



LA ESCUELA COMO ESPACIO PÚBLICO DE ACCIÓN INTERCULTURAL. AVANCES Y RETROCESOS (1)

School as public space of intercultural action. Progress and kicks

José Antonio García Fernández
E.mail: joseaga@ucm.es
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen:

La visibilidad de la diversidad lingüística y cultural de las aulas escolares a lo largo de las tres últimas décadas ha evidenciado y puesto en cuestión la (falsa) homogeneidad sobre la que se vienen sustentando las estructuras escolares. El análisis de la gestión de la diversidad cultural en las políticas educativas durante este período, lleva a la conclusión de que se ha afrontado este fenómeno como si se tratase de un hecho coyuntural, sin abordar modificaciones estructurales del sistema para adaptarlo a un nuevo alumnado de familia inmigrante que rompe la supuesta homogeneidad existente hasta entonces. El planteamiento centrado exclusivamente en los recursos específicos, sin transformar al mismo tiempo otros elementos clave del sistema -el etnocentrismo curricular, la formación del profesorado, la política dual de escolarización, etc.- queda al descubierto con la crisis económica: los recortes presupuestarios en educación mermarán sustancialmente los servicios y programas específicos dirigidos al alumnado más vulnerable, dejando a docentes y centros inermes ante una situación que consideraban “resuelta” por un recurso externo que desaparece. Como se desprende de la investigación propia, las alternativas deben dirigirse a flexibilizar la organización de los centros y generar condiciones estructurales favorables para la atención a la diversidad. Esto implica también mantener estos recursos, pero revisando sus funciones e implementando otras medidas que afectan al centro globalmente implicando a todo el profesorado. No se producirá un verdadero avance mientras que las políticas y los centros educativos no superen los planteamientos actuales orientados por un modelo que favorece la desigualdad y la segregación de los escolares, impuesto por la lógica del mercado.

Palabras clave: Escuela, interculturalidad, diversidad, familia

Abstract:

The evidence of linguistic and cultural diversity in the classrooms over the last three decades has proven and questioned the (fake) consistency on which school structures have been resting. The analysis of how education policies have handled cultural diversity during this period, leads us to the conclusion that this phenomenon has been dealt with as a transitory fact and, therefore, no structural changes have been undertaken to adapt the system to our new students, who broke the theoretical homogeneity that had always reigned, from immigrant families. This approach, exclusively focused on specific resources, and had no intention to transform, at the same time, any of the other key elements in the system – curricular ethnocentrism, teacher training, dual schooling politics, etc. – as it was unveiled by the economic crisis: education budget cut downs substantially trimmed down specific services and programmes for the most vulnerable students, and both teachers and centres have been helplessly abandoned to a situation that had been deemed as “solved” by an external resource that has now disappeared. As we can deduce from our own research works, alternatives must focus on a growingly flexible organization of the centres and on the generation of structural conditions that favour care for diversity. This also implies that resources are to be continued, but, nevertheless, their functions are to be revised. Furthermore, other measures that affect the centres as a whole, and involve the whole teaching staff, are to be implemented. No real progress will be made as long as politics and education centres do not overcome our current approach based on a model that fosters inequality and the segregation of students as imposed by market principles.

Key words: School, multiculturalism, diversity, family

Recibido: 17/12/2015 Revisado: 18/03/2016 Aceptado: 27/03/2016 Publicado: 01/5/2016

Introducción

El rápido incremento de alumnado extranjero a finales del pasado siglo y primera década del actual sorprendió al sistema educativo desprovisto de respuestas adecuadas a esta nueva situación. Pasadas tres décadas, cinco leyes educativas, dos reformas de los planes de estudio de formación del profesorado, los correspondientes planes y programas de atención a la diversidad cultural autonómicos, etc. ¿qué balance podemos hacer hoy de las medidas adoptadas por el sistema educativo para la inclusión de los escolares de familia inmigrante en nuestros centros?

El desconcierto producido por aquella situación en las aulas españolas, despertó durante la última década del siglo XX un considerable interés en determinados docentes e investigadores por conocer las condiciones en que se estaba produciendo la escolarización de este nuevo alumnado, tratando de encontrar respuestas válidas para su atención. En este contexto durante los años 1999 y 2000 desarrollamos un estudio sobre la respuesta de los centros a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid (2) (García y Moreno, 2002). Una de las conclusiones de este estudio declaraba que,

«(...) la diversidad cultural que se vive en nuestras escuelas evidencia las prácticas homogeneizadoras sobre las que se basa aún la educación, el vacío formativo del profesorado para abordar la educación intercultural y el desequilibrio en la escolarización de este alumnado entre las redes pública y privada concertada» García Fernández (2002: 1)

