

ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN CONTEXTOS ESCOLARES DE ACOGIDA¹

Mónica Ortiz Cobo

monicaoc@ugr.es

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada en contextos escolares. El objetivo de este estudio fue conocer la puesta en práctica de la política de atención lingüística al alumnado inmigrante extranjero a través de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), así como la valoración que los tutores de las aulas ordinarias realizan de las mismas. La investigación se realizó en Almería, ya que ésta fue la primera provincia andaluza en la que se pusieron en marcha las ATAL (1997), experiencia piloto que posteriormente se extendió al resto de provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza. En dicha investigación se emplearon técnicas cuantitativas de recogida de información, tales como la entrevista, cuestionarios y observación participante.

PALABRAS CLAVE: Acción educativa, inmigración extranjera, interculturalidad e integración.

INTRODUCCIÓN:

El incremento de la diversidad lingüística experimentado por los centros escolares, e introducido por la presencia de alumnado inmigrante extranjero, ha generado en el Sistema Educativo Español respuestas destinadas fundamentalmente a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Así por ejemplo, desde diversas Comunidades Autónomas se han gestionado medidas similares: En Extremadura, a través de la creación de las denominadas igualmente Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; en Castilla-La Mancha con los Equipos de Atención Lingüística; en Canarias con el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural; en Cataluña con los Talleres de Adaptación Escolar; en las Islas Baleares con los Talleres de Lengua y Cultura; en Murcia con las Aulas de Acogida; o en Madrid con las Aulas de Enlace.

Concretamente, la aparición de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en la Comunidad Autónoma Andaluza es anterior a su reconocimiento oficial o legislativo por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Así pues, con el diseño del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001) se reconocen por primera vez las ATAL como medida específica encaminada a cumplir el objetivo 3 de dicho Plan: "Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española".

¹ Este artículo ha sido elaborado con los datos obtenidos en el trabajo de campo desarrollado entre los cursos escolares 2001-02 y 2002-03 para la realización de una tesis doctoral. Dicha investigación ha contado con la financiación del Ministerio de Educación y Ciencia a través de los Programas destinados a la Formación del Profesorado Universitario.

En este Plan el marco global de las actuaciones dirigidas al alumnado inmigrante viene determinado por el Plan Integral para la inmigración en Andalucía, aprobado en octubre de 2001 y diseñado para el periodo 2001-2004. Su elaboración arranca de la voluntad de atribuir la coordinación de las políticas migratorias a un Departamento con carácter horizontal –la Consejería de Gobernación-, y de constituir un órgano permanente de coordinación como es la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias.

Posteriormente al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, el Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA nº118), por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, incluye las ATAL dentro del compendio de actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante. En su artículo 26 se establece como medida compensatoria: “Programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona”.

Como ya se ha apuntado, las ATAL se inician con anterioridad a la normativa mencionada. En sus orígenes, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía apostó por un proyecto en el que se planteaba la creación de dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), a propuesta de la Delegación de Educación de Almería. Esta iniciativa evolucionó, y fue aumentando el número de dichas aulas. Además, lo que comenzó siendo una experiencia piloto provincial (en Almería), posteriormente se extendió al resto de provincias Andaluzas².

1. ORIGEN DE LAS ATAL

Las ATAL supusieron en sus comienzos una experiencia piloto llevada a cabo en Almería, y que posteriormente se hizo extensiva al resto de provincias andaluzas. La propuesta inicial de creación de estas aulas surgió durante el curso 1996/97 (concretamente en octubre de 1997) a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre un grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante” (formado por distintos profesionales de la Delegación

² El presente trabajo etnográfico se planteó como objetivo explorar en un contexto privilegiado, Almería, las condiciones en las que surgen, evolucionan y se ponen en práctica las ATAL, así como la valoración que el profesor-tutor hace de ese recurso. Para la consecución de los objetivos de investigación se empleó una metodología cualitativa. Se pasaron cuestionarios y se realizaron entrevistas fundamentalmente a profesores-tutores (24) y profesores de ATAL (32). Los centros en los que se realizaron las entrevistas y se facilitaron los cuestionarios (150) están ubicados en diversas zonas de Almería: zona norte, Almería capital y poniente. Además, todos ellos cuentan con un ATAL y son centros con un importante porcentaje de alumnado inmigrante extranjero, características que han determinado su elección como fuentes de información para este trabajo.

Por otro lado, se ha empleado el análisis de documentos, concretamente de memorias e informes administrativos de la Delegación Provincial de Educación de Almería, que han

de Educación y varios centros educativos -con profesorado de dos Colegios Públicos de Primaria – uno del Municipio de El Ejido- y otro -del Municipio de Roquetas de Mar-), "Almería Acoge" y la Universidad de Almería.

Durante 1997 este grupo de trabajo interprofesional se planteó "partiendo de las necesidades que manifestaban los profesores, llevar con ellos una acción formativa que les ayudará, facilitará y mejorará su intervención en las aulas multiculturales"³. Se seleccionaron dos centros (centros en los que posteriormente se crearían las dos primeras ATAL de Andalucía) por dos motivos "por acoger a un número elevado de alumnado inmigrante y por tener trayectoria de trabajo con inmigrantes desde hacía varios años"⁴. El proceso de trabajo que se llevó a cabo con estos dos centros se desarrolló según las siguientes fases:

CUADRO 1: FASES DE TRABAJO CON LOS CENTROS IMPLICADOS EN EL GRUPO DE TRABAJO "ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE"

1ª Fase	Acceso del grupo a los dos centros educativos. Negociación del trabajo con los colegios.
2ª Fase	Evaluación de las necesidades del profesorado a través de técnicas como la entrevista.
3ª Fase	Negociación de un proceso de formación con el profesorado de los dos centros.
4ª Fase	Realización de formación tipo curso con la impartición de temas expuestos, y con la utilización de determinadas técnicas de recogida de datos: observación y diarios.
5ª Fase	Creación de dos "aulas puentes" ⁵ . Filosofía no segregacionista, sino facilitadora e integradora.
6ª Fase	Evaluación sumativa: encuesta y diferencial semántico
7ª Fase	Informe y negociación del informe

Fuente: Datos extraídos del trabajo de campo⁶

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se pusieron en marcha durante el curso 1997/98 (concretamente en el año 1998) en dos colegios de Educación Infantil y Primaria; uno en el Municipio de Roquetas de Mar y otro en el de El Ejido, centros que participaron en el grupo de trabajo e investigación anteriormente mencionado.

permitido explorar el origen y evolución de las ATAL. Otra técnica etnográfica empleada fue la observación participante (en diversas aulas ATAL y centros escolares).

