

¿POR QUÉ NO NOS ENTENDEMOS? RELACIONES INVESTIGACIÓN- ESCUELA A PROPÓSITO DE LOS "DISPOSITIVOS ESPECIALES" PARA ATENDER AL ALUMNADO EXTRANJERO PROCEDENTE DE LA INMIGRACIÓN.

Resumen

Una de las medidas más desarrolladas en España para la atención a los escolares recién llegados fruto de algún tipo de proceso migratorio ha sido la de los "dispositivos de acogida", en los que se enseña la lengua vehicular de la escuela. Esta medida se inició en Andalucía y Cataluña, extendiéndose posteriormente por el resto del territorio del Estado. Dichos dispositivos han gozado de una importante aceptación en el grupo de profesionales de los sistemas educativos y una importante crítica desde una parte de los equipos investigadores que han estudiado los fenómenos asociados a la "migración" y la "escuela". A través de una metodología etnográfica y una experiencia de investigación dilatada a lo largo de los últimos quince años, describimos y analizamos esta aparente oposición entre la visión que las ciencias sociales tienen de estos "dispositivos especiales" y la visión que los profesionales de la escuela muestran de los mismos.

Palabras clave

Escuela, alumnado inmigrante, aulas lingüísticas, etnografía reflexiva, etnografía escolar.

WHY WE DON'T UNDERSTAND EACH OTHER? RELATIONSHIP BETWEEN RESEARCH AND SCHOOL AS REGARD THE "SPECIAL CLASSROOM" TO ATTENDING FOREIGN STUDENTS COME FROM THE MIGRATION.

Abstract

One of the further measure develop in school in Spain to attend to school "newcomers" result of some kind of migratory process has been to the "devices" engaged giving firsts "host" and provide teaching the native language of the school. This measure was initiated in Andalucía and Cataluña and spread to the rest of the state territory. Such devices have enjoyed wide acceptance in the group of professionals of education systems and an important criticism from one part of the research teams have studied the phenomena associated with the "migration" and "school". Doing ethnography during the last fifteen years, we intend to interpret this apparent contradiction between the view that research has of these "special devices" and the vision that education professionals have of them.

Key words

school, immigrant students, linguistic attention, reflexive ethnography, school ethnography.

1. "Dispositivos Especiales" de atención a los "recién llegados" a la escuela: Un balance de aproximaciones y críticas

Una de las medidas más desarrolladas en la escuela en España para la atención a los escolares "recién llegados" fruto de algún tipo de proceso migratorio ha sido la de los "dispositivos" ocupados de dar una primera "acogida" y de ofrecer una enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Esta medida afecta una parte de las políticas educativas de gestión de la diversidad cultural existentes en nuestro contexto, los dispositivos pedagógicos. Existen otras, como por ejemplo las políticas de reparto y/o zonificación (García y Olmos, 2012), que no son objeto de análisis en esta ocasión. Esta medida se inició en Andalucía (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y Cataluña (primero Talleres de Adaptación escolar –TAE– y luego Aula de Acogida) y se extendió por el resto del territorio del Estado. Medidas similares se han desarrollado en otros estados europeos: VKL o Vorbereitungsklassen (Clases Preparatorias) de los Lander alemanes así como las distintas formas de EAL (English as an Additional Language) en los centros del Reino Unido, o las CLIN (Classes d'Intégration pour Non francophones) y CLA (Classes d'Accueil) en el contexto francés. Dichos dispositivos han gozado de una importante aceptación en el grupo de profesionales de los sistemas educativos. Los principales argumentos de carácter organizativo y pedagógico esbozados para ello han sido: 1). Su defensa en tanto que dispositivos que establecen un nexo de unión entre la exclusión social y la integración escolar del alumnado que es atendido por los mismos; 2). Su utilidad para evitar retrasos académicos del alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela; 3). Su carácter de espacio privilegiado para la innovación pedagógica en situaciones de diversidad; 4). Y su conformación como espacios de acogida más allá de aspectos estrictamente académicos. Veámos a continuación cada uno de ellos con más detalle.

Es muy habitual que los agentes educativos entiendan que la diversidad es un problema que genera desigualdad y que, buscando la igualdad, acaben por homogeneizar. Todo ello tiene su base en cómo se construye la escuela occidental y para qué. La mayoría de los discursos que suponen críticas positivas hacia la existencia de los dispositivos especiales para la acogida y enseñanza de la lengua para el alumnado "recién llegado" (que no es otro que el inmigrante o procedente de la inmigración) tienen su base en argumentos muy parecidos a lo que acabamos de citar. No obstante, encontramos matices e incluso perspectivas distintas que también, de diversas formas, suponen una defensa de dichos dispositivos.

En primer lugar, encontramos quienes sostienen que estas aulas especiales suponen un nexo de unión entre la exclusión social y la integración escolar (Bedmar, 2002; Pérez y Pomares, 2002). Este argumento es cuestionado por la Universidad, y parte del profesorado en los casos en los que dichos dispositivos han sido externalizados y se han situado fuera de los centros escolares de referencia, como sucedió con los Espacios de Bienvenida Educativa en Cataluña (ver Carrasco, Pàmies y Narciso, 2011). No obstante no parece verse tan claro mientras que la atención se ofrezca dentro de colegios e institutos, como nos señala Del Olmo, ya que "en opinión de los profesores, el programa

proporciona un lugar en el que empezar a construir el proceso de adaptación al nuevo sistema escolar y a la nueva lengua” (Del Olmo, 2012:114). Tampoco emergen las críticas siempre y cuando dichos dispositivos se establezcan bien diferenciados en su diseño a aquellas políticas educativas imperantes en los años setenta y ochenta en diversos países de nuestro entorno europeo y de las que eran sujetos de atención los/as hijos/as de emigrantes españoles y que imposibilitaban la entrada en el aula normalizada del alumnado hasta que tuviese un nivel determinado de la lengua.