Después de estas dos décadas de convivencia en las aulas de escolares nativos con otros de familia inmigrante, es necesario hacer balance de la evolución, avances y retrocesos producidos en

nuestro sistema educativo durante este proceso. Y, a la luz de este análisis, reflexionar sobre lo que hemos aprendido de esta experiencia, con el fin de consolidar y profundizar aquello que se ha hecho bien y evitar los fracasos y errores cometidos por el sistema, en aras de orientarlo hacia una auténtica educación intercultural e inclusiva. Con esta idea, en el grupo INDICE hemos dedicado nuestra atención durante los últimos diez años a estudiar la forma en que la Administración educativa madrileña y, en particular, los centros madrileños estaban respondiendo a este reto (3). Lo primero que me interesa destacar de los resultados de nuestros trabajos es que la visibilidad de la diversidad lingüística y cultural de las aulas escolares a lo largo de las tres últimas décadas ha evidenciado la (falsa) homogeneidad sobre la que se viene sustentando la escuela. Este falso supuesto es una de las principales causas de la rigidez y uniformidad de sus estructuras, de su currículo y de sus prácticas. En los momentos que realizamos nuestro primer estudio, la novedad del fenómeno sorprendió a la institución escolar desprevenida y sin respuesta adecuada a una situación que venía a poner a prueba la capacidad del sistema para atender a la diversidad. Las Administraciones y los centros educativos, en general, afrontaron este fenómeno como si se tratase de un hecho coyuntural, sin abordar modificaciones estructurales del sistema para adaptarlo a un nuevo alumnado procedente del extranjero que rompía con la supuesta homogeneidad existente hasta entonces. Desde entonces, la gestión de la diversidad cultural y lingüística se ha venido considerando como problema cuya solución requiere una respuesta meramente técnica. El supuesto (erróneo) de tal planteamiento es que con la introducción de nuevos artefactos

pedagógicos (aulas y recursos personales específicos, etc.) y medidas centradas principalmente en este nuevo tipo de alumnado (considerado como el único portador de diversidad) se resolvería el problema sin necesidad de tocar el sistema en su globalidad. Un planteamiento que, inducido por la atávica ceguera a la diversidad interna del sistema, vendría a reforzar su carácter homogeneizador y segregador. De nuevo, como ya sucedía con otros colectivos periféricos a una normalidad construida por el discurso hegemónico, la respuesta se estableció desde el discurso del déficit: puesto que el problema es de ellos, ya que carecen de lo necesario para integrarse (una lengua, una cultura, ciertas competencias, etc.), primero hay que implementar aquellas competencias culturales, lingüísticas y escolares que “les faltan”, para incorporarles al *mainstreaming* una vez homologados con sus iguales. Dicho más claramente, para asimilarles (aunque se utilizan eufemismos favoritos, como “integrarles” e incluso “incluirlles”, tratando de encubrir la realidad).

Es muy significativo que las políticas y programas educativos para afrontar esta situación se hayan centrado principalmente en la diversidad lingüística de este nuevo alumnado, haciendo de la enseñanza de la lengua vehicular la medida estrella (a veces, la única), bajo el supuesto de que, como afirma Vila (2005) “cuanto más homogénea sea una situación, más posibilidades de promover éxito académico desde la práctica educativa”.

El error de un planteamiento centrado principalmente en los recursos específicos, sin transformar al mismo tiempo otros elementos clave del sistema -como su etnocentrismo curricular, la insuficiente preparación del profesorado ordinario para atender a

la diversidad, la rigidez organizativa de los centros, entre otros- queda al descubierto con la llegada de la crisis económica: los recortes en educación afectarán principalmente a los servicios y programas específicos dirigidos al alumnado en situaciones de desventaja, dejando a docentes y centros desamparados e inermes ante una situación que consideraban “resuelta” por un recurso que ahora desaparece. Una rápida mirada a los datos respalda este argumento.

Evolución de la escolarización de escolares de origen migrante

Algunos datos

Entre 1998 y 2010, la población residente no nacida en España se multiplicó por más de nueve, representando el 12,2% de la población total. A partir de 2011, se produce el cambio de tendencia, situándose hoy en el 10,1% (4.925.089) (4), debido al retorno en unos casos y al incremento del acceso a la nacionalidad española otros, sobre todo a partir de 2013 (5). No obstante la tendencia decreciente oscila entre el 1% y el 3%.

Población residente en España	Población a 01/01/2014	Población a 01/01/2015	Variación %
Población total	46.512.199	46.439.864	-0,16
Espanoles	41.835.140	41.992.012	0,37
Extranjeros	4.677.059	4.447.852	-4,90

Tabla 1. Elaboración propia, a partir de INE. Cifras de población



Otro dato relevante es la inversión del fenómeno migratorio en nuestro país a partir de 2008. Merced a la crisis España ha vuelto a ser un país emisor de emigración (6). Al menos 2.666.365 se han ido de España entre enero de 2008 y julio de 2014 (INE, 2015). Durante 2014 ha habido 206.492 emigraciones y 156.066 inmigraciones procedentes del extranjero, resultando un saldo migratorio negativo (7).

Aunque la presencia de escolares de familia inmigrante en nuestras aulas se empieza a constatar en la década de los ochenta, comienza a ser significativa en el último quinquenio del pasado siglo. Entre 1998 y 2010, el número de estudiantes extranjeros que cursa estudios no universitarios se multiplicó por diez, ascendiendo a 730.000, el 9,6% del alumnado total. En el curso 2014-2015 la cifra es de 712.098, con una diferencia de 24.151 alumnos, el -3,3% menos que el curso anterior, siguiendo la tendencia comenzada en los dos cursos anteriores.

Este descenso de cifras de alumnado extranjero no es igual en las todas las enseñanzas del sistema educativo no universitario. Así, la Educación Infantil continúa la tendencia al alza de los últimos años, pero en el curso 2012-2013 el aumento es un 10% superior al de años anteriores. Y en el curso siguiente esta etapa educativa escolarizaba a 152.214 criaturas de familia extranjera, frente a los 126.920 del curso 2008-2009.

En cambio, en la etapa de E. Primaria y en la ESO se produce un descenso, a un ritmo muy inferior a su crecimiento en los comienzos de la década. En el curso 2008/09 se produjo una reducción de 4,7% puntos respecto al curso anterior (CNIIE, 2013).