³ Palabras textuales, recogidas del documento Administrativo: "Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La escolarización del alumnado inmigrante". Informe final. Servicio de Ordenación educativa. Centro de Profesorado del Municipio de El Ejido. Curso 1997-98"

⁴ Idem

⁵ En los primeros documentos que hacen historia de las ATAL, éstas no aparecen con tal nombre, sino como "aulas puente".

⁶ Palabras textuales, recogidas del documento Administrativo: "Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La escolarización del alumnado inmigrante". Informe final. Servicio de Ordenación educativa. Centro de Profesorado de El Ejido. Curso 1997-98"

En Almería, como en el resto de Andalucía, ha ido incrementándose paulatinamente el número de profesores dedicados exclusivamente a la atención lingüística del alumnado inmigrante extranjero, tal y como podemos comprobar en la tabla 1:

TABLA 1: PROFESORADO DE ATAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
ALMERÍA	2	4	7	12	29	44	65
MÁLAGA	-	-	3	8	15	17	39
HUELVA	-	-	-	3	10	14	18
GRANADA	-	-	-	-	3	6	12
JAÉN	-	-	-	-	-	5	11
CÁDIZ	-	-	-	-	1	2	7
CÓRDOBA	-	-	-	-	3	7	10
SEVILLA	-	-	-	-	3	7	15
TOTAL EN ANDALUCÍA	2	4	10	23	64	102	177

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por las correspondientes Delegaciones Provinciales de Educación.

Las ATAL se han organizado de diversas formas. Concretamente, en Almería se diferencian varios tipos de ATAL, según las instrucciones (que se detallaran más adelante) que regulan su organización y funcionamiento. Por un lado, atendiendo al tiempo de permanencia del profesor de ATAL en el centro o los centros, se distingue entre ATAL fija (cuando el profesor y su aula están ubicados en un solo centro y atienden prioritariamente a los alumnos de dicho centro) y ATAL itinerante (cuando el profesor de esta aula atiende a diversos centros durante unas horas semanales). Por otro lado, en función del nivel educativo en el que el profesor de ATAL actúa, se habla de ATAL de Primaria o de Secundaria. No todas las provincias andaluzas han contado o cuentan con estas cuatro modalidades de ATAL (ATAL fija de Primaria, ATAL fija de Secundaria, ATAL itinerante de Primaria y ATAL itinerante de Secundaria), sino que la mayoría tan sólo diferencia entre ATAL itinerante de Primaria y Secundaria. En otras provincias las ATAL se organizan sólo como itinerantes que atienden simultáneamente a Centros de Educación Primaria y Secundaria.

2. LAS ATAL EN LA ACTUALIDAD: NORMATIVA REGULADORA

En cuanto a la organización y funcionamiento de las ATAL debemos apuntar que su concreción normativa tuvo lugar con posterioridad a la creación de las mismas. En Almería, por ejemplo, pese a que las ATAL se crearon en 1997, la normativa correspondiente no se elaboró hasta el año 2000⁷.

⁷ En el resto de provincias Andaluzas no se ha localizado normativa alguna hasta el curso 2002-03.

En Octubre de 2000 la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería estableció las primeras instrucciones acerca del funcionamiento y organización de las ATAL. Posteriormente, en Septiembre de 2002 y 2003, dichas instrucciones se perfilaron, y se introdujeron algunos cambios. A lo largo de este apartado haremos referencia a las cuestiones planteadas en dichas instrucciones. Además debemos señalar que cuando las sucesivas normativas introduzcan cambios, especificaremos el tipo de cambio y el año en que ha sido introducido.

Según las instrucciones de Octubre de 2000, los objetivos de las ATAL son dos. En primer lugar, atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo. Por otro lado, concretar un Programa de Acogida Inicial para el alumnado de otras culturas, así como programar actividades dentro de las aulas ordinarias tendentes a favorecer la convivencia, la tolerancia, el respeto mutuo y, en general, los objetivos de la Educación Intercultural insertos en el currículo normalizado, y que deben tener reflejo en los distintos elementos del Proyecto de Centro.

Tras estas primeras instrucciones del año 2000 se realizaron algunas modificaciones y ampliaciones. Una de ellas permite contemplar al profesor de ATAL no como la persona responsable de hacer efectivo el Programa de Acogida Inicial, las actividades de convivencia, tolerancia y respeto, y los objetivos de la Educación Intercultural del centro, sino como un colaborador en estas labores. Además de éste, se añadió un tercer objetivo: facilitar al profesorado las orientaciones y los materiales necesarios para incorporar al alumnado al proceso normalizado de enseñanza y para su evaluación individualizada.

Las ATAL en sus comienzos fueron aulas permanentes o fijas; sin embargo, tal y como ya hemos mencionado, posteriormente se incorporaron otro tipo de ATAL, las itinerantes. Las diferencias de organización y funcionamiento quedaron ya reflejadas en las primeras Instrucciones del año 2000. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística fijas están ubicadas en un centro educativo de forma permanente, de manera que sus profesores se dedican a la atención del alumnado extranjero de ese centro a tiempo completo⁸. Los profesores de estas aulas forman parte del claustro de profesores del centro. Este tipo de aula se caracteriza por ser de ámbito zonal; en este caso las ATAL ubicadas físicamente en un solo centro atienden a alumnos que pertenecen a centros de la zona que no disponen de ATAL ni fijo ni itinerante. Esta característica, aunque se sigue manteniendo actualmente, no es tan

⁸ En la práctica hemos observado dos formas de actuar por parte de las ATAL fijas. Por un lado están las ATAL fijas que atienden al alumnado de manera intensiva, es decir, durante toda la jornada escolar, excepto en las asignaturas de Educación Física, Música y Plástica, en cuyas horas estos alumnos se incorporan al aula ordinaria. Por otro lado, están las ATAL fijas que prestan una atención no tan intensivamente, sino que se organizan grupos de alumnos que serán atendidos un número de horas considerablemente inferior (por ejemplo, tres, cuatro o cinco horas semanales), número de horas que puede variar según las necesidades del centro escolar (es decir, que haya más o menos alumnos susceptibles de atención).