En segundo lugar encontramos argumentos que sostienen que estos dispositivos son útiles para evitar retrasos escolares que se producen por el desconocimiento de la lengua, otorgando un valor especial a los mismos justamente por su labor en tanto que dispositivos de enseñanza de la lengua, más que como dispositivos de acogida. García, Moreno y García (2009) señalan que “en general, son vistas con muy buenos ojos por el profesorado que trabaja en ellas. Para algunos es una medida necesaria y para otros casi imprescindible” (García, Moreno y García, 2009: 1624) porque facilitan la incorporación del alumnado atendido al sistema educativo.

El tercero de los argumentos que podemos rescatar a favor de los dispositivos especiales de atención al alumnado inmigrante o procedente de la inmigración tiene que ver con su consideración como lugares privilegiados para la innovación pedagógica (Benito y González, 2011; Del Olmo, 2012; Porras, García y Cotrina, 2009). Es por ello innegable la existencia de “buenas prácticas” generadas en y a partir de los mismos, en tanto espacios educativos donde la diversidad es valorada positivamente, pero que sería deseable exportar al resto del sistema educativo y no relegar a espacios delimitados.

Y, por último, destacarían toda una serie de argumentos que enfatizan especialmente la función de acogida de estos dispositivos. En este caso, quienes ponen en valor esta cuestión, señalan que además de apoyo académico y lingüístico dentro de estas aulas el alumnado tiene apoyo emocional en “un entorno menos competitivo y afectivamente seguro” (García et al., 2009: 1626).

Por su parte, las mayores críticas recibidas por estos dispositivos –gran parte de ellas emitidas desde los equipos investigadores que han estudiado los fenómenos asociados a la “migración” y “escuela”– tienen que ver con: 1). El carácter segregacionista que implica separar al alumnado para atenderlo específicamente; 2). La orientación compensadora y asimilacionista que han tomado muchos de ellos; y, por último, 3). El cuestionamiento de índole socio-lingüístico que pone en duda la efectividad de enseñar segundas lenguas de la forma en que gran parte de estos dispositivos lo están haciendo. Veamos con más profundidad cada uno de estos argumentos.

En los casos en los que las críticas van dirigidas al carácter segregador que toman en ocasiones estos dispositivos, vemos cómo ello se sustenta sobre distintos argumentos. En ocasiones se entiende que dicha segregación es producto de que estos dispositivos especiales se sitúan en centros educativos distintos a los centros educativos donde el alumnado está escolarizado (Alcalá, 2008; Alegre, Benito y González, 2012; Carrasco et al., 2011; Del Olmo, 2012), dado que los mismos no están disponibles en todas las escuelas e institutos y/o incluso porque se han dado experiencias

en las que ni siquiera se han situado en un centro educativo (como el caso de los Espacios de Bienvenida Educativa en Cataluña). Pero en otras ocasiones dicha segregación tiene que ver con el hecho de que la propia temporalidad con que se proponen en un primer momento, acaba convirtiéndose en cotidianeidad en un segundo momento (Fernández y García, 2015; García y Olmos, 2012) en aquellos casos en los que el alumnado pasa allí más tiempo del previsto por la norma. Ello se justifica por motivos y situaciones excepcionales. Es en este momento cuando estos dispositivos de atención a la diversidad terminan pareciéndose a “islas” dentro de los centros educativos (Pérez, 2007) o “burbujas” de acogida (García, 2009) pero no en tanto que refugios o lugares protegidos sino más bien como espacios de aislamiento (Castilla, 2014; Ortiz, 2011). Quienes se posicionan de manera crítica ante estos dispositivos especiales indicando que son de marcado carácter compensador y asimilacionista, critican especialmente que el “simple” desconocimiento de la lengua convierta al alumnado allí atendido en alumnado con “necesidades educativas especiales” (Ortiz, 2011). En este sentido, además, en ocasiones se establece como equivalente “desconocer la lengua” y carecer de habilidades cognitivas y/o conocimientos curriculares (Cucalón y Del Olmo, 2010; Franzé, 2002; Olmos, 2010). Ello provoca la derivación del alumnado a estos dispositivos especiales, pero al mismo tiempo a itinerarios específicos de educación compensatoria (Cucalón y Del Olmo, 2010; Rubio, 2013). Incluso, en tanto que una forma perversa de entender los mismos, en ocasiones estas aulas de enseñanza de la lengua se convierten en “otra clase de apoyo más”. Por otro lado, dentro de esta misma línea argumental crítica también, pero en lo que respecta al carácter asimilacionista de los dispositivos, suele aludirse a que el objetivo prioritario es que alumando aprenda lo antes posible la lengua vehicular de la escuela. Ello obvia que, si bien, la asimilación de la lengua es algo prioritario para la integración, no es suficiente y a veces ni siquiera es lo más importante (García, Barriguete, García y Salguero, 2011; Vila 2000; Vila, Oller, Perera, Serra y Siqués, 2008). Además, quienes entienden como problemático el marcado carácter compensador y asimilacionista de estos dispositivos, apuntan a que un modelo centrado en estos términos puede llegar incluso a naturalizar la desigualdad social, obviando la necesidad de cuestionarla (Alcalde, 2008; Martínez y Olmos, 2015), al distraer la atención “sobre las dificultades inherentes a la organización interna de la escuela” (Cucalón y Del Olmo, 2010: 232). Y ello por la lógica de trabajar centrándose en lo micro y focalizando el origen de los problemas en el alumnado obviando un análisis holístico que contemple aquellas cuestiones de relevancia que afectan a la escuela, o lo que es lo mismo, al propio sistema educativo como tal en lo que atañe a la generación desigualdad.