En la ESO, el alumnado extranjero desciende por primera vez en 2010, con 4.658 alumnos menos que el curso anterior (-2,1%). Llama la atención la diferencia entre los datos de extranjeros menores de 16 años censados (19,37%) y la de escolarizados (9,6%), lo que podría explicarse por el abandono de las aulas por parte de los escolares de este colectivo a partir del primer ciclo de la ESO, con una tasa muy superior a la del alumnado nativo.

En la educación secundaria postobligatoria, por el contrario, el alumnado extranjero continúa aumentando. En Bachillerato, durante el curso 2010-2011 se produjo un aumento del 5,8 % respecto al curso anterior; y en los ciclos formativos de Formación Profesional cabe destacar el aumento del 9,8% respecto el curso 2009/10. Aumento que se podría considerar como un indicador positivo al elevarse los niveles formativos de este colectivo, si no fuese porque coincide con la crisis económica, que lleva a un elevado porcentaje de adolescentes -tanto españoles como extranjeros- a regresar a las aulas por el aumento del paro.

Evolución del alumnado extranjero

	2003-04	2008-09	2012-13	2013-14
Total Rég. Gral.	392.774	730.118	732.793	705.575
E. Infantil	78.986	126.920	151.334	152.214
E. Primaria	174.722	308.896	257.158	243.113
Ed. Especial	1.331	3.312	3.974	3.924
ESO	107.533	216.585	205.128	190.126
Bachilleratos	15.520	33.493	47.991	47.710
FP-Ciclos Grado Medio	5.681	18.557	31.530	31.962
FP-Ciclos Grado Superior	5.859	13.636	18.171	17.798
PCPI (1)	3.142	8.719	17.507	16.520
No consta	-	-	-	2.208

Tabla 2. Elaboración propia, a partir de MECyD: Datos y cifras Curso escolar 2013-2014.

¿Cómo interpretar los datos anteriores? En mi opinión, permiten afirmar que el descenso de menores de origen inmigrante en edad escolar no es tan drástico como para descuidar su atención por parte de las administraciones educativas y justificar así la reducción de servicios y recursos para atenderles. A pesar de la disminución real de alumnado extranjero a partir de la crisis, hay que señalar que su ritmo de descenso es muy inferior al ritmo de crecimiento en el período anterior a la crisis. El número actual de extranjeros escolarizados casi duplica al de los años del boom de la inmigración, cuando se comenzaron a adoptar medidas de atención -como los programas de aulas específicas-, cuyas consecuencias comentaré más adelante.

La desigualdad en la distribución de la población escolar

Pese a las recomendaciones de numerosos estudios e informes y de la misma Ley de Educación (8), en el sentido de distribuir a este alumnado de manera equilibrada entre las redes pública y concertada, este alumnado sigue escolarizándose mayoritariamente en centros públicos. Si en el curso 1999/2000 el 36 % del alumnado inmigrante de la Comunidad de Madrid se escolarizaba en la red pública y un 21% en la privada concertada, en el curso siguiente se mantiene el mismo patrón al alza: el 37% y el 22% respectivamente. Pasada más de una década, en el conjunto de España el 81,46% del alumnado



extranjero está matriculado en centros públicos, frente al 18,53% que acude a centros privados. Del total del alumnado que asiste a centros públicos el 11,33% son extranjeros, mientras que en los centros privados dicho alumnado representa un 5,52%, manteniéndose estos porcentajes prácticamente iguales que el curso anterior (CNIIE, 2013: 13). Este proceso refleja la progresiva dualización que se está produciendo en el sistema educativo: el grueso de los centros privados concertados, en general, selecciona a su alumnado entre los de NSE medio y superior, dejando al sistema público los de familias de NSE inferior. Prácticas que, para el colectivo IOÉ, es el resultado tanto de dejaciones como de estrategias políticas explícitas (IOE, 2007: 78). En efecto, la concentración de escolares inmigrantes en determinados centros viene favorecida por la concentración de servicios y recursos específicos, lo que les aboca a su guetización. Bajo la apariencia de provisión de recursos de atención a la diversidad, en realidad no es más que una práctica de segregación, al convertirlos en los centros “de los inmigrantes, los gitanos, los alumnos con dificultades, etc.”.

La gestión de la diversidad cultural en las políticas educativas

Pese a que la diversidad siempre estuvo presente en nuestra sociedad y, por tanto, en los centros escolares, es proverbial la ceguera del sistema educativo a la diversidad cultural interna de la sociedad, reflejada en su inercia homogeneizadora. A lo largo de treinta años y cinco leyes de educación la evolución en las políticas educativas en España ha estado impulsada, en primer lugar, por la democratización general de la

sociedad, pero también por la mayor visibilidad de las personas pertenecientes a colectivos históricamente sin voz. Hasta el comienzo de los noventa estaba ausente cualquier planteamiento multicultural, si bien en la LODE (1985) se encuentra el primer precedente, ya que reconoce el derecho de los alumnos extranjeros a la educación obligatoria y al acceso a los estudios superiores en función de sus aptitudes, sin que este derecho esté sujeto a ninguna discriminación (9).