frecuente como en los cursos anteriores. Cuando las dos primeras ATAL iniciaron su experiencia, los alumnos eran transportados en autobús. Existían dos líneas de autobuses; un autobús recogía a los alumnos y alumnas de las zonas próximas al ATAL del Municipio de EL Ejido, y el otro recogía a los alumnos y alumnas próximos al ATAL del Municipio de Roquetas de Mar. En este caso, los dos mediadores interculturales que en ese momento estaban trabajando en la provincia monitorizaban ese transporte. Posteriormente, cuando el número de profesores de apoyo lingüístico fue aumentando, y la necesidad de transportar al alumnado al ATAL de la zona fue disminuyendo, el transporte de estos niños se hizo en taxis. En este último caso el mediador acompañaba al alumno en el taxi los primeros días. Por otro lado, en las ATAL itinerantes el profesorado se desplazaba para atender a varios centros de la misma zona⁹. Estos profesores estaban adscritos al Equipo de Orientación Educativa de la zona donde se ubicaban los centros que atendían, pero no eran miembros del claustro de los diversos centros.

En relación con la organización de estas aulas, también es importante hacer notar que los centros en los que se ubican las ATAL vienen determinados por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, con la información de los propios centros y con el estudio de la zona por parte de los servicios de los Equipos de Orientación Educativa e Inspección. Los centros en los que se ubican las ATAL fijas son aquellos que presentan un alto número de alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua castellana.

Por otro lado, la ubicación de las ATAL no es definitiva; tanto las fijas como las itinerantes pueden desaparecer o aparecer según las instrucciones y según las necesidades, por lo que su localización se revisa todos los años.

Este tipo de atención lingüística va dirigido al alumnado de Segundo Ciclo de Primaria, y alcanza el final de la Educación Obligatoria. En la primera normativa (2000), y sólo en ésta, se especificó que tendrían "prioridad los alumnos/as procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular (África, Asia, Europa Oriental...), y de familias socioeconómicas desfavorecidas". Esta última idea resulta especialmente chocante si tenemos en cuenta que el recurso en cuestión se dirige a apoyar a aquellos niños que desconozcan el idioma, y el alumnado del resto de Europa concretamente Británicos, ya tenía una importante presencia en la costa, alumnado que también desconocía el idioma. Si bien es verdad que la posición económica de estos últimos no era equivalente a la de las procedencias etiquetadas como "culturalmente distantes", eso es un reflejo más de la filosofía sobre la que se crean las ATAL, es decir, la consideración adaptativa del "culturalmente diferente".

⁹ La dedicación horaria del profesor de ATAL itinerante es, según establece la normativa de esta provincia, de veinticinco horas de atención directa al alumnado en educación Primaria, y de un máximo de veintiuna en Educación Secundaria. El resto de horas, hasta treinta, se dedica a coordinación con tutores, orientadores y con el EOE, así como a desplazamientos

El tiempo de asistencia del alumnado a las ATAL se regula del siguiente modo: para el caso de las ATAL fijas en Educación Primaria el tiempo de permanencia queda fijado en un máximo de un trimestre, y para las ATAL fijas de Educación Secundaria e itinerantes, tanto de Primaria como de Secundaria, se establece en un curso. Sin embargo, con carácter excepcional, un alumno puede permanecer un trimestre o un curso más, según el caso, en los siguientes supuestos:

- “Enfermedad del alumno o alumna, la cual haya dado lugar a faltas continuadas a clase.
- Absentismo escolar por distintos motivos (desinterés de los padres, viajes continuados a sus países de origen, etc.).
- Escolarización escasa previa en su país de origen.
- Dificultades de aprendizaje.
- Otras (debidamente estudiadas)” (Instrucciones 2000).

En todo caso, estas circunstancias deben ser valoradas por el orientador/a de referencia, tal y como se expresa en la orden:

“En ningún caso, un alumno o alumna permanecerá en ATAL más de dos años (en caso de ATAL itinerante, tanto de Primaria como de Secundaria, y ATAL fija de Secundaria) o dos trimestres (en el caso de ATAL fija de Primaria)” (Instrucciones 2000).

En cuanto a la normativa de la organización de estas aulas, se establece que la asistencia a estos grupos de apoyo se organizará de manera que los alumnos vuelvan al aula ordinaria cuando en ella se impartan asignaturas como Educación Física, Música, Educación Plástica Visual o, en general, todas aquellas en las que no son tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumnado al currículo ordinario¹⁰.

Posteriormente, las instrucciones siguen regulando la organización de este tipo de aula y se establece que los grupos de atención no deben ser superior es a doce. Cuando la cantidad de alumnos de atención es superior se podrán establecer grupos en función del conocimiento del castellano o de la escolarización previa del alumnado¹¹. Además, no sólo se regula el número de alumnos por grupo de atención, sino también el lugar donde deben realizarse los apoyos:

¹⁰ En las instrucciones del año 2003 se introduce una novedad respecto a la organización de los grupos de atención, ya que se especifica que “En ningún caso se autorizarán agrupamientos estables de alumnos/as a causa del desconocimiento de la lengua, desfase curricular u otros motivos o características ligadas al alumnado inmigrante”.

¹¹ En el curso 2003-04 se introduce una novedad, ya que lo grupos de atención se limitan también por abajo, estableciéndose que éstos no pueden tener menos de cinco alumnos/as. Esto quiere decir que aquellos centros que tengan menos de cinco alumnos/as susceptibles de atención no recibirán este recurso. Sin embargo, se les facilita asesoramiento y orientación, tanto didáctico-pedagógica como de material.

“La atención al alumnado deberá realizarse siempre que sea posible en el aula ordinaria. Cuando por las especiales dificultades en la comprensión-expresión de la lengua castellana se organizaran grupos de apoyo para llevar la atención fuera del aula ordinaria” (Instrucciones 2000).

Por otro lado, debemos señalar que los profesores de estas aulas deben realizar una evaluación inicial de sus alumnos para conocer la situación de partida de éstos. En función de los resultados de esta evaluación, el profesor o profesora elaborará, según la normativa, una programación de aula que se incluirá en el Proyecto de la Etapa, y de la que tendrá conocimiento el orientador/a de referencia y el jefe de estudios del centro. Además, cada trimestre el profesorado ha de elaborar un informe individualizado de evaluación de cada alumno para facilitar el intercambio de información acerca del desarrollo del aprendizaje de los/as alumnos/as.