Por último, y con respecto a los argumentos críticos de carácter socio-lingüístico, encontramos que diversas investigaciones en la materia han señalado que estos dispositivos no están consiguiendo que el alumnado haga la transición completa al aula ordinaria con conocimientos lingüísticos suficientes para seguir el currículo de forma normalizada (Arroyo y Rodríguez, 2014; Castilla, 2014; Rzewolska, 2007). Algunas de las cuestiones que explicarían esto serían, por un lado, que la organización de los mismos no suele propiciar que la lengua se adquiera por contacto directo (Del Olmo, 2012; García et al., 2009; Vila et al., 2008) por lo que estaría primándose un enfoque de aprendizaje formal frente a un enfoque de adquisición en contextos naturales; pero también, por otro

lado, que se obvia que para aprender adecuadamente una segunda lengua es necesario tener conocimientos suficientes en la lengua materna (Cummins , 1979), y en este caso son necesarios programas complementarios a los dispositivos que estamos analizando que –en el caso de España– son muy deficitarios (Franzé, 2008; Mijares, 2005). Por otro lado, en los modelos de corte más segregador se está fomentando que “cada comunidad implicada manten[ga] sus lenguas y formas de comunicarse” (Alcalá, 2008:105) al no existir prácticamente contacto con el resto del alumnado. En otras palabras, se potencia aquello que teóricamente quiere evitarse: el separatismo, la guetización, la no integración de comunidades diversas.

2. Nota metodológica

Consideramos importante ubicar temporal y metodológicamente el acercamiento, discusión y conclusiones acerca de lo que en este texto denominamos como “visiones encontradas” entre la investigación y las prácticas escolares con alumnado inmigrante extranjero. Porque, si bien es una cuestión que ha sido trabajada desde el punto de vista de todos los agentes implicados de manera monográfica en el año 2015 mediante un seminario inscrito en un proyecto I+D+i, es importante destacar que este trabajo no es resultado de un solo proyecto de investigación, sino que es producto de una puesta en común de más de quince años de información etnográfica producida desde el NOMBRE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN ANONIMIZADOS; centros de referencia en investigación sobre migraciones en España.

Los primeros acercamientos etnográficos desde nuestro grupo de investigación a la realidad de escolares extranjeros se sitúan a mediados de los años 90, momento en el que comienza a incorporarse en el sistema educativo este alumnado. Desde esa fecha, además de muchos otros proyectos de investigación sobre temáticas relativas a las migración, interculturalidad y multiculturalismo, racismo, xenofobia, conflictos étnicos y nacionalismo, formas de discriminación y exclusión del género; los estudios en el contexto educativo y escolar han sido una constante. Así, y a partir de la sistematización de toda la información y conocimiento etnográfico previo derivado de los proyectos desarrollados en todo este tiempo, en el contexto del último proyecto de investigación que tenemos en marcha, desde el equipo de investigación surge la iniciativa de desarrollar un seminarioⁱⁱ en el que abordar y hacer balance de tres temas específicos que continúan siendo de enorme importancia e interés en la actualidad:

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

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

Aunque como técnica no es nada novedosa en el campo de la investigación etnográfica, el uso de los grupos de discusión como herramienta de desarrollo de un seminario formativo ha resultado ser, además de pionero y altamente motivador, una plataforma privilegiada para la puesta en común, la comunicación y el contraste; y la generación, validación y transferencia de conocimiento. Pero, y sobre todo, para nosotros ha constituido las bases a partir de las cuales trabajar en la dirección de lo que otros han dado en llamar “de-colonización del saber” (Grosfoguel, 2008), colaboración “inter-saberes” y/o “ecología de saberes” (Menese, 2011; Santos, 2009); en la línea de las investigaciones participativas y participadas (Clifford, 2001; Clifford y Marcus, 1986; Greenwood, 2000, 2007 y 2008; Marcus y Fisher 1986; Velasco y Díaz 2004); o de lo que en los últimos tiempos se está denominando como etnografía “colaborativa”, “reflexiva” y “doblemente reflexiva” (Dietz, 2011 y 2012; Dietz y Mateos, 2010; Katzer y Samprón, 2012), y donde el sentido de “lo común” se establece conjuntamente.

3. Resultados y análisisⁱⁱⁱ

A continuación mostramos los resultados de este trabajo y realizamos una labor de análisis de esta aparente oposición entre la visión que la investigación tiene de estos "dispositivos especiales" y los posicionamientos ante los mismos de los/as profesionales del sistema educativo. Seguimos para ello una secuencia donde expondremos los principales argumentos del profesorado y técnicos de la Administración Educativa, y a continuación haremos lo mismo con los datos que tenemos procedentes de profesionales del mundo de la investigación en ciencias sociales. La tabla I resume estos resultados e ilustra el análisis que queremos ofrecer de los mismos:

Críticas de carácter positivo		Críticas de carácter negativo
1. Suponen un nexo de unión entre la exclusión social/escolar y la integración	Puntos de encuentro	1. Son segregadores
2. Evitan/mitigan retrasos escolares		2. Son compensadores y asimilacionistas
3.1. Son lugares privilegiados para la		

innovación pedagógica	3. No cumplen con su objetivo de
3.2. Su función va má allá de la	enseñanza de la lengua de manera
enseñanza de la lengua: son	satisfactoria
instrumentos de acogida	

TABLA I. *Posiciones y discursos enfrentados sobre los “dispositivos especiales” para la atención del alumnado procedente de la inmigración. Elaboración propia*

Dispositivos especiales de atención al alumnado recién llegado ¿espacios de segregación?

Y comencemos por describir los debates existentes entorno a si estos dispositivos son espacios que suponen un nexo de unión entre la exclusión y la integración o, por el contrario, son espacios para la segregación. A continuación vemos cómo un profesor de español para extranjeros, con 15 años de experiencia afirma y defiende estos dispositivos como instrumentos que ayudan a la integración, y que en ningún sentido pueden definirse como segregadores:

Pues yo, en cuanto a la segregación que dices, en los 15 años que llevo, sería anecdótico el centro donde se segrega al alumnado. Es más donde más horas invierto, en el IES Triángulo, que es donde más inmigrantes hay, donde más variopintos son, y yo pienso que ahí se sienten plenamente integrados. (...). Y yo pienso que ellos no se sienten segregados por sacarlos y estar unas horas, de hecho, están integrados en otra serie de materias y no por sacarlos X horas se sienten ellos...Vamos, yo es esa la visión que tengo (...). Ellos están integrados y se sienten integrados, lo ven algo normal que salen, que están con un profesor que les presta una ayuda, que ellos lo agradecen (Manuel, profesor de ATAL, abril 2015).

