



Instructions for authors, subscriptions and further details:
<http://hse.hipatiapress.com>

Desgranando la Integración Educativa: las Políticas de Atención al Alumnado Migrante en España a Partir de Dos Estudios de Caso (ATAL y EBE)

Antonia Olmos Alcaraz¹, Nazaret Lastres Aguilar¹

1) Universidad de Granada, España

Date of publication: October 2022

Edition period: October 2022 – February 2023

To cite this article: Olmos Alcaraz, A. & Lastres Aguilar, N. (2022). Desgranando la integración educativa: las políticas de atención al alumnado migrante en España a partir de dos estudios de caso (ATAL y EBE). *Social and Education History*, 11(3), 201-227
<http://doi.org/10.17583/hse.10272>

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.10272>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CCAL\)](#).

Analyzing Educational Integration: Policies to Attend Migrant Pupils in Spain Based on Two Case Studies (ATAL and EBE)

Antonia Olmos Alcaraz
Universidad de Granada

Nazaret Lastres Aguilar
Universidad de Granada

Abstract

Educational attention of migrant pupils has developed in Spain since the '90 under 'integration' paradigm. Nevertheless, 'integration' has been defined in an assimilationist and compensatory way. That is a limitation to start intercultural processes where the results could be structural from the creation of a new reality. The paper analyses the start, development and nowadays situation of some of principal educational policies in this issue at the country. To this aim it is presented the evolution of the numbers of migratory phenomenon at the schools; it is analyzed some experiences of educational attention to these pupils as a 'good' and 'bad practices'; and it is made a critical approach into evaluation instruments designed to know the health state of educational policies of integration, as MIPEX. The paper finalizes with some remarks of the implications –in the past and nowadays– of the paradigms of management the diversity analyzed in the text, and how they are impacting at the integration processes.

Keywords: integration, migrations, school

Desgranando la Integración Educativa: las Políticas de Atención al Alumnado Migrante en España a Partir de Dos Estudios de Caso (ATAL y EBE)

Antonia Olmos Alcaraz
Universidad de Granada

Nazaret Lastres Aguilar
Universidad de Granada

Resumen

La atención educativa al alumnado procedente de las migraciones en España se viene realizando desde los años ‘90 en términos de “integración”. Sin embargo, esta es entendida de forma asimilacionista/compensadora. Ello limita propiciar el inicio de procesos de integración intercultural donde los resultados puedan ser estructurales, y crear una realidad nueva. El artículo analiza el surgimiento, desarrollo y situación actual de algunas de las políticas educativas más representativas en el país en la materia. Para ello se presenta la evolución de las cifras de la realidad migratoria en los espacios educativos formales; se analizan varias experiencias de actuaciones de atención educativa a dicho alumnado en tanto que paradigmas de “buenas” y “malas prácticas”; y se realiza una aproximación crítica a los instrumentos de evaluación existentes para conocer el estado de salud de las políticas educativas de integración de la población migrante en el país, en concreto MIPEX. Finalizamos con unas notas conclusivas sobre las implicaciones que los enfoques de gestión de la diversidad analizados han tenido –y están teniendo– en términos de integración.

Palabras clave: integración, migraciones, escuela

Las migraciones internacionales son un fenómeno social consustancial al mundo globalizado, suponiendo uno de los motores de cambio más importante de las sociedades pasadas y presentes. Las transformaciones demográficas, económicas, sociales y culturales, inherentes a dicho fenómeno, no han cesado de producirse en las últimas décadas; más al contrario, encontramos una complejización constante de las mismas que nos fuerza a adoptar una mirada múltiple y multidisciplinar para poder entenderlo.

Las migraciones en España experimentaron oscilaciones importantes a partir de los años '90 del pasado siglo. Desde entonces el país pasó de no recibir apenas migrantes extranjeros, a situarse en un escenario similar a otros países del entorno europeo con diferente tradición migratoria a la española (Izquierdo, 2002; Arango, 2006). Pero las particularidades del contexto español no acaban aquí, dado que desde que se iniciara la crisis económico-financiera de 2008, además, también empezaron a registrarse movimientos migratorios de españoles hacia otros países, especialmente del entorno europeo, lo que hizo que el país presentara por primera vez en décadas¹ saldos migratorios negativos durante varios años (Stanek y Lafleur, 2017). En el momento actual, si observamos los datos stock que nos ofrece el Instituto Nacional de Estadística, vemos como hay algo más de cinco millones de residentes extranjeros en España (el 11,23% de la población); y más de dos millones y medio de españoles viviendo en el extranjero (INE, 2021, 2022). Siendo así, España puede definirse hoy –al mismo tiempo– como un país de emisión y recepción de flujos migratorios.

Si nos centramos en la recepción de flujos y observamos el fenómeno en la escuela, lo primero que hay que considerar es que las estadísticas oficiales sólo nos hablan de extranjería (alumnado con nacionalidad no española) y no de migraciones estrictamente hablando. Dicho esto, debemos saber que el fenómeno se hizo presente en las escuelas poco después de iniciarse su reconocimiento en las estadísticas oficiales, a mediados de la década de los '90 especialmente.² Es así como llegaron los hijos e hijas de inmigrantes a la escuela española: de distintas procedencias, de distintas nacionalidades, con distintas características culturales. Véase (Tabla 1) la evolución temporal de la presencia de estos escolares en el sistema educativo español:

Tabla 1.

Total de población extranjera escolarizada en el sistema educativo español (enseñanzas generales)

Curso	Número	%
1999-00	103.717	1,5
2004-05	449.936	6,5
2009-10	734.008	9,6
2014-15	668.186	8,3
2020-21	848.513	9,9

Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de Educación (MEFP, 2021)

Los últimos datos indican que en la actualidad casi 10 de cada 100 alumnos/as matriculados/as en el sistema educativo español (enseñanzas generales) ostentan una nacionalidad extranjera. Desde que hay registro, – mediados de la década de los '90– la tendencia siempre fue ascendente, a excepción de los años que siguieron a la crisis mencionada (García, Olmos Alcaraz y Bouachra, 2015), para volver a crecer de nuevo en la actualidad. Sin embargo, estas cifras solo nos hablan de medias estadísticas y no dan cuenta de los procesos de concentración y segregación inter e intra-centros.

