el reconocimiento de aquellas que, parafraseando a Extra y Gorter (2001), podrían ser denominadas las “otras lenguas de Europa”.

Bibliografía

- BAKER, C., 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BEACCO, J.-C. y M. BYRAM, 2003. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg, Language Policy Division/Council of Europe.
- BROEDER, P. y L. MIJARES, 2003. *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: CIDE/Comunidad de Madrid.
- BROEDER, P. y L. MIJARES, 2004. Multilingualism in Madrid. En G. EXTRA y K. YAGMUR (eds.). *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 275-298.
- BÜHLER-OTTEN, S. y S. FÜRSTENAU, 2004. Multilingualism in Hamburg. En G. EXTRA y K. YAGMUR (eds.). *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 163-191.

- COMISIÓN EUROPEA, 1995. *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ENNAJI, M., 2002. Language contact, arabization policy and education in Morocco. En A. ROUCHDY (ed.). *Language contact and language conflict in Arabic. Variations on a sociolinguistic theme*. Londres: Routledge Curzon, pp. 70-88.
- EXTRA, G. y D. GORTER (eds.), 2001. *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- EXTRA, G. y K. YAGMUR, 2004. *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, J. y L. MOLINA 2005. El programa de ELCO marroquí. En *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, practicas*. Madrid; Alianza Editorial, pp. 334-352.
- KING, R. y N. RIBAS, 2002. Towards a diversity of migratory types and contexts in Southern Europe. *Studi Emigrazione*, 145, pp. 5-25.
- Le Rapport de la commission Stasi sur la laïcité. 2003. *Le Monde*, 12 de diciembre
- MARTÍN ROJO, L. (dir.), E. ALCALÁ, A. GARÍ, L. MIJARES, I. SIERRA y M. A. RODRÍGUEZ, 2003. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- McANDREW, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- McPAKE, J., W. MARTYNIUK, R. AARTS, P. BROEDER, S. LATOMAA, L. MIJARES y T. TINSLEY, 2004. Community Languages in Europe: Challenges and Opportunities. Proceedings of the Conference Lan-

guage and the Future of Europe: Ideologies, Policies and Practices. University of Southampton, 8-10 July 2004.

- MIJARES, L., 2005. El programa ELCO marroquí (334-352). En T. FERNÁNDEZ GARCÍA y J. GARCÍA MOLINA, *Multiculturalidad y educación: teoría, ámbitos y practicas.* Madrid: Alianza.
- MIJARES, L., 2006. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela.* Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MINISTÈRE D'ÉDUCATION NATIONAL, 1993. *Ensemble pédagogique pour l'enseignement de la langue et de la culture marocaine aux enfants marocains résidant à l'étranger. Objectifs et orientations pédagogiques.* Rabat: Editions Elmaarif.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y J. CUMMINS (eds.), 1988. *Minority Education: From Shame to Struggle.* Clevedon: Multilingual Matters.