Obsérvese que se trata de un análisis desde su propia practica y siempre pensando en la ayuda y colaboración que le presta a estos escolares. Desde esas lógicas no pueden admitir que estos dispositivos puedan ser segregadores. Pero esta postura, aún siendo mayoritaria entre el profesorado y entre quienes trabajan desde la Administración Educativa, no es la única entre estos colectivos. El siguiente discurso, de una profesora de español para extranjeros con casi 10 años de experiencia en el puesto, es muestra de lo que decimos:

Es verdad que los centros hacen lo posible porque el alumno se integre. El aula de ATAL no es un aula que per se segregue. Pero tampoco estamos teniendo en cuenta que hay alumnado que no quiere integrarse. Hay niños y niñas que llegan, saben muy bien que van a estar en el centro una o dos semanas, y no quieren integrarse. Según lo que quiera el alumno intenta integrarse en el centro, hacer amigos o no. (Ana, profesora de ATAL, abril 2015)

Aquí la crítica recae sobre el propio alumno y alude una discurso socialmente conocido, “Son ellos los que no quieren integrarse” haciendo ver que los procesos de integración son procesos en los que los actores principales son los propios inmigrantes, porque lo importante es descargar a la escuela de cualquier responsabilidad. En cuanto a las posturas de la investigación a este respecto, veamos cómo el siguiente discurso pone sobre la mesa que uno de los grandes problemas de los dispositivos especiales es precisamente su carácter segregador, producto de la no valoración por parte de la escuela de la diversidad y su interés por “neutralizarla”:

Hay chicos que muchas veces tienen muchas ganas y motivación; pero pueden venir de compensatoria y cuando hacen bachillerato no pueden seguir los objetivos académicos que se les piden o les cuesta mucho. Esto se puede ver en los centros de compensatoria o en los alumnos de diversificación, después de haber pasado por estas clases se tienen que ir a bachillerato para poder estudiar lo que ellos quieren. Aunque los alumnos ni sus familiares no son conscientes de la importancia del paso por el aula normalizada para poder estudiar bachillerato. (Amparo, investigadora de la Universidad de Granada, abril de 2015)

Sin embargo, dentro del mundo de la investigación, también hay voces disonantes que sostienen todo lo contrario:

Yo en cuanto al enfoque inclusivo o segregacionista, que todas las investigaciones y la normativa recomienda el inclusivo, pero yo creo que la teoría se queda muchas veces desconectada de la realidad (...). Decir que uno es inclusivo y que otro es discriminación, yo no lo veo así. He visitado algunas clases de ATAL, con maestros que han colaborado con nosotros, me ha encantado verlo. Y no es discriminar al alumno, es dar una atención individualizada: él lo necesita y se le ayuda. (Flor, profesora e investigadora de la Universidad de Granada, abril de 2015)

Por lo tanto, simplificamos la realidad si no reconocemos la heterogeneidad que existe a ambos lados del continuo. Esta diversidad de pareceres puede tener diversas explicaciones. Una de ellas puede ser las disciplinas en las que se ubica cada cual (Sociología, Antropología, Pedagogía, Psicología, etc.). Otra, quizá la más evidente y en ocasiones relacionada con la anterior, es que se esté entendiendo integración y segregación de distinta formas. Es por ello que debemos hablar de posiciones encontradas en algunos casos solo aparentes, o –en todo caso– con matices. Quienes afirman que estos dispositivos son segregadores (independientemente de si su experiencia sobre los mismos sea apartir del trabajo directo en ellos –como es el caso del profesorado– o no) están entendiendo la segregación como una situación y proceso que se observa especialmente en el largo plazo, en los resultados de las trayectorias escolares y sociales del alumnado. Ofrecen con ello una visión más general sobre la estructura en la que se enmarcan dichos dispositivos, denunciando que los mismos determinan las trayectorias educativas y por ende sociales, visibles y con efectos más allá de la escuela.

Mientras, quienes entienden que los dispositivos especiales de atención este alumando son un puente entre la exclusión y la inclusión, tienen una mirada más focalizada en el día a día, en la cotidianidad y en la inmediatez, y el principal argumento en su defensa es que “no se puede hacer otra cosa con el tiempo y los medios –recursos humanos y económicos– que se tienen”. En palabras de otra docente con algunos años menos de experiencia, pero muy activa entre el profesorado de este tipo de aulas, a estos alumnos “(...) se les saca fuera [del aula] por cuestiones de rentabilidad y por cuestiones de que tengan un mayor número de horas de atención [que de otra forma no tendrían]” (Estefanía, Profesora de ATAL); y coincide con Manuel, el profesor de español citado más arriba que nos dice que:

(...) no habría otra forma de intervenir en las clases, pues quizás se le podría dedicar a cada uno 10 minutos, 15 minutos. Porque claro, uno está en un curso, otro en otro, otro sabe más otro sabe menos (...). El hecho de ayudarlos

fuera es por ser más operativos, pero vamos, no veo que ellos se sientan más desiguales. (Manuel, profesor de ATAL, abril de 2015)

Es decir, empezamos a observar que los motivos de sacar o no del aula normalizada a estos escolares responde a una cuestión de estrategia organizativa. No es solo el objetivo de enseñarles la lengua, es también cómo hacerlo con los recursos que existen, con las condiciones en las que se encuentran y con la tipología y cantidad de estos escolares. Sin embargo, vemos un punto de encuentro en todos estos pareceres: coinciden en que lo deseable es que la estancia en estas aulas especiales sea lo más reducida posible:

Pero una vez que se consigue determinados niveles en el conocimiento del idioma, el objetivo es que se apoyen dentro de su clase, y de hecho se está trabajando en este sentido. Evidentemente con un niño que está recién llegado, es más la molestia que ocasiona dentro de la clase con el niño que no se entera y el tutor que está agobiado, que prestarle su atención fuera. Pero, una vez que se ha conseguido determinado nivel en el conocimiento del idioma, el objetivo es que se trabaje apoyando determinadas áreas con más componente lingüístico. (Carmen, profesora de ATAL, abril de 2015)