Con respecto a las nacionalidades más numerosas, la información más reciente (curso 2020-21) indica que el 31% del alumnado extranjero es originario de Europa, el 30,7% de África, el 27,1% de América Central y Sur y el 10,1% de Asia. Por países, Marruecos es el que presenta un número más alto (207.706), seguido de Rumanía (102.710), China (40.403), Colombia (40.174) y Venezuela (36.235) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Sin embargo, para hablar del fenómeno migratorio no podemos sino complejizar dichos datos –de extranjería– para tratar de obtener una idea más precisa de la presencia de los/as escolares procedentes de las migraciones en el país. Es preciso insistir en que las estadísticas oficiales solo contabilizan escolares cuya nacionalidad es extranjera, pero no aquellos/as que siendo españoles/as por haber nacido en el país tienen padres extranjeros y/o que han

experimentado un proceso migratorio. Es decir, las estadísticas escolares no contabilizan las mal llamadas “segundas generaciones”, aunque estos/as escolares sí son objeto de atención de las políticas educativas diseñadas para atender a las poblaciones migrantes. Dichas políticas en España –al igual que en otros países del entorno europeo (Catarci, 2014; Meehan et al., 2021)– han presentado hasta el momento una marcada orientación compensadora, centrada fundamentalmente en cuestiones lingüísticas (Fernández y García, 2015; Olmos Alcaraz, 2009; Rodríguez-Izquierdo et al., 2018), por lo que la noción de integración³ que se desprende de las mismas es, asimismo, de carácter compensador; pero también asimilacionista (Lastres y Olmos Alcaraz, 2022), coincidiendo –de nuevo– con la realidad de otros países del entorno europeo (Catarci, 2014; Makarova y Kassis, 2022). El objetivo de este trabajo es realizar una aproximación analítica de la conformación de dichas políticas, repasando para ello diversas experiencias concretas puestas en práctica en las últimas décadas en el país. La pregunta de investigación que guía nuestras indagaciones es si dichas experiencias han servido y/o están sirviendo para reforzar los procesos de integración.

Políticas Educativas y Migraciones en España: Historizando los Planes de Acogida y las Aulas de Acogida

La atención educativa de las poblaciones procedentes de las migraciones en España se ha diseñado atendiendo, por un lado, a la legislación existente sobre educación; y por otro, a la ley de extranjería. Ambos corpus normativos son elaborados y gestionados a nivel central por el Gobierno de España. Sin embargo, debido a la organización descentralizada y el reparto competencial, son las autonomías las responsables del diseño e implementación de dichas políticas, atendiendo a lo ya establecido a nivel estatal.

Desde principios del presente siglo, dentro de dichas políticas de atención educativa al alumnado procedente de las migraciones, destacan los conocidos como Planes de Acogida, y dentro de estos las Aulas de Acogida. Los Planes de Acogida se plantearon desde su creación como un conjunto amplio de actuaciones diseñadas para dar la bienvenida y atender al alumnado recién llegado a los centros educativos. Dentro de los/as “recién llegados” estarían todos/as aquellos alumnos/as que por cualquier razón se incorporasen nuevos a un centro (alumnado que inicia por primera vez su escolaridad a los 3 años

o alumnado que se cambia de centro; independientemente de que sean migrantes o no, que sean extranjeros o no, que manejen la lengua vehicular de la escuela o no). Sin embargo, la práctica ha demostrado que dichos planes son activados fundamentalmente para atender al alumnado procedente de las migraciones (Fernández y García, 2015).

En España la generalidad de Comunidades Autónomas cuenta desde principios del presente siglo con sus Planes de Acogida. En las respectivas normativas regionales que regulan dichas políticas se entiende que la acogida hace referencia al “paso previo a una normalización e integración plena del alumnado inmigrante extranjero en las escuelas de la sociedad receptora” (García et al., 2007, p. 25). El presupuesto ideológico que justificó en su día el diseño y puesta en práctica de dichos planes fue la idea de que “toda persona que se siente bien acogida en una nueva comunidad desarrolla tendencias favorables a integrarse en ella (...), [evitándose así] tendencias segregacionistas que hacen difícil la integración, aun cuando esta sea deseada” (Pajares, 2005, p. 169); entendiendo la necesidad de “trabajar la acogida como aspecto fundamental para integrar a este nuevo alumnado” (Fernández y García, 2015, p. 469). Mención aparte merecería la noción de integración (escolar) que se ha desprendido de todo ello, y que ha dado como resultado la consolidación de la idea de que solo una parte de los sujetos que conforman la diversidad debe hacer el esfuerzo y recorrer el camino necesario para construir dicho proceso.

García et al. (2007), en un trabajo comparativo sobre las normativas regionales en la materia, realizaron un esbozo muy detallado de los elementos comunes en los distintos Planes de Acogida en funcionamiento desde hace décadas en el país. En su trabajo concluyeron que dichas políticas se diseñaron para: 1). Trabajar cuestiones lingüísticas en los centros educativos; 2). Atender a alumnado con necesidades educativas especiales; 3). Atender a alumnado en situaciones sociales desfavorecidas; 4). Atender a la población inmigrante; 5). Incorporar a los centros figuras específicas para la acogida: coordinadores/as de interculturalidad, mediadores/as interculturales, tutores de inmigrantes, etc. Siendo así, dentro de estos Planes de Acogida, la medida más extendida –y que ha trabajado estas cuestiones de forma más importante–, han sido las conocidas como Aulas de Acogida. Es en torno al diseño y funcionamiento de estas donde más se ha legislado en materia de atención educativa al alumnado procedente de las migraciones, primero con

instrucciones elaboradas a nivel local y más tarde a nivel autonómico, siempre con el aval de la normativa de educación estatal (Fernández y García, 2015). Las Aulas de Acogida han sido nombradas de manera diversa en las distintas regiones. Así tenemos que –por apuntar algunos ejemplos– en la Comunidad de Madrid se denominan “Aulas de Enlace” (Del Olmo, 2012); en Extremadura y en Andalucía se conocen como “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (ATAL) (Jiménez, 2007; García et al., 2007); en Castilla y León se denominan “Aulas de Adaptación Lingüística y Social” (ALISO) (Arroyo y Rodríguez, 2014); o en el caso de Cataluña y Murcia, que han tomado el nombre genérico “Aula de Acogida” (Carrasco et al., 2012; Martínez, 2003). A pesar de esta heterogeneidad de nomenclaturas, todas han sido diseñadas y funcionan de manera muy similar: “en la mayoría de los casos (...) están separadas de las aulas normalizadas con el objetivo central de enseñar con “rapidez” la lengua de la escuela y de no interrumpir la normal marcha del aula normalizada” (García et al., 2007, p. 31). Algunas Comunidades Autónomas, como Andalucía, además cuentan desde hace más de una década con instrumentos jurídicos específicos que regulan estos dispositivos (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 ATAL).

Las Aulas de Acogida han supuesto dos tipos de medidas en los centros: medidas organizativas (agrupamientos de clases flexibles y/o la creación de aulas específicas y separadas de las aulas ordinarias del grupo-clase); y medidas curriculares, aunque sin una revisión a fondo del currículo (adaptaciones, apoyos, enseñanza de competencias comunicativas y la lengua de la escuela) (García et al., 2007).