Pese a que la Ley 4/1990 (LOGSE) introdujo por vez primera criterios y principios de comprensividad y flexibilización para atender a la diversidad, en la práctica se concretó principalmente en al alumnado con necesidades educativas especiales, dejando fuera la atención a la diversidad cultural, por la escasa presencia de alumnado inmigrante en las aulas españolas en el momento de su aprobación. A partir de finales de esta década, la visibilidad y rápido aumento del alumnado extranjero en los centros será el principal desencadenante de los planteamientos de educación intercultural en nuestro sistema educativo y se adoptarán medidas para responder a este reto. El rápido aumento de este alumnado va a ser determinante para el desarrollo de un modelo de respuesta basado en medidas específicas y compensatorias, más que en la revisión de los supuestos homogeneizadores y etnocéntricos sobre los que se asienta el propio sistema. Así, el R.D. 299/1996, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, entre sus destinatarios incluiría al “alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja” (art. 3). No obstante, la orientación por principios como la comprensividad y la flexibilidad curricular de la LOGSE constituyen un marco

favorable para la apertura a la diversidad, inexistente hasta entonces.

El giro conservador de la LOCE (2000) supuso un cambio de perspectiva respecto al alumnado procedente de otros países. Este alumnado será percibido como un lastre para el sistema; se prevé la posibilidad de establecer aulas específicas para inmigrantes; y se suprime toda referencia a la formación del profesorado para la atención educativa de este alumnado (Beltrán, Hernández y Montané, 2008). Acabó con el principio de comprensividad, estableciendo itinerarios y reforzando el carácter segregador del sistema. Su corta duración evitó su implantación.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) contempla la atención a la diversidad en relación con la búsqueda de la equidad y la inclusión, considerando la diversidad como principio más que con unas medidas dirigidas a determinados alumnos (10). Este cambio es sustancial, al no relacionar directamente la condición de extranjero con necesidades de compensación. Las medidas que establece se orientan hacia aspectos como:

- la organización de los centros y las adaptaciones y diversificaciones curriculares.
- la formación del profesorado para atender al alumnado con necesidad de apoyo.
- la escolarización del alumnado en el curso más adecuado a su edad y conocimientos previos, con los apoyos oportunos.
- la creación de programas específicos para el alumnado que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias básicas que, en todo caso serán simultáneos a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios (11).

- el asesoramiento a los padres sobre los derechos, deberes y oportunidades de sus hijos dentro del sistema educativo español.

Se trata, por tanto, de un cambio de enfoque orientado a crear condiciones favorables para responder a las necesidades educativas del alumnado que se incorpora tardíamente o desconoce el idioma vehicular, centradas en la adaptación del propio sistema a la diversidad del alumnado. El currículo de Educación Primaria, incluye objetivos orientados al desarrollo de valores de ciudadanía y respeto al pluralismo democrático de la sociedad; el desarrollo de habilidades para la prevención y la resolución pacífica de conflictos; el conocimiento y respeto de las culturas y diferencias humanas; y el desarrollo de actitudes contrarias a la violencia y los prejuicios. La ESO se organizará de acuerdo con los principios de educación común (12) y de atención a la diversidad, a través de medidas que no podrán suponer discriminación. Por otra parte, el conocimiento, la valoración y el respeto a la cultura y la historia propias y de los demás, figuran entre los objetivos generales de etapa.

Del mismo modo, las orientaciones y propuestas de algunos planes autonómicos evolucionarán en esta dirección con propuestas como:

- la elaboración de planes de atención a la diversidad cultural dentro del PEC;
- la adaptación de las condiciones organizativas y de los enfoques metodológicos de la enseñanza a la composición diversa de los centros;
- el establecimiento de planes de acogida ajustados a la realidad de los estudiantes;
- la flexibilización del sistema, y el

mantenimiento de los estudiantes en el aula ordinaria en la medida de lo posible.

el desarrollo de estrategias para la valoración inicial de las competencias de este alumnado.

No obstante, persiste en la enseñanza de la lengua de acogida según el modelo “de transición”. En la medida en que la diversidad es percibida esencialmente como carencia, el modelo educativo compensatorio pretende subsanar aquellas para garantizar una igualdad de oportunidades educativas. Esta política merece el siguiente análisis:

- a) Contradice la voluntad de integración que pretende, ya que se fundamenta en la teoría del déficit: es el alumno/a quien posee carencias (le falta la cultura mayoritaria, la lengua, etc.), lo que conduce a ver la diversidad como problema, más que como característica de la realidad y oportunidad de enriquecimiento.
- b) Se centra en la provisión de recursos específicos, sujetos a las políticas de reducción presupuestaria en momentos de crisis económica.
- c) Se ignoran las deficiencias estructurales del sistema, generadoras de desigualdad y exclusión: escasa flexibilidad organizativa; insuficiente formación del profesorado para la diversidad; ratio excesiva por profesor; etnocentrismo curricular; dualización del sistema; inestabilidad y precariedad de las plantillas, etc.
- d) Guetización de los centros con aulas de compensatoria, de enlace o acogida, que acaban por convertirlos en centros “para inmigrantes”, con el consiguiente “efecto huida” de los autóctonos.
- e) Deja la responsabilidad en manos del

profesorado específico, favoreciendo que el docente ordinario se implique menos en la educación del alumnado inmigrante.

La Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) recupera y acentúa el carácter segregador que introducía la LOCE, estableciendo criterios, principios y estructuras discriminatorias. Desde su exposición de motivos, en la que se declara explícitamente su orientación homogeneizadora, al relacionar calidad con uniformidad (“quien no se adapta al perfil, queda fuera”) (13), la diversidad del alumnado se contempla desde criterios elitistas, autoritarios y de adoctrinamiento. Construye una realidad (“los alumnos españoles fracasan”) mediante justificaciones espurias basadas en los “malos resultados” españoles en las pruebas PISA y, aprovechando la crisis económica, somete el sistema educativo a reducciones sustanciales de recursos (14) que perjudicarán más al alumnado necesitado refuerzo y apoyo, suprimiendo aulas de enlace, de compensatoria, programas de refuerzo, etc. La diversificación de itinerarios, la obsesión por los exámenes, reválidas, etc. Hace que el profesorado oriente su labor a la preparación del alumnado para superar las pruebas. Su mantra -la “vuelta a lo básico”- hace que desaparezcan o reduzcan las Humanidades, la Educación para la Ciudadanía, la Filosofía y las Artes para introducir y potenciar aquello que el mercado demanda: emprendimiento, educación financiera, etc.

La diversidad cultural y lingüística en la escuela desde un planteamiento crítico

A pesar de la adhesión española al Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), en el sentido de “preservar la pluralidad de lenguas y culturas, desarrollar la conciencia plurilingüe y la defensa de los derechos humanos”, nuestro sistema educativo adopta un planteamiento monolingüe y sustractivo de aprendizaje de la lengua de instrucción por parte del alumnado extranjero, realizado en aulas específicas y con el olvido de las lenguas y culturas de origen. Mediante esta estrategia se encubren las deficiencias de unas estructuras escolares -currículo, organización, sistema de evaluación, etc.- incapaces de adaptar sus prácticas a los retos del momento actual. (García y Moreno, 2014: 15).

El reconociendo de la importancia de la adquisición de la lengua vehicular, no quita para que este modelo haya recibido abundantes críticas, paralelo a su desarrollo. Así, existe un amplio acuerdo por parte de los investigadores en cuestionar su papel como condicionante principal para la integración (15).

Un nutrido grupo de investigaciones cuestionan abiertamente este recurso, creado para paliar la falta de preparación del sistema educativo y de los centros para atender a este alumnado (16). Ortiz (2005), en su estudio sobre las ATAL de la provincia de Almería, concluye que la lengua vehicular, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación. Coincide con otros trabajos (17) de quienes señalan, además, las dificultades de socialización del alumnado inmigrante con sus compañeros de clase. Su enfoque compensatorio y asimilacionista, ha sido cuestionado

por entender las diferencias como deficiencias (18). Otros trabajos (19) proponen alternativas a esta medida, recomendando que este alumnado salga lo menos posible del aula ordinaria; flexibilizar la organización de los centros, en concreto las relacionadas con las medidas de acogida, los centros se adapten a la realidad, generando condiciones favorables para la atención a la diversidad. Existe una amplia coincidencia en señalar que las aulas específicas se centran en contenidos lingüísticos, lo que no es suficiente. Es necesario que el alumnado se familiarice con el universo cultural que circunda a la lengua. Varios estudios (20) coinciden al subrayar la necesidad de centrar la atención en cuestiones no estrictamente lingüísticas, como el reconocimiento del valor de las lenguas de origen, la atención a su mantenimiento y la interacción entre el alumnado, factores que aumentan su autoestima y facilitan su integración (Vila, 2000). Este último propone desarrollar los medios necesarios para que los alumnos mantengan su propia lengua, entendiendo que un buen dominio de la misma y su valoración conllevan una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la L2.

Pese a la clara apuesta por este modelo, a partir del curso 2009/2010, la Administración ha suprimido un número considerable de estas aulas. Tomando como ejemplo la Comunidad de Madrid, como se ve en la tabla 3.

Tabla 3. Evolución de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid

	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14 (21)
Total aulas	215	247	290	293	241	138	107	80	69
C. públicos	126	146	173	171	142	72	51	35	24
C. concertados	89	101	117	122	99	66	56	45	45
Evolución total	--	+32	+43	+3	-52	-103	-31	-27	-11
C. públicos	--	+20	+27	-2	-29	-70	-21	-16	-11
C. concertados	--	+12	+16	+5	-23	-33	-10	-11	0

Elaboración propia, a partir de Datos y cifras de la Educación. MECyD.

La Administración justifica tal reducción de aulas por la supuesta disminución de escolares extranjeros, algo que no se corresponde con la realidad. La explicación real hay que buscarla en una política de reducción del gasto en la educación pública, cuyos primeros efectos los acusan siempre los grupos más desfavorecidos. Es muy llamativo que se eliminen principalmente en la red pública, a pesar de que sus centros escolarizan un número mayor de estudiantes extranjeros que los concertados, donde el número total de estas aulas se mantiene.

En nuestra investigación llevada a cabo más recientemente (García Fernández et. al., 2013), al estudiar las medidas empleadas por los centros ante la supresión de las aulas de enlace nos encontramos con el dato relevante de que la mayor parte de los docentes y centros que contaron con aulas de enlace, al suprimir la Administración este recurso, han asumido la atención lingüística con otras medidas, entre las que destaca la atención en las aulas ordinarias con apoyos lingüísticos, con resultados de diverso tipo, pero nunca inferiores a los que ofrecían las aulas específicas

(García Medina, 2015). Adicionalmente, los niños y niñas atendidos ganaban en integración social. Esto viene a poner en evidencia dos cosas: a) que, la existencia de un profesor específico para atender a este alumnado impide que el profesorado ordinario tenga la oportunidad de adquirir competencias para enfrentarse a la diversidad de su aula; y b) que al contar con otro profesional que asume esta función, se favorece la autopercepción de incompetencia para atender a la diversidad, basada en supuestas (o reales) carencias formativas, lo que debilita su competencia para responder a este reto. En los centros de nuestro estudio, las medidas citadas al comienzo del párrafo, tenían resultados positivos.