Por lo que el nexo de unión entre unos discursos y otros estaría en admitir que los dispositivos no son segregadores en sí mismos, sino cuando el alumnado pasa mucho tiempo de su jornada y su vida escolar en ellos y es orientado a partir de los mismos a unos itinerarios distintos al resto de alumnado. En palabras de una docente de estos dispositivos con bastantes años de experiencia:

Para mí el ATAL es un catalizador de la integración, es como... una reacción química para que vaya más rápido. Y nunca puede ser algo que desintegre al alumno. Siempre nos peleamos en los centros por eso, porque ese alumno tiene que estar el mayor número de horas posibles, porque la integración social para nosotros es básica (...). Por eso yo siempre defiendo que no podemos desintegrar a los niños sacándonos de su clase continuamente, sino que esto tiene que ser ATAL como un recurso para facilitar que su integración sea más rápida, y cuanto antes no tengas que sacarlos, pues mucho mejor. (Carmen, profesora de ATAL, abril de 2015)

Y en palabras de un investigador:

Yo no creo que nadie diga que las ATAL segregan. Lo que se dice es que el resultado de las ATAL (y otras aulas especiales), es la inserción de este alumnado (ya sea inmigrante, ya sea de educación especial) en segmentos igualmente desfavorecidos que estaban al principio. (Ernesto, profesor e investigador de la Universidad de Granada, abril de 2015)

Remitiendo de nuevo a ese juego de planos al que hicimos antes referencia entre macro y micro.

Compensación, asimilación y refuerzo escolar en los dispositivos especiales de atención al alumnado recién llegado

Veamos ahora las críticas más habituales en relación a si son instrumentos que consiguen mitigar el fracaso escolar o por el contrario más bien responden a un modelo compensatorio y asimilacionista

que reproduce las desigualdades. De nuevo, es justo poner de manifiesto que hay diversidad de posturas al respecto, si bien sobre todo es el profesorado y la Administración Educativa quienes ven en estos dispositivos una forma de trabajar para evitar el retraso escolar de quienes son atendidos allí; mientras que las voces críticas que se alzan contra los mismos indicando su carácter compensador y asimilacionista las encontramos principalmente en el mundo de la investigación. A continuación, vemos como una profesora rescata el valor de las ATAL para evitar que sus alumnos tengan un retraso escolar más acusado:

Para ellos es muy valioso, lo valoran con muchísimo... les facilita muchísimo el adquirir una forma más sistemática y ordenada la lengua, que les hace avanzar mucho más rápido en su clase. Entonces el ser conscientes de que ese progreso lingüístico les beneficia en el resto de las materias, yo creo que es un recurso muy valioso. (Estefanía, profesora de ATAL, abril de 2015)

De nuevo leemos un texto construido sobre la lógica de la ayuda y el apoyo a estos escolares, pero que sirve para justificar su buena marcha en el resto de las asignaturas. El que los escolares lo valoren no puede entenderse, necesariamente, como una forma de tener éxito en el resto de materias. Podría ser también una forma de reconocer aquellos espacios donde se sienten atendidos, escuchados, reconocidos, algo que es posible que no sea tan evidente para el profesorado. Pero también encontramos quien afirma lo mismo desde la investigación realizada por la Universidad:

Yo, desde una mirada de investigadora (...) veo que ellos se sienten privilegiados, porque tienen un profesor particular dentro del instituto. Cuando yo hablaba con sus padres me lo decían: "En España tienen profesores particulares para español". (Magdalena, investigadora de la Universidad de Granada, abril de 2015)

Y las críticas sobre la orientación "compensatoria" de este tipo de dispositivos, si bien inusuales desde el profesorado que forma parte de los mismos, también existen:

La Orden [Se refiere a la 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, única normativa hasta la fecha sobre la materia que funciona a nivel andaluz. Existen otros instrumentos a nivel provincial] no lo dice, pero hay instrucciones "verbales" de que en ATAL demos contenidos curriculares (...) cuando había mucho alumnado tenía que priorizar ponerlos en situación comunicativa, pero ahora lo que se supone que tenemos que hacer –aparte de ponerlos en situación comunicativa– es aumentar su nivel lingüístico y si puedes, se debe de reforzar el aprendizaje curricular (...) y que ATAL se haga cargo del alumno las 6 horas que está en el centro, eso es un error. (Ana, profesora de ATAL, abril de 2015)

Coincidiendo en ello con muchas investigaciones realizadas por expertos en la materia:

Se le está cargando al profesorado de ATAL con cosas que son del profesorado ordinario (...), aunque se pueda enseñar con las asignaturas el lenguaje, eso es función del profesorado ordinario, porque sino estamos perpetuando consideraciones nada positivas sobre estos dispositivos y sobre el alumnado que va a ellos. (Ernesto, profesor de investigador de la Universidad de Granada, abril de 2015)

El carácter asimilacionista de estos dispositivos, por su parte, es una cuestión que no es demasiado debatida en el marco de la escuela, por parte del profesorado o incluso por los responsables de la Administración Educativa. Una profesora de español para extranjeros nos decía a este respecto que“(…) los centros trabajan por la interculturalidad, otra cosa es que el profesorado a nivel particular esté más sensibilizado o no.” (Ana, Profesora de ATAL). Los profesionales de la investigación, por su parte, hacen mucho mayor énfasis sobre esta cuestión, siendo uno de los puntos más criticados por su parte:

Es que los mecanismos de asimilación, también los profesores los ponen en práctica: “que aprendan el idioma ellos que están en España”. En uno de los centros de secundaria que yo trabajé una profesora decía: “a nosotros la interculturalidad no nos interesa, si ellos quieren vivir en España que aprendan nuestra cultura, yo pa’que quiero aprender las costumbres de los moros n’ná”; esas cosas me he encontrado cuando he hecho investigación. Pero es que el alumnado de origen extranjero es también de dos clases: no es lo mismo el inmigrante rico que el inmigrante pobre y la percepción que tiene el profesorado de ellos también es distinto (...) yo he visto casos, conatos de intentar hacer un examen a un alumno inglés en inglés. (Rodrigo, profesor e investigador de la Universidad de Cádiz, abril de 2015)

¿Dispositivos especiales como espacios creados para enseñar la lengua?