Las críticas que se han hecho a este tipo de dispositivos son muchas y proceden –además de investigadores/as especialistas en la materia– del propio profesorado y de la administración educativa encargada de su puesta en práctica (Carrasco et al., 2012; Del Olmo, 2012; Rodríguez-Izquierdo et al., 2018; Lastres y Olmos Alcaraz, 2022). Sin embargo, haciendo un balance de su existencia a lo largo de las últimas décadas, podemos encontrar que se han realizado más consideraciones positivas que negativas de las mismas, a pesar del denunciado carácter asimilacionista y compensador que pueden llegar a tener dichas Aulas de Acogida en sus distintas expresiones. Las mismas han sido puestas en valor recurrentemente como ejemplos de “buenas prácticas”

en aras de trabajar para conseguir que se produzca la integración en contextos de diversidad escolar. Además, estas consideraciones de carácter positivo cobran más valor cuando comprobamos que es posible realizar una gestión de la diversidad mucho más diferenciadora y segregacionista. De hecho, en el contexto considerado, se han producido experiencias que distan mucho de poder ser consideradas actuaciones educativas de integración, a pesar de ser diseñadas con este fin y de ser presentadas a la sociedad como tales. Es el caso de los ya extintos Espacios de Bienvenida Educativa (EBE), nomenclatura – cuando menos– eufemística usada para designar unas actuaciones educativas dirigidas al alumnado inmigrante que tuvieron lugar en Cataluña durante un periodo de, aproximadamente, unos 3 años. Los EBE, en contraste a las Aulas de Acogida, pueden considerarse como un ejemplo paradigmático de “malas prácticas” en materia de política educativa, migraciones e integración. Es por ello que –a continuación– se realiza un ejercicio analítico-comparativo de ambos dispositivos, con el objetivo de contrastar modelos de intervención muy diferenciada en la materia que nos ocupa.

ATAL vs. EBE: Dos Modelos de Intervención Antagónicos

Para realizar este análisis comparativo se ha seleccionado una modalidad concreta de Aula de Acogida, el caso de las ATAL en Andalucía. Como ya se ha comentado, las diferencias de diseño e implementación de las distintas Aulas de Acogida en las Comunidades Autónomas son mínimas, pero es útil centrarnos en una sola experiencia para posibilitar el ejercicio comparativo. Optamos por las ATAL porque es una de las primeras Aulas de Acogida que se institucionalizó en el país, contando –como se ha comentado– con una Orden que regula muy detalladamente su funcionamiento desde 2007. A continuación (Cuadro 1) puede verse un resumen de las diferencias más importantes de ambos dispositivos en cuanto a surgimiento, localización y duración en el tiempo; el alumnado y el profesorado; características de funcionamiento; y críticas realizadas a los mismos:

Cuadro 1.

Comparativa ATAL (Andalucía) y EBE (Cataluña)

ATAL	EBE
Surgimiento/Duración/Localización	
Historia: 1997-actualidad.	Historia: 2008-2012. Cataluña
Precedentes en Almería. 2001 resto de Andalucía	
Número: más de 300	Número: 5. Experiencia piloto
Localización: dentro del centro, fuera del aula normalizada (algunos casos dentro del aula normalizada)	Localización: fuera del centro
Alumnado/Profesorado	
Alumnado: 8-16 años que desconozcan el castellano	Alumnado: 8-16 años que desconozcan el catalán
Permanencia: máximo un curso. Excepciones	Permanencia: el menor tiempo posible. Sobre dos meses
Profesorado: itinerante/fijo. Más de un centro	Personal: fijo
Perfil profesorado: compensatoria, lenguas, español como lengua extranjera. Discrecionalidad en formar o no parte del claustro	Perfil personal: maestros, educadores sociales, técnicos de integración educativa y técnicos de tiempo libre
Funcionamiento	
Metodología, contenidos: vocabulario básico y contenidos curriculares	Metodología, contenidos: vocabulario básico, contenidos curriculares, normas de comportamiento escolar, actividades extra-escolares lúdico-deportivas
Críticas	
No existen suficientes evaluaciones externas de resultados	Desaparecen después de ser evaluados internamente. A nivel social fueron muy criticados
Dispositivos compensadores, asimilacionistas y segregadores (intra-centro)	Dispositivos xenófobos y altamente segregadores

Fuente: elaboración propia a partir de normativa que regula las ATAL y los EBE; y los trabajos de Castilla (2017) y Carrasco et al. (2011, 2012)

Las ATAL fueron el resultado de varios grupos de trabajo de profesores/as que, durante la década de los años '90 del pasado siglo, vieron la necesidad de actuar en sus centros para gestionar la diversidad inherente al alumnado inmigrante que –por aquellos entonces– no dejaba de crecer curso tras curso. La zona concreta de surgimiento fue la provincia de Almería, caracterizada por basar su economía en la agricultura intensiva, atrayendo con ello a trabajadores migrantes sobre todo del norte de África. Es importante señalar cómo este dispositivo de atención educativa fue creado por el propio profesorado, no por la administración educativa. Esta se hizo eco de la “buena práctica” y poco a poco la consolidó y extendió al resto del territorio andaluz. Tras una década de experiencias y más de 300 ATAL en funcionamiento repartidas por toda Andalucía, en 2007, la Junta de Andalucía elaboró la citada Orden, de 15 de enero de 2007, que regula las ATAL. Dicha normativa, que estableció la necesidad de que los centros trabajasen en materia de acogida, mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante y, fundamentalmente, enseñanza del español como lengua vehicular (Art.2.), protocolizó cuestiones relacionadas con: la organización y funcionamiento de las ATAL, los recursos de que debían dotarse, el perfil del alumnado que podía asistir a ellas y el tiempo máximo de estancia, el número máximo de alumnos/as por aula, las funciones de su profesorado o el lugar de desarrollo de las ATAL, entre otras cuestiones. Con respecto a esto último se estableció que estos dispositivos debían desplegarse dentro del aula ordinaria pudiéndose “organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen” (Art.5.2.). Sin embargo, y ello es una de las mayores críticas que se les hace a las ATAL, la realidad es que la excepción se ha convertido en norma y la mayoría de las ATAL han sido y son implementadas en espacios separados del grupo-clase de referencia, e incluso en espacios bien diferenciados dentro de los propios centros (Olmos Alcaraz, 2009; Castilla, 2017; Lastres y Olmos Alcaraz, 2022).