3. INTERPRETACIÓN DE LA NORMATIVA

Pese a la normativa establecida desde la Delegación Provincial de Educación de Almería, encontramos que en la praxis la actuación llevada a cabo desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no se ciñe a menudo a la misma, y que, con frecuencia, las excepciones, entendidas como tales en pro de una mejor integración del alumnado, se convierten en la norma. Dedicaremos este apartado a reflexionar sobre las contradicciones existentes entre la norma y la interpretación de la misma, es decir, entre el uso que se le quiere dar a las ATAL y el que realmente se está haciendo en la práctica escolar por los profesores de estas aulas, casi siempre inducidos por los centros escolares a los que atienden.

3.1. Confusión en el objetivo del ATAL

Desde el punto de vista normativo las funciones de estas aulas son, por un lado la atención del alumnado inmigrante extranjero con dificultades en el acceso al currículo, y por otro, la participación y la actuación dinámica en programas de acogida y en actividades interculturales. Analizando estas funciones, y contrastándolas con la realidad escolar de los profesores, comprobamos que dichas instrucciones han llevado en ambos sentidos (ya sea por una interpretación incorrecta o por una deformación interesada de las mismas) a un alejamiento en la práctica de la normalización, y a una construcción de la “interculturalidad” como algo que atañe exclusivamente a algunos profesionales (por ejemplo, el orientador o el profesor de ATAL).

El hecho de que estas instrucciones hayan recogido la figura del profesor de ATAL, inicialmente como responsable y posteriormente como participante de las actividades de “interculturalidad” de los centros, ha reducido el fenómeno de la interculturalidad a una

“cuestión” que debe ser abordada por el “especialista en inmigrantes”¹². Esta realidad se ha puesto de manifiesto ante las convocatorias anuales de ayudas o subvenciones a los centros que presenten un proyecto de trabajo “Intercultural”. Los profesores de ATAL, con frecuencia, se han encontrado con una situación en la que el equipo directivo ha delegado en ellos la elaboración de dicho proyecto.

Este hecho responde a la dinámica que se ha generado desde los centros con el crecimiento cuantitativo de estos especialistas. Esta realidad ya la apunta el responsable del Área de Compensación Educativa de la Delegación Provincial de Educación de Almería:

“(…) la inercia de la atención al alumnado inmigrante es que el centro cuando le llega un alumnado inmigrante llamo a la Delegación para que me vayan a atenderlo o ponérmelo en disposición de que yo lo pueda atender” (Responsable del Área de Compensación Educativa de la Delegación Provincial de Educación de Almería).

Con la creación de un equipo específico externo se ha gestado la idea de que este colectivo de educandos es una “cuestión” de Delegación, y que la respuesta o solución debe proceder de fuera para permitir posteriormente la intervención del centro y los tutores.

En segundo lugar, es frecuente encontrar enfrentamientos entre lo que el docente reclama de estos profesionales y lo que los profesores de ATAL entienden como objetivo de estas aulas. Al respecto, la normativa específica que estos profesores deberán atender al alumnado que tenga dificultades para seguir el currículo por desconocimiento de la lengua y cultura del país de recepción. Si bien el profesor de ATAL tiene claro que su función es enseñar sólo la lengua vehicular de la escuela y además desde el punto de vista oral, por su parte, el tutor del aula ordinaria reclama la inclusión de otros contenidos curriculares (relacionados con el Conocimiento del Medio, Matemáticas etc.) en las enseñanzas que dichas aulas debieran impartir.

En estas circunstancias, con el fin de crear un clima de aceptación del profesorado de ATAL, y para no ser visto como un agente externo e inútil, algunos de estos profesores acceden a incluir otros contenidos curriculares en sus programaciones. Así lo expresan algunos de los profesores/as entrevistados, concretamente la profesora de un Aula Temporal de Adaptación Lingüística de Secundaria que atendió a diez centros de la zona Norte de Almería (zona en la que la procedencia más representativa es la de Hispanoamérica y la Unión Europea) durante el curso 2002-03 (siendo 67 los alumnos que durante ese curso pasaron por su aula)¹³:

¹² Tal y como hemos podido comprobar en el trabajo de campo los tutores se refieren a menudo al profesorado de ATAL como los “profesores de los moros” o “de los inmigrantes”.

¹³ Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

“Yo trato de avanzarles en las otras asignaturas, es que estos niños no se enteran de nada en clase. Por ejemplo, en Historia o Biología trato de explicarles las cosas con un vocabulario más sencillo.... Tal y como se lo dan en clase, no se enteran de nada” (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria 20).

Por otro lado, en la cotidianeidad de estas aulas hemos encontrado una situación recurrente, que resulta ser una extensión de lo anteriormente expuesto. Nos referimos al hecho de que los profesores tutores suelen demandar al profesor de ATAL la planificación y elaboración de las tareas escolares para el tiempo en el que el alumno/a se incorpora al aula ordinaria. Esto provoca en el profesor de ATAL cierto sentimiento de impotencia e incompreensión por la forma de entender la gestión educativa de este alumnado.

Esta circunstancia implica en los centros escolares una práctica cada vez más excluyente y segregadora. El hecho de crear un espacio y de tener profesorado específico para este alumnado, algo demandado además por el docente, supone para el alumnado inmigrante extranjero la imposición de un estatus y de un determinado tipo de relación con los demás compañeros.

3.2. Ambigüedad en los límites temporales de atención desde el ATAL

A la hora de analizar y constatar la puesta en práctica de la normativa reguladora de estas aulas¹⁴, nos detendremos en una de las características que ha pretendido teñir a este recurso de un carácter temporal o transitorio, y con ello dotarlo de un semblante integrador. Sin embargo, en la realidad escolar, la intervención puntual suele alargarse en el tiempo. En el caso de las ATAL fijas de Primaria, el límite de tres meses de atención a estos alumnos/as se suele extender a los seis meses; la frecuencia con la que se prolonga esta medida hace que lo que en un principio se había planteado como una excepción se convierta con posterioridad en la norma. La prolongación en el tiempo de permanencia ocurre de igual forma en el resto de ATAL, ya sean fijas o itinerantes, de Educación Primaria o Secundaria. Así se reconoce en el siguiente fragmento de entrevista:

“Excepcionalmente pueden ser dos años, y yo el “excepcionalmente dos” lo cojo cuando lo necesito, que es la mayoría de las veces. Pero no más, hay que cumplir la normativa. Entonces, con todo el dolor de mi alma... Este año yo tengo alumnos que se van sin un nivel adecuado, esos creo que van a ir a un fracaso escolar, o cuando cumplan los dieciséis años se van a ir a trabajar, escribiendo y leyendo

¹⁴ Pese a que la normativa provincial insta a que los alumnos y alumnas durante su estancia o asistencia al ATAL vuelvan al aula ordinaria para cursar asignaturas como la Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual, u otras asignaturas en las que no sea determinante el dominio del idioma para el acceso del alumno al currículo, encontramos con bastante frecuencia que dicha medida no se hace efectiva. El profesorado apunta a la imposibilidad de respetar dichas asignaturas cuando tienen diversos grupos compuestos por alumnos de diferentes cursos y con horarios distintos, sobre todo en Secundaria.

muy mal, y hablando regular español, sin utilizar la estructura de la oración correctamente” (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria24).