Hay acuerdo entre todos los agentes implicados en la gestión de esta realidad, sobre que estas aulas son algo más que un aula de español para extranjeros. Incluso, a veces se indica que la enseñanza de la lengua “no es su punto fuerte”.

Con respecto a la valoración de estos dispositivos especiales como espacios privilegiados para la innovación pedagógica y educativa, el propio profesorado señala que todo depende de las realidades con las que convivas, del número de centros que se tenga asignado, del volumen de alumnado de que disponga en cada momento, de la prioridad de cada alumnado, de las metodologías de sus aulas de referencia...:

Nosotros tenemos experiencias bastante interesantes de trabajo dentro del aula, pero claro, para eso en determinadas asignaturas, en determinados centros, con determinados tutores, con muchos condicionantes. Pero bueno, ahí vamos (...) Lógicamente se nos insta a trabajar de forma inclusiva (...). Si es verdad que yo lo he hecho cuando he tenido en un grupo de alumnos varios donde varios pertenecían a la misma aula de referencia, con lo cual si te puedes meter, si tu horario te permite, que te metas en el aula de referencia (...). Y funciona, funciona muy bien, porque eso dos o tres alumnos que tu tienes que están dando una misma asignatura los estás respaldando, se están enterando mejor de los contenidos y luego ves que eso tiene un fruto y es que van aprobando la asignatura, con lo cual tu trabajo ha servido de algo. (María, profesora de ATAL, abril 2015)

Realidad que es respaldada por muchas experiencias desarrolladas por los centros educativos y que la investigación también pone en valor en tanto que “buenas prácticas”:

Mira, este colegio es un colegio que tiene Comunidades de Aprendizaje, y están acostumbrados a que entre otra gente en el aula. Este año hay una experiencia de que la profesora de ATAL entra en un aula de 4º a apoyar a una alumna china que no domina el vocabulario y que su principal dificultad es entender las instrucciones de las tareas. Pero es que cuando la alumna china está “encarrilá” la profesora de ATAL se sienta con otros alumna a ayudar. La

experiencia es muy positiva, tanto para el alumnado de matemáticas en general, como para el alumnado de ATAL.
(Rodrigo, profesor e investigador de la Universidad de Cádiz, abril de 2015)

El profesorado de estos dispositivos, además, resalta de manera muy especial que los mismos cumplen muchas más funciones, valorando las mismas de manera muy especial:

Yo tengo dos alumnas que este año se les "ha dado ya de alta" en ATAL y ellas mismas han pedido venir de nuevo ¿por qué? Pues oye porque ellas se sienten que allí las atiendes, les explicas, les dices... y no quieren perder esa oportunidad. (Antonio, profesor de ATAL, abril de 2015)

Pero lo que es visto con muy buenos ojos desde una parte, no lo es tanto desde otra. En este sentido, lo que suele enfatizar la investigación es precisamente que se cargue a estos profesionales (al profesorado de español para extranjeros) con funciones que deberían ser asumidas por todo el centro:

El Plan de Acogida es un papel que está ahí, hice una entrevista hace poco a un director y no se acordaba si en su centro había Plan de Acogida, después preguntó al secretario y se dio cuenta de que sí. Tienen un Plan de Acogida pero no lo ponen en práctica. Todo el alumno que llega tiene de referencia al ATAL. En el centro se le dice al ATAL: entiéndete con las familias, entiéndete con el profesor de aula... y dependen de la iniciativa que tenga el profesor de ATAL la atención que se dedique a estos alumnos. (Rodrigo, profesor e investigador de la Universidad de Cádiz, abril de 2015)

Y es en este punto donde surge el debate sobre si unos dispositivos que en teoría son diseñados para enseñar la lengua vehicular de la escuela están sirviendo para lo que fueron creados; o si sirven para todo menos para eso; o incluso que habría claras limitaciones en el desempeño de lo que que en teoría legalmente es o debería ser su principal función. Carmen, profesora de ATAL, decía lo siguiente:

[A mi me] interesa saber cómo tengo que dar una lengua extranjera. Es difícil enseñar una lengua extranjera. Generalmente los profesores de ATAL tenemos formaciones muy variadas, y quizá muchos no sepamos como darla [el español como lengua extranjera] en condiciones. Tu puedes tener recursos, ensayo-error (...) pero también nos interesaría [más formación], una forma pedagógica de dar una lengua extranjera. Yo tengo una ligera formación, pero hay otros profesores de ATAL que no. Estamos de todo. (Carmen, profesora de ATAL, abril de 2015)

Y desde la investigación se dan evidencias de estas limitaciones:

Si vemos las convocatorias [de profesorado para estos dispositivos] de todas las provincias de Andalucía, solo hay 2 que piden como requisito un número de horas de formación en enseñanza de español como lengua extranjera (...) algunos no son conscientes de esta especificidad y la diferencia que hay entre enseñar español a un nativo y enseñar español a un extranjero y a un inmigrante, que cambia, porque está en situación de inmersión. (Flor, profesora e investigadora de la Universidad de Granada, abril de 2015)

4. Discusión y Conclusiones

Hemos tratado de exponer y analizar las posiciones encontradas entre profesionales de la investigación y profesionales del sistema educativo sobre los “dispositivos especiales” para atender a los “recién llegados” a la escuela. El objetivo que nos propusimos era de carácter interpretativo, como corresponde a la metodología y al paradigma en los que nos ubicamos. Es por ello que ponemos de manifiesto que dicha oposición es en ocasiones más aparente que real y que existen puntos de encuentro entre dichas visiones encontradas; en otras ocasiones el enfrentamiento merece un análisis más profundo, porque solemos pasar por encima sin adentrarnos en las particularidades y contextos que lo explican, y simplificamos la diversidad de pareceres y experiencias existentes; y en otras existe una confrontación real, producto, entendemos, de prioridades distintas. Pasamos a desarrollar con un poco más de detalle las conclusiones a las que hemos llegado.