Las afirmaciones anteriores no deben interpretarse como un argumento a favor de la supresión de recursos, o de la sobrecarga de funciones del docente ordinario. Muy al contrario, las conclusiones de nuestra investigación apuestan por su mantenimiento, pero revisando sus funciones e implementando otras medidas que afectan al centro globalmente y, sobre todo, implican a todo el profesorado. Concretamente,

nuestra propuesta se desarrolla en torno a dos líneas de acción:

- a) la introducción de modificaciones en la organización interna del centro que contribuya a configurar un entorno escolar inclusivo y respetuoso con la diversidad, y
- b) la adopción de una estrategia global que desarrolle el plurilingüismo en el centro y, en este contexto, las medidas de apoyo lingüístico que faciliten la incorporación del alumnado alófono al currículo ordinario y su integración.

Las actitudes del profesorado y su formación para atender a la diversidad cultural y lingüística

En consonancia con las actitudes de la sociedad hacia los extranjeros entre el profesorado se dan cuatro lógicas discursivas, como reflejan los estudios del Colectivo IOE (2007):

- a) **Todos los alumnos son iguales.** La negación de la diversidad elude la necesidad de abordarla en la práctica educativa y lleva a la asimilación de los niños de origen inmigrante. No se plantea una propuesta educativa específica, más allá de la enseñanza de la lengua castellana y de intentar paliar los conflictos que pudieran surgir.
- b) **Los de fuera son un problema a paliar, un problema a resolver.** Su presencia en los centros altera su marcha normal. En centros con muchos extranjeros los docentes se sienten desbordados. El “goteo” permanente de nuevos alumnos a lo largo del curso genera vivencias de masificación y de desestructuración. Pese a reconocer que no se puede, ni se debe rechazar a estos alumnos y del enriquecimiento cultural que supone para los

centros, se muestran reacios a su incremento y demandan más recursos para afrontar el problema.

c) **Son un problema grave, o un peligro.** No solo se percibe al alumnado extranjero como un problema a paliar, sino además se le ve como una amenaza para el sistema educativo y social. Ante esta población muestran una actitud de prevención o de rechazo. La presencia de alumnado extranjero es un factor de desestabilización para el centro.

d) **Todos tenemos que (re)adaptarnos.** El sistema escolar hasta ahora está pensado “sólo para españoles”; la creciente presencia de alumnado de origen extranjero pone a la orden del día la necesidad de abrirse a un enfoque más plural. No se trata sólo, ni principalmente, de una cuestión instrumental sino que se ha de replantear la orientación de las políticas educativas. Es necesario un importante cambio de enfoque, comenzando por cuestionar la supremacía de los valores dominantes y de la cultura autóctona, así como la renegociación del currículo (y de los valores sociales) teniendo en cuenta a las nuevas poblaciones. Por ello, la atención a la diversidad no puede limitarse a los que llegan, sino que exige una reacondición del conjunto (IOÉ, 2007).

Hasta el último Plan (22) de reforma de los estudios de formación inicial, de 2010 el profesorado de Secundaria nunca fue formado para la atención a la diversidad. El magisterio primario, la recibió para atender a la diversidad funcional (23), pero no para la diversidad cultural. La reforma de las enseñanzas universitarias de 2007 omite cualquier preparación para la educación intercultural, la enseñanza del español como segunda lengua, etc. entre sus materias troncales. De modo que al incorporarse a la práctica



profesional cualquier docente encontrará en su aula una diversidad cultural y lingüística para la que no ha recibido formación, salvo que hubiese elegido en su plan de formación una optativa relacionada con este tema. No es nada extraño, por tanto, encontrarse discursos entre el profesorado como los señalados en el citado estudio del colectivo IOE.

En cuanto a la formación permanente, además de la desatención generalizada de que ha sido objeto en los últimos años por parte de muchas administraciones autonómicas, las acciones formativas dirigidas a este campo se han ido reduciendo considerablemente, en beneficio de otros temas que tienen mayor receptividad por el sistema, como las TIC y la enseñanza de lengua extranjera (inglés).

Por si todo esto fuera poco, cuando la formación de Grado de los docentes gana un año de preparación (modelo 4+1), la última ocurrencia del Gobierno consiste en volver a tres años de formación de Grado (modelo 3+2). Medida que, de llevarse a cabo, tendrá graves repercusiones para la capacitación docente, especialmente en lo que se refiere a atender a la diversidad.

La investigación

A partir del comienzo de la década de los 90 se produjo un aumento del interés por esta línea de investigación, a cuya emergencia contribuyeron dos factores decisivos: a) la progresiva incorporación de trabajadores extranjeros a nuestro país, y b) el impulso dado a las políticas de igualdad, a partir de 1992, cuando el MEyC incorporó la iniciativa de la Comisión Europea de que los países miembros elaborasen un informe sobre la situación de la

educación intercultural en cada territorio, así como por el desarrollo de la Constitución Española, en leyes como la LODE y la LOGSE. La apuesta institucional por esta línea de investigación se concretó en tres tipos de actuaciones:

- a) a realización de trabajos llevados a cabo por el CIDE (24) y la financiación de investigaciones realizadas por equipos externos a la Administración;
- b) el seguimiento y apoyo a los distintos equipos de investigación a través de la organización por parte del CIDE de distintos encuentros y jornadas;
- c) la difusión de los resultados de estos trabajos.