La experiencia de surgimiento de los EBE es bien distinta a la de las ATAL y otras muchas Aulas de Acogida.⁴ Supusieron una forma de actuación organizativa y curricular de atención al alumnado procedente de la inmigración extranjera fuera de los centros educativos normalizados, y de ahí

su principal crítica (Carrasco et al., 2011). Su germen se sitúa en una propuesta que realizó el gobierno municipal de Vic (Barcelona), que fue recogida por la Generalitat de Catalunya y terminó materializándose finalmente –entre septiembre y noviembre de 2008– en Vic (Barcelona) y Reus (Tarragona) de manera experimental (Carrasco et al., 2012); posteriormente, en el curso 2009-2010, también se implantó en Cornellá (Barcelona). Por lo tanto, fueron las autoridades locales de varias ciudades de Cataluña quienes, juntamente con el Departamento de Educación de la Generalitat, organizaron y pusieron en funcionamiento los EBE (Generalitat de Catalunya, 2010). Es decir, a pesar de ser una medida educativa, a diferencia de las ATAL, no surgió como una propuesta de los centros escolares o de la administración educativa en exclusiva. En su diseño e implantación hubo un impulso político local importante, que respondía a los requerimientos de ciertos sectores de la población que venían manifestando malestar por la presencia de escolares migrantes en los centros escolares de sus municipios (Martínez, 2011). Así lo recogían Carrasco et al. (2011) en un trabajo fruto de una investigación evaluativa llevada a cabo entre 2008 y 2010 sobre los EBE:

En algunos municipios hacía tiempo que se detectaba una clara resistencia de diversos sectores sociales y educativos respecto a las fórmulas de escolarización equilibrada introducidas mayoritariamente en relación al alumnado de familias inmigradas en los últimos años. Ante estas (...) presiones, el entonces Conseller d'Educació Ernest Maragall anunció inesperadamente, y en clara contradicción con la inclusión educativa declarada como objetivo por el mismo departamento que lideraba, una propuesta para organizar la acogida escolar fuera de los centros educativos (...). (Carrasco et al., 2011, p. 421)

Ello explicaría, en parte, que dicha medida no pasara de ser una “experiencia piloto”, muy minoritaria, y altamente rechazada desde distintos ámbitos de la sociedad (profesorado, científicos/as sociales, ONG y movimientos sociales) en tanto que dispositivo segregador y xenófobo (Carrasco et al., 2011, 2012; Pajares, 2008). Por otro lado, aunque llegaron a regularse con varios instrumentos normativos,⁵ solo funcionaron durante tres cursos, situación que institucionalmente fue justificada como resultado de la falta de recursos económicos para hacer frente al dispositivo (Martínez, 2011).

La principal crítica que suscitaron fue su explícito carácter segregador, dado que se trataba de dispositivos ubicados en instalaciones municipales, alejados de los centros educativos, por lo que quienes asistían a los mismos estaban teniendo una escolarización diferenciada.

Con respecto a las características del alumnado hay coincidencia en las edades que se establecen tanto en ATAL como en EBE, fijándose en ambos casos entre 8 y 16 años. Sin embargo, sí hay diferencias con respecto a otros “requisitos” previstos para uno y otro caso. La normativa que regula las ATAL establece que dichos dispositivos están previstos para aquellos/as alumnos/as que “desconocen el español” (Art.7.1.); mientras que los EBE, según la Resolución EDU/3072/2008, de 17 de octubre, se dirigen a los “recién llegados” en general (Art.4.). Esta forma de definir al *target group* permitió ciertas interpretaciones, de manera que se terminó considerando “recién llegado” no a todos/as los/as alumnos que acaban de llegar en sentido estricto, sino sólo al alumnado cuya procedencia no era otra región de España o un “entorno similar” a España. En unas declaraciones de la Generalitat que recogía el diario El País en julio de 2008 se indicaba lo siguiente:

Aunque la Generalitat asegura que la nacionalidad no será el elemento decisorio para ir a estos centros, el perfil de los alumnos candidatos para ir a ellas corresponde a culturas distintas a la europea. Los procedentes de "entornos similares", es decir, países europeos, no irán a estos centros, según la Generalitat. (El País, 2008, s/p)

Muestra de la ambigüedad de definición institucional al respecto. Esto es importante, porque podríamos pensar que en definitiva el criterio podría ser el idiomático –como establece la normativa de las ATAL–, pero nada más lejos de la realidad: pasaron por los EBE alumnos/as latinoamericanos que manejaban el castellano pero no el catalán, mientras que no lo hicieron alumnos/as españoles/as que manejaban el castellano pero no el catalán:

Si de lo que se trata es de un periodo de adaptación lingüística, ¿por qué un niño que llegue procedente de Ávila o de Sevilla no ha de pasar por esos centros y otro procedente de Colombia o Perú, sí? ¿Qué diferencia hay entre ellos en el terreno de la adaptación lingüística? La respuesta es obvia: ninguna. Y, sin embargo, el

alcalde de Vic ha dicho claramente que por el centro que ya está funcionando pasarán "todos los niños extranjeros (...)". Si de Ávila, no, y de Colombia, sí, ¿no estamos ante un caso de segregación xenófoba? (Pajares, 2008, s/p)

Por lo que otra de las grandes polémicas en torno a los EBE fue precisamente el agravio comparativo que esto suponía (Pajares, 2008).

En relación con el tiempo de permanencia recomendado en este tipo de dispositivos, las ATAL tienen regulado el tiempo máximo de estancia del alumnado en un año. No obstante, también hay previsto un artículo para establecer excepciones a ese tiempo en los casos de enfermedad, absentismo, tipo de escolarización previa y momento de incorporación al centro (Art.8.5.). La realidad es que en muchas ocasiones el alumnado ve prolongada su estancia en las mismas más de un curso dado que "la administración concede la permanencia (...) en el ATAL durante más tiempo con cierta generosidad, mediante informes de orientadores o psicólogos" (Castilla, 2017, p. 387).

En el funcionamiento de los EBE previsto en la normativa no se indicó cual sería la estancia máxima, fijándose una "duración flexible en función de las características de los niños y jóvenes atendidos y del momento de llegada al municipio" (Art.4., Resolución EDU/3072/2008). La posibilidad de discrecionalidad que podría desprenderse de tan vagas indicaciones, en principio, podría haber sido preocupante, dado el carácter segregador del dispositivo. Los responsables educativos de las distintas zonas donde estaban ubicados los EBE, en su momento, hicieron declaraciones ambiguas al respecto, modificando posicionamientos iniciales que afirmaban que lo pertinente sería que el alumnado estuviese al menos un año, pero conforme la polémica social seguía su curso, surgieron posicionamientos en los que no se recomendaba que el alumnado permaneciese en estos dispositivos más de un mes. No obstante, la investigación llevaba a cabo por Carrasco et al. (2012) en los EBE de Reus indica que la media de tiempo máximo documentado estuvo entorno al mes y medio.