Por otro lado, existen situaciones en las que algunos alumnos, tras haber pasado por el ATAL el máximo tiempo permitido por las instrucciones, incluyendo el periodo de supuesta excepcionalidad, han seguido asistiendo a dicha aula. Esta circunstancia se ha dado incluso con alumnos que han sido derivados de otros centros. La extrañeza de una mediadora intercultural¹⁵, que habitualmente visita una de las ATAL de la zona del poniente de la provincia de Almería, lo pone de manifiesto:

“Yo, la verdad, no sé cómo las dos niñas marroquíes del centro “x” están en el ATAL; estas niñas ya vinieron hace unos años..., yo creo que se les ha perjudicado más que otra cosa, el sacarlas de sus clases cuando ya estaban adaptadas, y con sus compañeros...” (Mediador Intercultural1).

Pueden encontrarse algunas posibles explicaciones a estas situaciones. La prolongación de la estancia del alumnado en el ATAL responde fundamentalmente a presiones e insistencias de sus tutores. En esta un profesor de ATAL lapunta la siguiente reflexión:

“La decisión de cuándo un alumno sale debería ser del ATAL. Hay muchas veces que los tutores consideran que un alumno debería seguir en el ATAL, y yo considero que no. A mis compañeros también les ha pasado con frecuencia...; alumnos que ya han ido allí y se los meten un poco forzados. Niños que llevan dos años..., incluso pasados los dos años” (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria22).

Todos estos testimonios y experiencias realmente nos hacen cuestionar la intención de este recurso, es decir, “la idea de que estos alumnos pasen el mayor tiempo posible en sus aulas ordinarias para favorecer la integración con su grupo de referencia”. Debemos aclarar que la atención de educandos que ya han pasado por el ATAL responde al hecho de que en algunos centros el número de alumnado inmigrante extranjero con necesidad de este recurso ha descendido considerablemente, por lo que para rentabilizarlo vuelven a incorporar a antiguos alumnos de ATAL. Debe recordarse que las ATAL, tanto fijas como itinerantes, no se crean con carácter definitivo, sino que pueden cambiar su ubicación en función de las necesidades de la provincia. Esta puede ser la razón por la cual algunos centros con ATAL fija, en un intento de mantener dicho recurso, sostienen la necesidad de esta aula en el centro, debido al amplio

¹⁵ La figura del mediador intercultural se ha creado con la finalidad de facilitar la comunicación entre la escuela y las familias inmigrantes. En la provincia de Almería esta figura profesional surge casi paralelamente a las ATAL (1998) y es contratada por entidades como ONGs, Ayuntamientos, Sindicatos y Asociaciones, con la subvención de la Delegación de Asuntos Sociales.

número de alumnado con necesidades de atención lingüística, pese a que éstos ya han pasado por ella.

3.3. Dificultades y contradicciones en la selección del alumnado de las ATAL

Una de las cuestiones ampliamente discutidas, y que introducen cierta confusión en la derivación del alumnado inmigrante al ATAL, es la determinación de cuáles son los alumnos y alumnas aptos para esta atención lingüística. Nos referimos a cuál es el nivel de español que debería presentar un alumno para recibir este apoyo, y con qué nivel debería darse éste por finalizado. En este sentido, pese a que las instrucciones no lo reflejen, la Delegación Provincial de Educación maneja un baremo para clasificar las competencias lingüísticas del alumnado. En esta clasificación se diferencian cuatro niveles:

Nivel 0: ausencia de conocimiento del castellano (normalmente los recién llegados a España).

Nivel 1: ciertas nociones de castellano a nivel oral, pero claramente insuficiente para seguir el currículo.

Nivel 2: dificultades en el castellano especialmente en lecto-escritura.

Nivel 3: conocimiento suficiente para seguir el currículo.

En el contexto de estos datos, y volviendo a los niveles de competencia lingüística, en la práctica escolar existen ciertas dificultades en relación con esos cuatro niveles establecidos, ya que a menudo no parecen establecerse con claridad estas distinciones entre los alumnos. Al respecto algunos de los profesores entrevistados reconocen cierta ambigüedad, sirva como ejemplo lo que comentaba una de las profesoras de estas aulas itinerantes que se desplazó durante el curso 2002-03 a siete centros de la zona Norte de Almería:

“Lo de los niveles de los niños..., es necesario establecer con más detalle esos niveles... Cómo discriminar en todos los niveles, y saber cuándo exactamente ese niño tiene que ir al ATAL, y cuando tiene que salir, eso es fundamental, porque nos los dejan ahí.... Este es extranjero y ahí, pero no, tiene que pasar a su aula, tiene que integrarse en su aula. Si tiene que pasar a un refuerzo de lengua, pues pasa, pero no por ser extranjero tiene que estar definitivamente en ATAL”
(Profesora de ATAL Itinerante Secundaria32).

Además, tampoco parecen aplicarse del mismo modo las orientaciones que desde la Delegación de Educación se han establecido, ya que mientras que la mayoría de profesores de ATAL atiende a alumnos de nivel 0 y 1, puesto que no tienen permitido atender al resto de niveles, otros reconocen atender a alumnos de nivel 2. Así lo manifiesta una profesora que asistió a cuatro centros distintos de la capital de Almería (zona en la que se contabilizaron 2210 alumnos extranjeros para el curso 2002-03, en su mayoría extranjeros procedentes del Magreb

-857 alumnos/as- y de Hispanoamérica -755 alumnos/as-), por cuyas aulas pasaron 32 alumnos¹⁶ durante el curso 2002-03:

“Lo que tenemos mandado es que atendamos solamente el nivel 0 y 1, pero.... Lo que pasa es que... yo sí estoy atendiendo el nivel 2, porque claro, se supone que el nivel 2 no tenía que atenderlos..., pero siguen dando problemas, y los profesores de secundaria no saben atender ese problema y yo lo atiendo. Se supone que en el momento en el que el alumno habla y entiende ese problema, ya no es del ATAL” (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria27).