Desde los primeros estudios sobre la materia los temas y enfoques de investigación han experimentado una evolución, desde la preocupación inicial por describir este fenómeno mediante enfoques cuantitativos, al intento de explicarla y tratar de encontrar formas de afrontarlo positivamente, aportando orientaciones para la práctica educativa implicándose en procesos de investigación-acción con los docentes y otros agentes socioeducativos.

La evolución metodológica está marcada por un creciente interés por la investigación de corte etnográfico y la investigación-acción. En los primeros momentos son mayoría las que obedecen a modelos cuantitativos y ex-post-facto para evolucionar después hacia enfoques cualitativos y de orientación etnográfica. Actualmente, el apoyo institucional a esta línea de investigación ha disminuido drásticamente, quedando reducido a las convocatorias de I+D+i que, como sabemos, también han visto reducidos sus presupuestos en los Presupuestos Generales del Estado.

Necesidades y tendencias de cara al futuro

Como pone de manifiesto nuestro último estudio (García, García y Moreno, 2015), a pesar de ciertos avances como la asunción de la composición multicultural de la sociedad, la incorporación a la normativa de los principios de inclusión, atención a la diversidad, no discriminación, etc., es necesario apostar más decididamente por políticas y prácticas educativas coherentes con tales principios. Pero no se producirá un verdadero avance mientras que las políticas y los centros educativos no superen los planteamientos actuales orientados a la competitividad y la segregación de los escolares impuestas por el mercado.

Las siguientes propuestas -conceptuales en unos casos, operativas en otros- son solo algunas de las que pueden contribuir a que el propio sistema y los centros educativos transformen la multiculturalidad existente en verdaderos entornos educativos interculturales:

- Desvelar la inadecuación de los diseños organizativos de los centros que interfieren en la atención a la diversidad.
- Determinar las causas y consecuencias de la confusión entre asimilación e integración.
- Poner de relieve la problemática asociada a una política educativa que identifica la intervención educativa intercultural con la educación compensatoria.
- La formación de todo el profesorado para la gestión de la diversidad cultural.
- Profundizar desde la investigación educativa en los modelos organizativos favorables a la inclusión, el plurilingüismo y la ELE, así como el fomento de la lengua de origen en la escuela.
- Las políticas educativas deben tener en cuenta

los resultados de la investigación.

- La intervención educativa con inmigrantes adultos.
- La complejidad de la educación exige que su estudio sea abordado interdisciplinariamente: desde la Pedagogía, Psicología, Sociología, Economía, Filosofía, Política, etc.
- En la situación actual debe apostarse por la acogida y atención educativa de los menores refugiados que huyen de las guerras.
- La ubicación de la educación intercultural dentro de las políticas escolares globales y su relación con la inclusión.

Epilogo y coda

Después de esta somera revisión, las mismas palabras con las que iniciamos este trabajo al referirnos a la situación de hace dos décadas, lamentablemente siguen vigentes:

«La diversidad cultural que se vive en nuestras escuelas evidencia las prácticas homogeneizadoras sobre las que se basa aún la educación, el vacío formativo del profesorado para abordar la educación intercultural y el desequilibrio en la escolarización de este alumnado entre las redes pública y privada concertada»

Y esto es así porque las acciones dirigidas a promover la educación intercultural, nunca llegarán a alcanzar sus objetivos si no parten de los problemas en sus raíces estructurales y atendiendo tanto a los aspectos macrocontextuales como a los microcontextuales y a las interacciones entre ambos. Entre los primeros está la revisión de nuestro sistema educativo, a partir de un amplio debate que garantice realmente la igualdad de derechos y la inclusión de cualquier estudiante.



Notas

(1) Basado en la ponencia pronunciada por su autor en el III Congreso Internacional de Migraciones, celebrado en Granada en septiembre del 2015, dentro del Simposio Interculturalidad en la escuela. Posibilidades y límites de las aulas lingüísticas como herramientas para la integración de alumnos extranjeros.

(2) García Fernández (2001). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Proyectos de investigación en CC. Sociales, Comunidad de Madrid. Convocatoria de 2009.

(3) García Fernández et al. (2013). Escuela, diversidad cultural e inclusión. Estudio y propuesta de educación inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la Comunidad de Madrid. Plan Nacional de I+D+i. Convocatoria 2009.

(4) Observatorio Permanente de la Inmigración, a partir de ficheros procedentes del Registro Central de Extranjeros a 31/12/2014.

(5) En 2014 afectó a 205.870 residentes.

(6) Dato que debería hacernos más empáticos con quienes vienen a vivir con nosotros, pues ¿quién no tiene o conoce a un familiar, amiga que ha tenido que emigrar? y, consecuentemente ¿cómo nos gustaría que fuese acogido en el país receptor?

(7) Según datos del PERE con fecha 1 de enero de 2013 el número de personas con nacionalidad española que residen en el extranjero alcanza los 1.931.248, lo que supone un incremento del 6,3% (114.413 personas) respecto a los datos a 1 de enero de 2012. A 1 de enero de 2015, ascendió a 2.183.043, lo que supone un 6,1 % con respecto al año anterior (2013). Cifras seguramente a la baja, ya que muchos

españoles residentes en el extranjero no se inscriben como tales, al no ser obligatorio. En la primera mitad de 2014, el flujo de emigración de la población de nacionalidad española aumenta un 15,5%. 27.026 españoles nacidos en España emigran a otros países. Según datos del INE seis de cada 10 españoles que emigran han nacido aquí.