Con respecto al perfil del profesorado y del personal que atiende y atendió estos dispositivos encontramos también diferencias notables. Las características que ha de tener el profesorado de ATAL han sido esbozadas en varias instrucciones de distintas delegaciones provinciales de Andalucía. Los profesores de ATAL no suelen estar ubicados en un solo centro de trabajo, sino que es bastante frecuente que trabajen de manera itinerante entre varios

centros y/o localidades. Sobre cuáles son sus perfiles, hay bastante diversidad porque cada provincia establece sus propios criterios de selección. No obstante, suele ser profesorado de idiomas (Castilla, 2017). En el caso de los EBE es llamativo que el personal estuviese compuesto por distintos perfiles profesionales entre los que tan solo la persona responsable del dispositivo tenía una titulación de maestro/a y/o profesor/a. El resto del equipo se componía de técnicos de integración social, educadores sociales y monitores de actividades de tiempo libre (Sindic de Greuges, 2010), con lo que se evidenciaba aún más el carácter de dispositivo educativo no formal de los EBE.

En relación con las características de funcionamiento, metodología y diseño curricular de uno y otro dispositivo son relativamente similares. En el caso de las ATAL se trata de “enseñar la lengua española” y “atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado (...) motivadas por el desconocimiento del español como lengua vehicular” (Art.9.). Y con respecto a los EBE, Carrasco et al. (2012, p. 112) nos dicen lo siguiente: “Los niños y jóvenes asisten al EBE por la mañana (4 horas) y durante este tiempo el eje vertebrador de las actividades es la adquisición de vocabulario que se considera básico en la lengua escolar (catalán)”; mientras que la Resolución EDU/3072/2008, de 17 de octubre, indicaba que entre los objetivos de los EBE estaba “sensibilizar en el uso de la lengua catalana y fomentarlo” (Objetivo.5.2.g.) y no tanto “enseñar”. A juzgar por la normativa mencionada, pareciera que –además de aspectos lingüísticos– en los EBE se pretendían trabajar aspectos comportamentales del alumnado dado que se incidía en “la transmisión de la cultura escolar (organización, prácticas, vocabulario en las escuelas catalanas) y el cumplimiento de las normas de comportamiento esperado en aulas y centros educativos” (Carrasco et al., 2012, p. 112). No obstante, las investigaciones evaluativas que se hicieron en su momento a los EBE concluyeron que, en esencia, los mismos suponían una duplicidad de funciones con respecto a las Aulas de Acogida, por lo que se podía “dudar de su valor añadido como dispositivo pedagógico” (Sindic de Greuges, 2010, p. 6). La evaluación inicial y la acogida (información de espacios, cómo funciona el sistema educativo, recursos, etc.) ya se hacían antes de estar los EBE desde las Aulas de Acogida y se siguieron haciendo durante el periodo que duró su existencia, y los contenidos curriculares eran los mismos, constatándose que suponían una duplicidad de recursos donde “se

reproduc[ía]n las mismas experiencias, positivas o negativas” (Carrasco, 2012, p. 117). En este sentido el carácter segregador se enfatizaba, porque los EBE obligaban a que los/as alumnos/as tuviesen que hacer en poco tiempo dos incorporaciones, dos cambios, dado no evitaban que tuviesen que pasar por las Aulas de Acogida que –recodemos– también poseen una dimensión segregadora, aunque se implementen dentro de los centros educativos formales (Carrasco et al., 2012).

Lo dicho hasta ahora ha pretendido ilustrar la idea con que se enunciaba este apartado: nos encontramos con dos modelos de intervención antagónicos. Mientras las ATAL (y las Aulas de Acogida en general) pueden ser consideradas como un paradigma de “buena práctica” en materia de atención educativa al alumnado procedente de la inmigración implementada desde hace más de dos décadas en el contexto estudiado; los EBE supusieron un ejemplo de todo lo contrario, un paradigma de “mala práctica” de gestión de la diversidad educativa relacionada con el alumnado migrante, que no pasó de “experiencia piloto”. La principal explicación que podemos dar al respecto tiene que ver con el modelo ideológico-político de gestión de la diversidad en la escuela que subyace a cada una de estas experiencias (Dietz, 2018). Aunque siempre en un marco de multiculturalismo/interculturalismo que ha resultado ser funcional (Olmos Alcaraz y Contini, 2016; Lastres y Olmos Alcaraz, 2022), y pese a las declaradas pretensiones interculturales de sus inicios (años ’90), las ATAL podrían ubicarse a este respecto en un modelo de “integración escolar”, aunque entendiendo esta en forma de asimilación y compensación educativa. En el caso de los EBE, sin embargo, estaríamos ante un dispositivo que encajaría más en un modelo de gestión de la diversidad claramente segregacionista, donde la integración es entendida (eufemísticamente) como “separación del diferente” y como un paso previo para una integración asimilacionista-compensadora. El objetivo de fondo de los EBE parecía ser “apartar el problema” de la educación formal, estableciendo como excusa la *integración*. Es por ello que los EBE supusieron un dispositivo de dudosa legalidad dado que evitaba que el alumnado estuviese escolarizado en el sistema educativo formal –obligatorio hasta los 16 años–, para desarrollar competencias propias de la escuela y que debían asumirse por la misma (Carrasco, 2012; Pajares, 2008).

Pasamos a continuación a describir cómo los instrumentos de evaluación de la integración relacionada con las migraciones, en concreto MIPEX, han

tomado en cuenta el desarrollo e implementación de estas y otras acciones en tanto que parte de las políticas educativas de atención al alumnado procedente de las migraciones en España.

Evaluando las Políticas Educativas de Atención a la Inmigración en España: MIPEX y la Integración Educativa

La última edición de *Migrant Integration Policy Index*⁶ (MIPEX-2020)⁷ indica que la educación es la mayor debilidad de las políticas de integración en la mayoría de los países, y que las desigualdades en los niveles de rendimiento del alumnado procedente de las migraciones persisten a pesar de existir políticas educativas diseñadas explícitamente para ello, porque las mismas se implementan de forma deficiente.

MIPEX-2020 ha situado a España en el puesto 22 de 52 del ranking sobre la prioridad otorgada a la educación dentro de los procesos de integración. La situación –aun no siendo de las peores– podría mejorarse. Para realizar dicha clasificación MIPEX ha observado las políticas de integración dirigidas a la población procedente de la inmigración en contextos educativos. En el caso español, las principales políticas en este sentido se han vertebrado a partir de las Aulas de Acogida, que –como hemos comentado– son dispositivos de enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, dentro de los Planes de Acogida (diseños más amplios, que contemplan más acciones: mediación, la innovación curricular o el trabajo con familias). Tal y como apuntábamos más arriba, es justamente en las Aulas de Acogida donde más se ha trabajado e invertido recursos en materia de educación e inmigración en las últimas décadas el país. Encontramos aquí una coincidencia con lo apuntado por MIPEX: las políticas de integración educativa existen y cuentan con un amplio diseño, pero estas en la práctica están débilmente implementadas. En otras palabras, en el caso de España, la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela es prácticamente la única medida de integración desarrollada, a pesar de que los Planes de Acogida contemplan más acciones. Las políticas de educación intercultural, por lo tanto, quedan bastante reducidas en la praxis escolar.