Por otro lado, las instrucciones establecen que los alumnos a los que van dirigidas estas aulas son alumnos de ESO, Tercer y Segundo Ciclo de Primaria. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que existe profesorado que atiende a alumnos de Primer Ciclo de Educación Primaria. Sirva como ejemplo la siguiente experiencia de una profesora de ATAL que atiende un aula fija en el Municipio de El Ejido:

“Las normas no permiten coger a estos alumnos, pero en el claustro se había acordado con el profesorado, y entonces estoy cogiendo de primero y segundo curso de Educación Primaria. Aunque es a partir del tercer ciclo cuando los podemos atender” (Profesora de ATAL Fija Primaria3).

Esta profesora atendió entre el primer y segundo trimestre del curso 2002-03 a 9 alumnos de 1^{er} Curso de Primaria y 9 de 2^o Curso de Primaria¹⁷.

Como puede verse, la intervención en estos cursos responde a demandas y presiones del centro escolar. Esta circunstancia pone de manifiesto a menudo cierta contradicción, si tenemos en cuenta que a estos niveles los alumnos precisamente están aprendiendo en el aula ordinaria a desarrollar sus competencias comunicativas. Además, debería considerarse la angustia vivida por el alumno/a con tantos y tan seguidos periodos de adaptación. Sin mencionar la cuestión de qué debe experimentar un alumno de once o doce años al compartir aula con niños de seis o siete años.

En cuanto a las etapas de atención, la normativa excluye como objeto de atención a los alumnos de Bachillerato. Las razones que a este respecto manifiesta el docente, tanto tutores como profesores de ATAL, son dos: la primera, que el Bachillerato no es una etapa obligatoria, con lo cual la Administración no tiene ninguna responsabilidad y obligación en este sentido; y la segunda razón es que apenas llegan alumnos inmigrantes extranjeros a esta etapa. Sin

¹⁶ Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

¹⁷ Datos extraídos de documentos internos del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (curso 2002-03) en los que se recogen los horarios y agrupación de alumnado que será atendido por los profesores de ATAL, documentos que los mismos profesores hacen llegar al Equipo.

embargo, si bien es verdad que el número de escolares desciende considerablemente en bachillerato, también es cierto que hay profesores de ATAL itinerantes que acuden a un centro para atender a un solo alumno (bien de la ESO o bien de Primaria). Por otro lado, se observan otras situaciones contradictorias que también persisten. Por ejemplo, en un mismo centro encontramos algunos alumnos que son atendidos por los profesionales de ATAL y otros que no lo son, debido a la propia etapa educativa en la que están escolarizados. Esta circunstancia es habitualmente incomprendida por el propio alumnado. Así nos lo pone de manifiesto la experiencia vivida por un profesor de ATAL de Secundaria:

“Nosotros no podemos coger alumnos de Bachillerato; este año han llegado tres o cuatro. No podía cogerles porque no son de enseñanza obligatoria..., pero si voy al centro, ¿por qué no voy a meterlos en mi aula?, aunque sean de bachillerato... La alumna rusa se sentía mal y me decía que quería clases de español conmigo, y que por qué ella no... Pero cuando llegaron, la orientadora y yo dijimos: la normativa no lo permite, pues no...” (Profesor de ATAL Itinerante Secundaria31).

Aunque la mayoría de los docentes opta por no atender a los alumnos de bachillerato y ceñirse a la normativa, otros, por el contrario, sí que deciden atenderlos. Sirva como ejemplo la práctica de otra profesora de un ATAL de Secundaria:

“Este año he tenido a dos chicos de módulos profesionales de nivel superior..., y una chica vino con mucha dificultad, pero con una capacidad de trabajo extraordinaria, una niña rumana. El jefe de estudios me dijo que había dos chicos rumanos y que estaban en el módulo..., y que les vendría bien..., pero claro, él me dijo que si me venían bien y yo le dije que sí. Uno abandonó porque no tenía ganas de trabajar, y conmigo hay que trabajar mucho, y la niña ha sacado su primer ciclo de Formación Profesional. Le ayudé estableciendo sinónimos, más legibles para ella..., y se lo hice yo. Yo entiendo que allí donde hay carencias, todos los recursos son importantes. ¿Le vamos a poner límites a una necesidad? ¿Por qué? ¿Por razón de edad?, me parece un absurdo...” (Profesora de ATAL Itinerante Secundaria23).

Tal y como se ha puesto de manifiesto, las interpretaciones que se hacen de la normativa y de la práctica de ATAL son particulares según el contexto. Encontramos que una misma situación se resuelve de forma diferente según las circunstancias (que haya más o menos alumnos inmigrantes extranjeros en un centro) y la actitud de los profesionales de la educación, lo que se traduce en una desigualdad de oportunidades para el alumnado inmigrante extranjero dentro de un mismo sistema educativo. Aunque la Administración creó este recurso para facilitar la integración del alumnado inmigrante extranjero, la posibilidad de acceder a él dependerá en muchos casos de multitud de variables externas y circunstanciales, las cuales pueden dejar a unos fuera del sistema de compensación educativa y a otros dentro.

4. VALORACIÓN DE LOS TUTORES ACERCA DE LAS ATAL

A pesar de sus posibles deficiencias, este modo de intervención es acogido positivamente entre el profesorado ordinario (o profesores tutores). No obstante, merece la pena recordar la gran negativa que en 1998 supuso el primer ATAL creado en la provincia de Almería, y por ende en Andalucía. El equipo de docentes del centro en el que se pretendía establecer la primera ATAL no veía con buenos ojos la llegada de un recurso que, aunque aliviara la presión y angustia del profesorado, pudiera suponer, dado su carácter zonal, la llegada de alumnos de otros centros y de los que habría que responsabilizarse. Con la puesta en marcha de las primeras ATAL se temía el aumento y la visibilidad del alumnado inmigrante extranjero en el centro. Así lo expresaba el Director del centro donde se creó una de las dos primeras Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en la Comunidad Autónoma Andaluza:

“En el inicio, la alarma se dio porque había mucha gente que pensaba que el hecho de poner el ATAL iba a suponer que vinieran más inmigrantes al centro, que iban a venir de otros centros, y a ver quién se responsabilizaba de esos niños... Ante tantos problemas se recurrió a la inspección y se dio garantías al proyecto” (Director Primaria1).