(8) Por ejemplo: Informe del Defensor del Pueblo (2003); Ley Orgánica 2/2006; ECRI (2011); IV Informe sobre España (ECRI: European Commission against Racism and Intolerance); García y Goenechea (2006); García et al. (2010, 2013, 20114).

(9) Entre las causas posibles de discriminación cita la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno, ignorando aspectos como la diversidad cultural y lingüística. En aquella época el alumnado extranjero era inapreciable y, en general, no inmigrante económico.

(10) La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. (...) se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Preámbulo).

(11) Cursiva del autor.

(12) Nótese que se evita el término “comprensiva” para evitar la confrontación con las posiciones conservadoras en el momento de su debate parlamentario.

(13) (...) ha desarrollado los instrumentos necesarios para garantizar unos niveles mínimos de educación al cubrir las necesidades básicas de los estudiantes

y asegurar, para el conjunto de los centros docentes, unos niveles mínimos de calidad mediante el establecimiento de criterios de uniformidad.

(14) La inversión en educación en 2014 fue el 4,43% del PIB (lo mismo que en 2004).

Según el diario *Expansión* (27/02/2016) el gasto por alumno de educación no universitaria cayó 1.300 € durante la crisis, lo que supone un descenso del 23%. Y según CCOO, España se situó a la cola de los países de la UE y de la OCDE en gasto educativo.

(15) Soto, 2000; Caicedo, 2000; Carrasco, 2001; Vila Mendiburu, 2002; Tarrés, 2004; Agudaded Ramírez, 2005; García Castaño et al., 2008; García Castaño et al., 2008; García Fernández et al., 2008 y 2014.

(16) Mijares Molina, 2004; y García Fernández et al., 2008.

(17) García Fernández et al., 2008

(18) Mijares, 2004; García Fernández y Moreno Herrero, 2003.

(19) Mijares, 2004; Navarro Barba, 2002; Fernández Enguita, 2001; García Fernández y Moreno Herrero, 2003 y 2008.

(20) Carrasco, 2001; Vila, 2002; Franzé, 2003; Sierra y Lasagabaster, 2005.

(21) Según las previsiones de la Comunidad de Madrid para el curso 2014-2015, el número de aulas de enlace disminuirá hasta llegar a las 62 (7 menos), pero únicamente se reducirán en los centros públicos (22) Real Decreto 860/2010.

(23) En dicho Plan se cursaba la asignatura troncal “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial”.

(24) Centro de documentación, investigación e innovación educativa, precedente del actual CNIIE.

Referencias

Beltrán, J.; Hernández Dobón, F.J. y Montané, A. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas. En *Revista Iberoamericana de educación*. 2008, 2 48: 53-71.

Carrasco, S. (2003): La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.

Colectivo IOE (2007): *Inmigración, género y escuela*. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Madrid: CREADE.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2011). *European Commission against Racism and Intolerance*. (IV Informe sobre España). Disponible en <http://www.idhc.org/es/actualidad/el-ecri-presenta-su-cuarto-informe-sobre-espana.php>

Diario Expansión (27/02/2016). Recuperado de: <http://www.expansion.com/sociedad/2016/02/27/56d18bd3e2704e005d8b4583.html>

García Fernández, J.A. (2002). Los nuevos madrileños. Cómo responde la escuela a las necesidades de los hijos de los trabajadores inmigrantes. En García Castaño, J. y Muriel, C. (Eds.): *La inmigración en España*. Contextos y alternativas. Granada Laboratorio de Estudios Interculturales/Universidad de Granada.

García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Los libros de la catarata.

Defensor del Pueblo (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del pueblo.



- Fernández Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 6, 3-7.
- Franzé, A. (2003): Lo que sabía no valía. *Escuela, diversidad e Inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- García Castaño, F.J.; Rubio, M. y Soto, M.L. (2008): Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. En García, Roca y Lacomba (eds.): *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona: Bellaterra. 403-473.
- García Fernández, J.A. (2010). Las aulas de acogida madrileñas: burbujas de acogida para el alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración (SL&i)*, Vol. 3: 109-130. Recuperado de: www.segundaslenguaseinmigracion.es
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2007): Educational Responses to Inmigrant Students in Madrid. *Intercultural Education*, Vol. 18.3. 207-213.
- García Fernández, J.A.; Goenechea, C.; Moreno, I. y Sánchez, P. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, Vol. 352: 473-493.
- García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2003): La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- García Fernández, J.A. y Gonzalo, V. (2014). Una visión crítica de la diversidad cultural y lingüística. En García Fernández, J.A. y Moreno, I. (Coords.): *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Los libros de la catarata. Pp. 11-38.
- García Medina, R. (2015): Implantación irregular y decadencia de las aulas de enlace en la comunidad de Madrid: un modelo de apoyo lingüístico agotado. En F.J. García Castaño; A. Megías; y J. Ortega (Eds.). *Actas del VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada: Instituto de Migraciones (Universidad de Granada).
- Ley Orgánica 8/1985 de regulación del derecho a la educación (LODE). BOE.
- Ley Orgánica 1/1990 de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). BOE.
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE). BOE.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). BOE.
- Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE). BOE.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras Curso escolar 2013-2014*. Madrid: MECyD.
- Mijares, L. (2004): *La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración*. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación. Recuperado de: http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm
- Navarro, J. (2002): Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329. 127-160.
- Sierra, J.M. y Lasagabaster, D. (2005): ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? Lasagabaster y Sierra (eds.): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Vila, I. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.