Los indicadores considerados por MIPEX-2020 para evaluar las políticas de integración educativa pueden verse en el siguiente cuadro:⁸

Cuadro 2.

Indicadores de integración en MIPEX-2020

Indicadores	Dimensiones			
1. Universalidad del sistema educativo	1.1. Igualdad de acceso a todos los niveles educativos			
2. Atención a necesidades específicas	2.1. Orientación y acogida al alumnado y familias	2.2. Apoyo al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela		
3. Interculturalización del sistema educativo	3.1. Recursos humanos y económicos permanentes	3.2. Educación intercultural (como materia o de manera transversal)	3.3. Formación del profesorado en interculturalidad y/o en las necesidades de los alumnos procedentes de la inmigración	3.4. Incorporación de profesorado procedente de las migraciones

Fuente: elaboración propia a partir de MIPEX-2020

MIPEX ha otorgado las mejores puntuaciones a España en el indicador 1 (única cuestión de las consideradas que tiene el valor máximo). Estamos de acuerdo con esta valoración, dado que, aunque ello no siempre fue así (debido a las dudas que planteaba la ley de extranjería en el pasado con respecto a los mayores de 18 años en situación administrativa irregular en las etapas no obligatorias), “a día de hoy cabe afirmar sin ningún género de duda el carácter universal del derecho a la educación para las personas extranjeras en España” (Rodríguez et al., 2018, p. 11). Sí añadimos que se han detectado algunas excepciones a dicha universalidad, en términos de demoras en la escolarización (no ausencia) derivadas de la falta de recursos. Es el caso de niños que se encuentran en situación de asilo o solicitud en los Centros de Estancia Temporal de Inmigrantes, que en ocasiones han tardado entre 1 y 6 meses en acceder a la escuela (Pasetti y Sánchez-Montijano, 2018).

Con respecto al indicador “Atención a las necesidades específicas” MIPEX nos habla de, por un lado, existencia o no de acciones y/o protocolos de acogida/orientación para las familias y el alumnado recién llegado; y por otro, el apoyo al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. La puntuación que otorgada a España aquí es una puntuación media con respecto a lo primero; y media-baja para lo segundo. Las dimensiones consideradas bajo este indicador entrarían dentro de las acciones de los Planes de Acogida. Como ya mencionábamos, se constata un desarrollo normativo importante al respecto en casi todo el territorio desde principios de siglo (García et al., 2007). Es decir, se cuenta con protocolos de actuación para orientar a los centros educativos sobre cómo diseñar dichos Planes de Acogida: instrucciones sobre cómo articular medidas para facilitar los trámites de matriculación, facilitar la comunicación y el contacto con las familias, realizar adaptaciones curriculares, favorecer la convivencia u organizar los centros, información sobre recursos educativos para el profesorado o la previsión de figuras específicas como mediadores/as interculturales, entre otras cuestiones. En este caso coincidimos solo en parte con el diagnóstico ofrecido por MIPEX, dado que es en esta materia donde más se ha avanzado en el contexto español y aun así las valoraciones no son muy halagüeñas. Creemos que un enfoque de carácter micro, a partir de trabajo etnográfico en escuelas podría aportar más luz al análisis realizado. Sin embargo, es cierto que todas las acciones no son centrales en la normativa desarrollada, a excepción de las Aulas de Acogida (recordemos, una medida más dentro de los Planes de Acogida). En esta materia, además, sí hubo durante un tiempo un avance significativo en lo que respecta a desarrollo normativo específico, cobertura de centros y dotación de profesorado especial, que, sin embargo, parece haberse frenado desde la crisis económica iniciada en 2008. Por dar solo un ejemplo, en Andalucía dichos dispositivos –las ATAL– dejaron de apoyarse en un momento dado y se empezaron a reducir, habiendo sido su número máximo 315 (curso 2008-09), momento desde el cual no han parado de disminuir (Castilla, 2017). Además, la administración educativa está desarrollando una estrategia de externalización de este servicio a través del Programa de Apoyo Lingüístico a Inmigrantes, diseñado en formato de actividades extraescolares (no obligatorias, por lo tanto) e impartido por monitores que los propios centros contratan o por profesorado del centro, pero que obtiene una remuneración extra por ello.

En relación al tercer indicador, que nosotros hemos agrupado bajo la categoría “Interculturalización del sistema educativo” MIPEX contempla: 1). El carácter (permanente/sistemático o no) de las medidas/recursos en su conjunto; 2). Medidas sobre el currículo; 3). La formación del profesorado; y 4). La composición (diversa o no) del profesorado. La valoración de MIPEX ha sido de nuevo media-baja: media para las dos primeras dimensiones, y baja para las otras. A este respecto apuntamos que, ciertamente, cuando la atención a este alumnado se ha hecho desde programas de educación compensatoria podemos afirmar que dicha dotación de recursos (económicos/humanos) efectivamente es permanente, en tanto que la educación compensatoria lo es. De hecho incluso esta cuestión ha generado cierta polémica, en los casos de algunos centros se han visto “obligados” a definirse como centros de compensatoria para recibir apoyo por parte de las administraciones, con todo lo que ello puede implicar en relación al refuerzo de procesos de estigmatización y/o guetización. Sin embargo, cuando estamos hablando de medidas que escapan de esa clasificación y/o etiquetaje, la situación cambia. Siendo así, no es posible a día de hoy afirmar que España cuenta con un sistema de dotación de recursos permanente para atender a esta población escolar, y a los datos más arriba citados nos remitimos: en una situación de crisis económica se ha reducido y externalizado la medida más extendida, los dispositivos para el aprendizaje de la lengua.

En cuanto a las medidas implementadas para interculturalizar el currículo, si bien a principios de siglo todo parecía indicar que la administración educativa iba por un camino cuando menos alentador, acompañando planteamientos teóricos y diseño de acciones con una importante dotación presupuestaria, las derivas de las prácticas escolares han sido y son tremendamente diversas. Existen limitados e interesantísimos casos y experiencias de patente interculturalidad (Olmos Alcaraz y Contini, 2016), pero la tendencia dominante parece ser otra, dado que los recursos destinados a trabajar en este sentido se han reducido notablemente en la última década. No se ha dado, por lo tanto, una interculturalización de los centros que haga posible prescindir del calificativo intercultural. Un ejemplo claro podemos verlo de nuevo en que las ATAL (aunque como un espacio especializado –y separado– para atender a quienes desconocen la lengua vehicular de la escuela) están mermando; y, lo que es más importante, no porque en las aulas ordinarias ahora se atiende en mayor medida desde enfoques más inclusivos las distintas

diversidades, sino porque los servicios prestados en las mismas se están externalizando y recortando (Castilla, 2017; Goenechea e Iglesias, 2017).