A pesar de todo, hemos podido comprobar que el malestar del profesorado por recoger y atender a alumnos y alumnas de otros centros se ha mantenido año tras año.

El docente entiende que la intervención lingüística es necesaria y, en consecuencia, que el ATAL, como figura que interviene en ese aspecto, es fundamental para el trabajo curricular posterior. Aún así, se tiene la percepción general de que se trata de una medida insuficiente desde el punto de vista cuantitativo. Así lo expresa el tutor de un centro del poniente, el cual cuenta con un aula fija desde 1998:

“Tal y como está funcionando, no en mi colegio, yo creo que en casi todos, es insuficiente. Haría falta en este colegio cinco ATAL” (Tutor Primaria2).

Este testimonio y otros muchos recogidos corresponden a profesores de centros donde existe un ATAL fija. Las ATAL fijas de Primaria han venido funcionando con un número de horas de atención al alumnado superior al de las ATAL itinerantes, puesto que los niños asisten a ellas durante todas las horas lectivas, excepto en Educación Física, Plástica y Música, es decir, veintiuna horas semanales durante tres meses. Si bien en algunos centros se sigue trabajando de este modo, en otros no es así, ya que el elevado número de alumnos pendientes de apoyo lingüístico obliga a hacer varios grupos y a repartir las horas entre ellos. Sin embargo, en centros donde, de manera intensiva, se atiende prácticamente veintiuna horas semanales, la medida también parece ser insuficiente. En este caso, las carencias no se refieren al tiempo semanal de atención, sino al tiempo total de permanencia. En cualquier caso, podemos asegurar de forma general que las ATAL fijas están mucho mejor valoradas que las itinerantes.

Estas últimas son vistas por lo general como una incapacidad administrativa. En el siguiente extracto de entrevista se recoge la valoración realizada por el director de un centro de Educación Primaria del Poniente Almeriense, que registra una tasa significativa de alumnado extranjero y que cuenta con un ATAL itinerante durante siete horas semanales:

“El ATAL itinerante es algo a lo que le tengo fobia desde el principio, porque está mal planteado. Ésta es una incapacidad administrativa, se utiliza cuando hay falta de medios. Con ellas se pretende tapar agujeros como siempre..., para que la gente esté conforme porque se les está dando una respuesta..., pero nada más. El proyecto tiene resultados tal y como es, no cuando se le “descafeína”. Se les están dando muchas horas de clase y pocas de ATAL...; pues no, lo que estamos haciendo es lo de antes, la inmersión. Así se pierde eficacia” (Director Primaria2).

Pero en el aspecto cualitativo también han surgido críticas. No sólo se cree necesario aumentar el número de profesores de ATAL por centro, sino que, a lo largo de nuestras conversaciones con los tutores, se han criticado de igual modo varias deficiencias en la organización de dicho recurso. Un ejemplo lo constituye el tiempo que se dedica al alumnado desde el ATAL para apoyar la enseñanza del español, así como las diversas restricciones que la normativa propone para estas aulas.

Los puntos que el profesorado percibe como carenciales se pueden agrupar en tres bloques. En primer lugar, y como ya hemos mencionado anteriormente, se entiende como insuficiente el tiempo total de permanencia del alumnado. En este sentido véase lo que afirmaba el tutor de un centro de Roquetas de Mar, con 181 alumnos extranjeros:

“Yo también critico el hecho de que se tengan a estos niños tres meses y luego, independientemente de que hayan superado o no los niveles, los mandes a sus tutores y cojan niños de otras localidades. Aquí se ha dado el caso de niños con problemas graves y se cogían niños de otros sitios... Esto no es una cosa que dices: “dame un metro de tela”, y te cortan un metro de tela. No... Hay niños de ochenta centímetros y de un metro veinte... En eso es en lo que yo siempre he criticado el ATAL, que no se puede quedar en los tres meses” (Tutor Primaria1).

Además, el tiempo parcial o semanal también es ampliamente criticado y cuestionado por los docentes. En este caso la profesora de un centro de Educación Primaria del Municipio de El Ejido, con importante presencia de alumnado extranjero, comenta:

“Lo que hay es una fija, pero sencillamente no da abasto. Tener los niños, que no saben nada, tres cuartos de hora, como tienen a los míos..., o una hora... Al principio tenía más tiempo, eran dos horas las que estaba con mis alumnos, pero al aumentar los niños, ha tenido que disminuir el tiempo y a este paso no sé... A mí lo que me hace el ATAL, sinceramente, es que durante esa hora estoy tranquila porque sé que ese alumno está atendido” (Tutor Primaria7).

En segundo lugar, al profesorado le preocupa el perfil del alumnado que se fija como susceptible de asistencia a estas clases de apoyo. Así por ejemplo, el tutor de tercer nivel de primaria de uno de los centros del poniente en los que se ha realizado el trabajo de campo pone de manifiesto su desacuerdo con la restricción impuesta a los alumnos de Infantil y de Primer Ciclo de Educación Primaria:

“Mira..., es que lo del ATAL es como la evaluación psicológica del alumno; hace quince años, si tú llegas a decir delante de un inspector que querías que el psicólogo te evaluara a un niño de preescolar, el psicólogo se te tira a la cabeza y el inspector te coge de la garganta y te la arrancan..., porque no se puede marcar a un niño de preescolar, porque un niño de preescolar no ha tenido tiempo de manifestarse..., y hoy se sabe que eso no es cierto, y los psicólogos están evaluando a niños de preescolar; ¿ya no se les va a marcar...? Mi niña tiene tres años y tiene un compañero que es Síndrome de Down, y está diagnosticado desde “chiquitito...”, y no pasa nada. Lo que más marca es el estigma del abandono..., el que un niño esté evaluado y se sepa que tiene un problema psicológico, psíquico, un problema físico..., no lo aparta, lo que lo aparta es tenerlo abandonado y decir..., bueno..., en primero no te paso la evaluación psicológica, no te llevo al ATAL porque eres nuevo y no has tenido tiempo de atrasarte..., pero que... ¿en segundo tampoco?, y luego, ya si en segundo lo necesitas, en tercero te cojo. Eso lo único que hace es mantenerlo y marginarlo, y crear una bolsa de miseria escolar que luego no tienes manera de sacar adelante. Cuanto antes se empiece con ellos, mejor” (Tutor Primaria4).