Sería simplista ofrecer una visión dicotómica sobre los diagnósticos que arrojan unos (investigación) y otros (profesorado y Administración Pública) sobre la cuestión abordada. Hay voces disonantes a uno y otro lado tal y como hemos mostrado. Eso, como mínimo, nos dice que hay diversidad de pareceres sobre unas mismas prácticas y –por lo tanto– sería reduccionista e ingenuo quedarnos en un análisis superficial de las mismas. A este respecto rescatamos el enfoque de las ausencias y las emergencias de Santos (2009) para obligarnos a mirar más allá de lo evidente, de lo explícitamente expuesto y manifiesto. Siendo así debemos preguntarnos como investigadores por qué no hay más críticas desde el profesorado y por qué el mundo de la investigación fundamentalmente rescata críticas que se suelen entender como negativas por parte del profesorado y la Administración Pública. Ello es necesario para poder avanzar en el diálogo e iniciar procesos de transformación social de manera conjunta, aunque ello no implica que la investigación tenga que “intervenir” o que quienes trabajen a “pie de obra” deban dedicarse a teorizar. No se trata de eso. Se trata de hacer explícita nuestra complementariedad entre quienes estamos dentro de la academia y la investigación y no por ello fuera de la realidad y la capacidad del profesorado de analizar sus propias prácticas escolares. Todo ello para evitar seguir ofreciendo visiones parciales y enfrentadas, y generar conocimiento a partir del análisis conjunto de prácticas, susceptible de ser usado para iniciar sino reforzar procesos de transformación social.

Por otro lado, decimos que se trata de una oposición aparente porque no hay un discurso homogéneo dentro de esto que se define como “la academia o el mundo de la investigación”; como tampoco lo hay dentro de lo que agrupamos dentro de la categoría “profesionales del sistema educativo”. Distintos perfiles, bagajes, adscripciones disciplinares, características y experiencias personales, laborales y de campo, enfoques metodológicos, etc. hacen imposible hablar de homogeneidad en el discurso sin caer en reduccionismos que terminen no dando cuenta de la riqueza y diversidad de posturas ante la que nos encontramos. Siendo así, incluso quienes escribimos estas líneas hemos necesitado de un ejercicio dialógico muy importante para ofrecer un análisis cohesionado sobre la realidad que estudiamos. Tenemos experiencias distintas sobre estos dispositivos especiales que nos hacen tener interpretaciones también dispares sobre el funcionamiento de los mismos. Si bien todo el equipo ha tenido un acercamiento etnográfico a esta realidad, y en territorio andaluz; dos integrantes

tuvimos nuestro primer contacto con los mismos –en este caso a las ATAL– hace ya más de 10 años a partir de un proyecto de evaluación de políticas públicas contratado desde la Administración Educativa; mientras, el resto nos hemos aproximado por primera vez a esta realidad en el curso de la presente investigación. Una realidad, la de estos dispositivos –y su profesorado–, que tienen ya un bagaje de más de quince años y que como tal ha cambiado y lo sigue haciendo. Estas particularidades, características y circunstancias (entre otras que no alcanzamos a describir en este momento) han hecho de nuestra actitud dialógica una constante epistémica imprescindible dentro de nuestro equipo de investigación, que creemos tendría que extrapolarse a las relaciones venideras entre las ciencias sociales y la escuela.

En tercer lugar, es importante reflexionar sobre que hay coincidencias en los discursos que se presentan como enfrentados, pero que no se perciben como tal porque se expresan desde lugares diferentes. Todos los agentes implicados están manifestando, cada cual, a su manera, que el sistema educativo que conocemos necesita cambios; que los dispositivos especiales de los que estamos hablando tendrían que estar más imbricados en los centros educativos; que el profesorado ordinario tendría que relacionarse más con los mismos; que es más positivo que se implementen dentro del aula ordinaria. Pero unos se sitúan y esbozan estas ideas desde una perspectiva de carácter macro-estructural y otros desde niveles más micro y agenciales. Por ello la forma en que tienen de analizar la situación es también distinta, aunque el problema de denuncia sea el mismo. Desde las ciencias sociales llevamos tiempo demandando conocer qué sucede con el alumnado que pasa por estos dispositivos, es decir, cómo son sus trayectorias socio-escolares. Pero desde los profesionales que trabajan en el ámbito educativo (ya sean profesores/as, orientadores/as, técnicos y/o cargos políticos de la administración) se pone el foco en lo más inmediato: el alumnado está feliz en estos dispositivos, el profesorado también. Menos conocemos sobre las familias. Sin embargo, cuando tratamos de obtener más información para valorar el aporte de estos dispositivos a largo plazo, la situación se complica: es difícil acceder a los datos, se hace el silencio. El punto de encuentro, en este caso, estaría en conseguir que los centros educativos funcionasen como lo hacen actualmente muchos de estos dispositivos, que se extrapolase la organización, la implicación del profesorado, los recursos, el enfoque intercultural a los centros en su conjunto. De esta manera cuando tratásemos de conocer sobre las trayectorias escolares de este alumnado bastaría con conocer sobre las trayectorias escolares de todo el alumnado (evaluaciones, promoción/no promoción, integración, conflictos, etc.). No se trata, y esta conclusión es resultado y compartido de la doble reflexión y transferencia con el resto de los agentes, de que estos dispositivos integren al alumnado, sino que la escuela integre en su funcionamiento a estos dispositivos. Se trata de lógicas productivas de saberes con intereses distintos y por ello con resultados distintos. El profesorado soluciona problemas, la Universidad y la investigación social los analiza y explica. Poco les importa a ellos la lógica de los problemas si no les sirve para la inmediatez de su solución. Poco nos importa a nosotros la inmediatez de las urgencias si no nos propone significados de las prácticas socioculturales. Se trata de prismas explicativos en escales diferentes de una misma realidad (García, Álvarez y Rubio, 2011). El problema es saber cómo los investigadores no hemos sabido hasta la fecha integrar todas las

escalas posibles que se ofrecen como saberes de estas escenificaciones y cómo hemos reducido nuestras interpretaciones a posiciones que no se ajustan a la totalidad de la representación topografía de la realidad.