Con respecto a la formación del profesorado, señalábamos que MIPEX ha indicado que no existe para España una formación específica en interculturalidad y/o en las necesidades de los alumnos procedentes de la inmigración. En este sentido matizamos que –hasta hace poco tiempo– dicha formación se venía realizando en formato de “formación continua”. Es decir, sí existía, aunque es cierto que poco a poco se fue reduciendo. Sin embargo, es preciso poner en valor los cambios acontecidos en la formación inicial de los/as futuros/as docentes desde que en España opera el Plan Bolonia. A partir de entonces contamos con toda una serie de materias nuevas relacionadas con la “interculturalidad” y las “migraciones”, que no existían previamente en los estudios universitarios (Rubio et al., 2019). Aunque es pronto para conocer los efectos de esta formación de carácter inicial, porque es apenas ahora cuando están egresando las primeras generaciones de maestros/as, pedagogos/s y educadores/as que han tenido opción de una formación en este sentido.

Finalmente, en relación con los esfuerzos realizados para favorecer la incorporación como docentes a personas procedentes de las migraciones, donde MIPEX ha otorgado la puntuación más baja, efectivamente no contamos en España con medidas al respecto. Es más, y ello es señalado por MIPEX, para ingresar en el cuerpo de docentes es preciso ostentar nacionalidad española o de algún país de la Unión Europea.

Discusión

La intención de este trabajo era realizar un análisis del devenir de las políticas de atención educativa al alumnado procedente de las migraciones en España, con el objetivo de reflexionar sobre las implicaciones que las mismas han tenido y están teniendo; es por ello que nos preguntábamos si dichas experiencias han servido y/o están sirviendo para reforzar los procesos de integración. Resumimos en tres los aspectos que queremos discutir y destacar al respecto.

En primer lugar, estimamos que está clara la orientación asimilacionista/compensadora de dichas políticas, dado el interés y apoyo prestado al desarrollo de algunas acciones posibles frente a otras en la labor

que las escuelas hacen en términos de gestión de la diversidad. Se ha apoyado especialmente –a veces exclusivamente– la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela para aquellos que lo necesitan, frente a otras acciones contempladas en la normativa (Olmos Alcaraz, 2009; Lastres y Olmos Alcaraz, 2022; Rodríguez-Izquierdo et al., 2018); ello se ha hecho las más de las veces en espacios diferentes al aula del grupo-clase, de nuevo, frente a otras opciones que precisarían de mayores recursos y/o de una organización diferente de estos. Ello nos lleva a la segunda cuestión que queremos discutir. Dado que el devenir de dichas políticas está contribuyendo a la construcción de procesos de segregación intra-centro de este alumnado (Castilla, 2017; Lastres y Olmos Alcaraz, 2022), es necesario insistir sobre los riesgos que ello comporta en términos de construcción de itinerarios socio-escolares diferenciadores que reproducen desigualdades sociales y afectan a la cohesión social (presente y futura). Pero también es importante señalar cómo ante una situación de racismo institucional (los EBE) la sociedad reaccionó y logró bloquear la proliferación de dichas prácticas (aunque requirió su tiempo, como vimos). Es por ello que es necesario no olvidar lo delgada puede llegar a ser la línea que separa la integración (incluso aquella de carácter asimilacionista/compensadora) de la exclusión xenófoba; para no bajar la guardia y no dar por sentado que nuestras sociedades, nuestras escuelas, nuestras instituciones siempre trabajan y van a trabajar con un horizonte de igualdad social. Por último, en tercer lugar, queremos finalizar nuestro trabajo poniendo sobre la mesa la evidencia de un proceso de integración que, en realidad, se encuentra estancado –más allá de los debates terminológicos, y marcadamente disciplinares, que diferencian “integración” de “inclusión”–. A este respecto vimos como MIPEX ha observado diversas dimensiones para conocer sobre la interculturalización de los centros educativos, y cómo –en todas ellas, y pesar de las matizaciones que hemos realizado– el diagnóstico no era muy alentador.

Conclusiones

La breve genealogía sobre las políticas educativas aquí aportada nos permite observar cómo, si bien hace casi ya tres décadas el impulso y apoyo institucional hacia la construcción de la interculturalidad era incipiente, y se mantuvo con interesantes resultados durante un tiempo; a día de hoy los

avances no son tales debido a la reducción de recursos necesarios para seguir trabajando, y debido a que las “buenas prácticas” siguen siendo acciones muy localizadas, reseñables de forma aislada, pero de ningún modo se han extendido al funcionamiento de todo el sistema educativo (aun existiendo una base normativa que pudiera permitirlo). Y todo ello reforzado por la realidad de unas evaluaciones y diagnósticos de las prácticas escolares en términos de integración que –en demasiadas ocasiones– están muy alejadas de la realidad del aula y que toman la integración como un “estado final” al que ha de llegar el alumnado procedente de las migraciones (Padilla y Olmos Alcaraz, 2019). De esta forma se reducen las posibilidades de rescatar los procesos de diálogo que están dando lugar a la construcción de interculturalidades cotidianas, adyacentes a contextos concretos (Dietz, 2018); y se reducen las posibilidades de trabajar hacia nociones de integración procesuales que tengan que ver con la escuela en su conjunto, con esta como parte de la sociedad, y con un presente y futuro con un horizonte intercultural.

Notas

¹ Los movimientos migratorios de españoles hacia otros países europeos y hacia países del continente americano, se han dado en muchos momentos a lo largo de la historia, no pudiendo dejar de mencionar –por ser el antecedente más reciente a la fase actual– la importante emigración española forzada por la guerra civil y la posguerra.

² Aunque en este trabajo nos ocupamos del fenómeno migratorio y su presencia en las escuelas durante la actual etapa migratoria, a partir de los años '90, no podemos obviar la existencia de otras realidades. A este respecto, por ejemplo, puede consultarse el trabajo de González (2003) para una aproximación a esta realidad en épocas anteriores, especialmente con relación a la presencia de estudiantes marroquíes en la educación universitaria en España.

³ No obviando los debates actuales que critican el uso del concepto “integración” y proponen su sustitución por el de “inclusión” (entendiendo que el segundo es una superación a nivel teórico-práctico del primero), en este trabajo hablamos en términos de “integración” por las siguientes cuestiones: 1). Las políticas educativas de atención a la población migrante en el contexto considerado han venido desde sus inicios usando el término “integración”, solo recientemente se ha incorporado “inclusión” como sustituto y no como sinónimo; 2). Entendemos que la sustitución de uno por otro es un intento por deshacerse de la carga simbólica negativa que ha adquirido el término “integración” en algunos contextos, constatada su no consecución, aunque aludiendo a que el problema residía fundamentalmente en lo que estaba proponiendo dicho concepto; 3). Dicha lectura es reduccionista a nivel teórico, dado que si realizamos una revisión de las definiciones y usos de dicha propuesta encontramos diversidad que incluye nociones de integración asimilacionista, compensadoras, multiculturales e incluso interculturales; 4). Dicho debate es más relevante en algunos campos disciplinares que en otros, en función de las cargas normativas que se den al mismo, sin que ello implique que las

disciplinas que menos usan “inclusión” como estrategia para superar las limitaciones de “integración” no se hagan eco de las críticas posibles y los matices existentes al respecto (Dietz, 2018; Favell, 2014; Gil y Yufra, 2018; Wieviorka, 2014).

⁴ Recordemos que Cataluña tiene sus propias Aulas de Acogida, muy similares en funcionamiento a las ATAL. Y que el EBE no es un Aula de Acogida.

⁵ Resolución EDU/3072/2008, de 17 de octubre, por la que se regulan, con carácter experimental, los EBE; y la Resolución EDU/2312/2009, de 29 de julio, por la que se prorroga y se amplía la experiencia de los EBE.

⁶ <https://www.mipex.eu/>

⁷ MIPEX cuenta con 5 ediciones, la primera de 2004.

⁸ MIPEX-2020 enumera 9 indicadores, pero para facilitar su análisis los hemos agrupado tres, distinguiendo dentro de los mismos “dimensiones”.

Referencias

- Arango, J. (2006). Europa y la inmigración: una relación difícil. En C. Blanco (Ed.), *Migraciones. Nuevas movilidades en un mundo en movimiento* (pp. 91-111). Anthropos.
- Arroyo, M. y Rodríguez, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante. *Tendencias pedagógicas*, 24, 327-346
- 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 <<EBE>>. En F.J. García y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 421-430). Instituto de Migraciones.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Castilla, J. (2017). *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”*. UGR.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104. <http://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820>
- 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. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-358-185>
- Dietz, G. (2018). Interculturality. En H. Callan (Ed.), *The international encyclopaedia of anthropology* (pp. 1-19). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- El País (12/09/2008). La Generalitat segregará a los inmigrantes en centros especiales. *El País*.
- Favell, A. (2014). *Immigration, Integration and Mobility: New Agendas in Migration Studies*. ECPR Press.
- Fernández, J. y García, F.J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado*, 19(1), 468-495.

- García, F.J., Fernández, J. Rubio, M. y Soto, M.L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el <<alumnado de nueva incorporación>>. En M.A. Alegre y J. Subirats (Eds.), *Educación e inmigración* (pp. 309-359). CIS.
- García, F. J., Olmos Alcaraz, A. y Bouachra, O. (2015). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones*, 37, 239-263.
<https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.011>
- Generalitat de Catalunya (2010). *Informe de Política Lingüística*.
<https://llengua.gencat.cat/permalink/3ecbe0ed-5382-11e4-8f3f-000c29cdf219>
- Gil, S. y Yufra, L. (2018). La integración en el campo de las migraciones. Notas sobre el contexto europeo. *Temas de Antropología y Migración*, 10, 86-93.
- Goenechea, C. e Iglesias, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica*, 48, 1-17.
- González, E. (2003). *El proceso migratorio de los estudiantes marroquíes a la Universidad de Granada*. UGR.
- INE (2021). *Estadística de Migraciones*.
https://www.ine.es/prensa/cp_j2021_p.pdf
- INE (2022). *Estadística del Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero*. https://www.ine.es/prensa/pere_2022.pdf
- Izquierdo, A. (2002). La inmigración en Europa: flujos, tendencias y política. *Criterios, Revista de Pensamiento Político y Social*, 1, 183-201.
- Jiménez, J.J. (2007). Diversidad de alumnos inmigrantes en Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños*, 63(3), 1521-1549.
- Lastres, N. y Olmos Alcaraz, A. (2022). ¿Trayectorias Educativas Interculturales? Relatos Etnográficos de Alumnado de Aulas Específicas de Adaptación Lingüística. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(31), 1-17.
- Makarova, E. y Kassis, W. (2022). Understanding School Success of Migrant Students: An International Perspective. *Education Sciences*, 12, 69, 1-3. <http://doi:10.3390/educsci12020069>
- Martínez, R. (2003). Las aulas de acogida en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. *Educación, desarrollo y diversidad*, 6(3), 83-104.

- Martínez, L. (2011). *Los Espacios de Bienvenida Educativa... experimentos con gaseosa*. <https://aulaintercultural.org/2011/07/09/los-espacios-de-bienvenida-educativa-ebe-experimentos-con-gaseosa/>
- Meehan, A., de Almeida, S., Bäckström, B., Borg-Axisa, G., Friant, N., Johannessen, Ø. L. y Roman, M. (2021). Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100046. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100046>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:02c9d17a-6ad5-4aae-8921-4cb3b691295a/nota-res-2020-2021.pdf>
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. UGR.
- Olmos Alcaraz, A. y Contini, P. (2016). Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 685-711.
- 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 ATAL. *BOJA*, 33, 7-11. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>
- Padilla, B. y Olmos Alcaraz, A. (2019). ‘Lived and taught interculturality’: Reflections on conviviality relations and integration in educational environments in Spain (Granada) and Portugal (Lisbon). *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 109-128. https://doi.org/10.1386/pjss.18.1.109_1
- Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Icaria.
- Pajares, M. (22/09/2008). Espacios de bienvenida educativa. *El Periódico*.
- Pasetti, F. y Sánchez-Montijano, E. (2018). *Sobre los solicitantes y beneficiarios de protección internacional*. CIDOB.
- Resolución EDU/3072/2008, de 17 de octubre, por la que se regulan, con carácter experimental, los EBE. *DOGC*, 5242, 77569-72.
- Resolución EDU/2312/2009, de 29 de julio, por la que se prorroga y se amplía la experiencia de los EBE. *DOGC*, 5452, 64832-33.

- Rodríguez, L., Méndez, A y ACOGE (2018). *Guía sobre el derecho a la educación de personas de las personas extranjeras mayores de dieciséis años*. ACOGE.
- Rodríguez-Izquierdo, R., González-Falcón, I. y Goenechea, C. (Eds.) (2018). *Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Bellaterra.
- Rubio, M., Martínez, R. y Olmos Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España. *RASE*, 12(2), 337-350. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>
- Síndic de Greuges (2010). *Resolución del Síndic de Greuges sobre la creación de los EBE*. Síndic de Greuges.
- Stanek, M. y Lafleur, J.M. (2017). Emigración de españoles en la UE: pautas, implicaciones y retos futuros. En J. Arango, R. Mahía, D. Moya y E. Sánchez-Montijano (Dir.), *La inmigración en el ojo del huracán* (pp. 180-203). CIDOB.
- Wieviorka, M. (2014). A critique of integration. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 21(6), 633-641. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2013.828615>

Antonia Olmos Alcaraz: Universidad de Granada. Instituto de Migraciones.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5852-6492>

Nazaret Lastres Aguilar: Universidad de Granada. Instituto de Migraciones.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1983-2766>

Contact Address: antonia@ugr.es