De otra forma seguiremos hablando “idiomas distintos”: el alumnado está bien, pero sus trayectorias escolares no. Y con ello estamos legitimando, normalizando y asumiendo acríticamente la desigualdad con esta forma de encarar el problema de la gestión de la diversidad en la escuela.

Bibliografía

Alcalá, E. (2008). Multilingüismo en las aulas: procedimientos de inclusión y exclusión. En *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. A. Ríos y G. Ruiz, Eds. 92-107. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345: 207-228.

Alegre, M. Á., Benito, R. y González, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Revista de Educación XXI*, 15(2):137-158.

Arroyo, M. J. y Rodríguez, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, 24: 327-346.

Bedmar, M. (2002). *Educación social de inmigrantes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Benito, R. y González, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. F. J. García y S. Carrasco, Eds. 755-792. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2011). La retórica de la educación inclusiva en la incorporación de los niños y niñas inmigrantes al sistema educativo en España: la paradoja de los “espacios de bienvenida educativa”. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. F. J. García y N. Kressova, Coords. 421-430. Granada: Instituto de Migraciones.

Castilla, J. (2014). Las ATALs: ¿Integración o segmentación vertical? En *Estudios etnográficos de políticas públicas en contextos educativos*. C. Peláez y M. I. Jociles, Eds. 57-66. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Clifford, J. (2001). Indigenous Articulations. *The Contemporary Pacific*, 13(2):468-490.
- Cucalón, P. y Del Olmo, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares: las aulas de enlace en la comunidad de Madrid. *Revista de Asociación de Sociología de la Educación*, 3(2):224-233.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2):222-251.
- Del Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, 358:111-128.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta de la Antropología de la Interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1):3-26.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21:63-91.
- Dietz, G. y Mateos, L.S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: Un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17(48):107-131.
- Fernández, J. y García, F.J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1):468-495.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social.
- Franzé, A. (2008). A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO. En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, M. I. Jociles y A. Franzé, Coords. 260-274. Madrid: Trotta.
- García, F. J., Álvarez, A. y Rubio, M. (2011). Prismas transescalares en el estudio de las migraciones, *Revista de Antropología Social*, 20:203-228.
- García, F. J. y Olmos, A. (2012). *Segregación y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García, J. A., Barriguete, L.M., García, R y Salguero, J.M. (2011). ¿Aulas de enlace o integración total con apoyo lingüístico? A la búsqueda de una alternativa inclusiva a la escolarización del

- alumnado alófono. En *Educación Intercultural y curriculum* F. Villalba y J. Villatorio, Eds. 6-23. Málaga: Letra25.
- García, J. A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 3:109-128.
- García, J.A., Moreno, I. y García, R. (2009). Las aulas de enlace de la comunidad de Madrid. ¿Burbujas de acogida o espacios de segregación? En *Actas VI Congreso sobre las Migraciones en España*. A. Izquierdo y B. Fernández, Eds. 1621-1627. La Coruña: Universidad A Coruña.
- Greenwood, J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9:27-49.
- Greenwood, J. (2007). Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II. *Política y Sociedad*, 44(1):95-106.
- Greenwood, J. (2008). Theoretical Research, Applied Research, and Action Research. The Deinstitutionalization of Activist Research. En *Engaging Contradictions. Theory, Politics and Methods of Activist Scholarship*. C. Hale, Ed. 319-340. California: University of California Press.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9:199-215.
- Katzer, L. y Samprón, A. (2012). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(2):59-70.
- Marcus, G. (2008). The End(s) of Ethnography: Social/Cultural Anthropology's Signature Form of Producing Knowledge in Transition. *Cultural Anthropology*, 23:1-14.
- Martínez, R. y Olmos, A. (2015). ¿Gestionar la diversidad o la diferencia? Interculturalidad y educación en España e interculturalidad y salud en EE. UU. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 66:62-82.
- Meneses, M. P. (2011). Epistemologías del sur: diálogos que crean espacios para un encuentro de las historias. En *Formas-Otras. Saber, nombrar. IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales*. A. Vianello y B. Mañé, Coords. 31-41. Barcelona: CIDOB.

- Mijares, L. (2005). El programa ELCO marroquí. En *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. T. Fernández y J. García, Coords. 334-352. Madrid: Alianza.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353: 469-493.
- Ortiz, M. (2011). Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. El caso de las Aulas Temporales de adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía. En *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. F. J. García y S. Carrasco, Eds. 663-695. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez, M. (2007). "Las aulas de enlace: un islote de bienvenida". En *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*, Luisa Martín y Laura Mijares (eds.), 113-146. Madrid: CREADE.
- Pérez, J. M. y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión educativa*, 8:27-29.
- Porras, R., García, M. y Cotrina, M. (2009). Posibilidades y límites del programa ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1):11-28.
- Rubio, M. (2013). *Construyendo diferencias desde retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral no publicada, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada.
- Rzewólska, A. (2007). *La escolarización del alumnado inmigrante en Granada capital: el desarrollo del léxico básico en el inicio de la adquisición del español como L2*. Granada: Universidad de Granada.
- Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Velasco, H. y Díaz, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23:23-30.

Vila, I., Oller, J., Perera, S., Serra, J.M y Siqués, C. (2008). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. En *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, Eliseo. Díez, Eds. 199-210. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Notas

ⁱEn esta ocasión ofrecemos un análisis sin atender a las particularidades que cada comunidad autónoma ha impreso en este tipo de dispositivos, porque nos interesa poner de relieve las críticas que la medida recibe, independientemente de las características propias adoptadas en cada territorio.

ⁱⁱDatos del seminario anonimizados.

ⁱⁱⁱTodos los nombres que aparecen en esta parte del trabajo han sido cambiados para preservar el anonimato.