La restricción en los niveles de atención (nivel de castellano 0, 1, 2, 3) también es objeto de reproche. Así, la tutora de un centro del Poniente (con ATAL fija), que matriculó en el curso 2002-03 a 114 alumnos extranjeros¹⁸, de los cuales 100 aproximadamente eran de procedencia marroquí¹⁹, afirma:

“A los que sabían un poco, antes si los atendía, ya no, porque no hay tiempo. A mí el ATAL me cogía seis inmigrantes árabes a distintas horas, según el nivel de éstos, para no mezclarlos. Se ha ido reduciendo y sólo se coge a los que no hablan, con los que no nos podemos comunicar. Así que ya me dirás. Entre que ya me coge sólo a los de nivel 0, y cada vez menos tiempo...” (Tutor Primaria7).

El ATAL de este centro se organiza a través de grupos que son atendidos durante unas horas semanales (no intensivamente), concretamente cinco grupos: tres de ellos pasan cinco horas semanales en dicha aula, y los otros dos grupos, tres horas y cuarenta y cinco minutos semanales.

¹⁸ Dato extraído de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

¹⁹ Dato facilitado por el Director del Centro.

Por último, se ha puesto de manifiesto en el discurso docente la consideración deficitaria de las ATAL, en cuanto a los contenidos abordados por el profesorado de estas aulas. De esta manera, la actuación llevada a cabo desde tales aulas no parece cubrir las expectativas del profesorado, el cual entiende que debería atenderse a otras áreas curriculares además de la lengua. En este sentido, el tutor de un curso de quinto de Primaria de un centro que escolariza una elevada tasa de alumnos extranjeros, cuya procedencia mayoritaria es la de Europa del Este (sobre todo de nacionalidad rumana), nos especifica que el profesorado de ATAL debe integrar en su proceso de enseñanza materias como el Conocimiento del Medio:

“(...) yo tengo un niño que tiene problemas para incorporarse a clase; hay que incidir en lengua y matemáticas, y esas son fáciles de recuperar dos cursos, sacando los conocimientos que debería tener y dándoselos. Pero en Conocimiento del Medio es imposible, no puedes meter en una cabecilla de un niño de quinto, o sexto, todo lo que no ha dado en cuatro años. No estaría mal, por lo menos, que nos ayudara” (Tutor Primaria4).

Por otro lado, teniendo en cuenta que el objetivo de las ATAL es desarrollar en los alumnos y alumnas sus destrezas lingüísticas en el español oral, trabajándolas a través de la conversación y la lectura, el docente percibe dicho objetivo como extremadamente limitador para su posterior intervención con el alumno. Tal circunstancia se pone de manifiesto en la afirmación de una tutora de un curso de cuarto de Primaria (en cuyo centro se instaló por primera vez durante el curso 2002-03 un ATAL fija, si bien contaba ya en cursos anteriores con un ATAL itinerante):

“Si les enseñara mínimamente un poco de destreza manual..., y a la vez se les enseña el idioma... Es que no sé qué le enseñan exactamente, si lo que se les enseña es el vocabulario, a decir hola, buenos días, a saludar. Pero yo creo que escritura... no. Pero es que hoy, tal y como está el ATAL, es un parche total. No sirve para nada, para nada” (Tutor Primaria7).

Tal y como hemos podido ir vislumbrando, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no cumplen las expectativas del profesorado ordinario. Este descontento responde a la demanda implícita del docente ordinario no tanto de un recurso que facilite la integración del alumnado inmigrante extranjero, sino que “resuelva los problemas del profesorado”.

5. CONCLUSIONES

En la práctica del ATAL subyace la percepción, tanto por parte de la población inmigrante como autóctona, de que el aprendizaje de la lengua es un paso previo e imprescindible para su

integración. Sin embargo, en la práctica cotidiana, por ejemplo en el caso de la inmigración Latinoamericana, la ecuación “adquisición de la lengua = integración social” es ciertamente cuestionable. Al respecto, tal y como apuntan García y Granados (2000):

“(…) el dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural necesario para una “relativa” integración” (García y Granados. 2000: 13).

En este sentido, en la práctica de atención lingüística puesta en marcha parece concebirse que la única opción es apartar temporalmente a los escolares inmigrantes extranjeros hasta que adquieran unos primeros dominios lingüísticos, y posteriormente integrarlos en las aulas “ordinarias” ya como alumnos “normales”, preparados y listos para adquirir toda una serie de contenidos curriculares, lo que en muchos casos parece ser la obsesión de todo docente. Tal atención diferenciada se construye a través de criterios de exclusión y “guetización” simbólica. Esta especificidad en la atención a estos alumnos, en aras de conseguir buenos y rápidos resultados escolares, puede ser ampliamente cuestionada, tal y como ponen de manifiesto algunos autores expertos en temas lingüísticos como Ignasi Vila (2002), quien afirma que:

“(…) el pensamiento que propone que, en aulas aparte, en poco tiempo -uno o dos años- pueden aprender suficiente lengua para incorporarse sin problema al sistema educativo tampoco es realista para un buena parte de estas criaturas” (Vila 2002, s.p.²⁰).

Por otro lado, la creación de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística supone realmente el surgimiento de un recurso administrativo, y no tanto de una norma, de ahí los diversos usos o ejecuciones del mismo según los contextos. De hecho, la aparición de diversas normativas en la provincia de Almería muestra su carácter adaptativo. Esta normativa (la primera en el año 2000), como ya hemos apuntado, surge con posterioridad a la creación de las ATAL (curso 1997-98), coincidiendo con un crecimiento importante de estas aulas que hizo necesario un control sobre ellas. Creemos importante comenzar estas conclusiones subrayando esta “flexibilidad” del recurso, y la “arbitrariedad” con la que se está llevando a cabo, lo que está dando lugar a que situaciones similares se resuelvan de modos diferentes (atención y no atención lingüística). Ello no sería cuestionado si no fuera porque esa “flexibilidad” está conduciendo a actuaciones de carácter discriminador.

A través de las observaciones realizadas hemos constatado que las excepciones a la norma, sobre todo en la temporalidad de actuación del profesor de ATAL con un alumno, están

²⁰ Utilizamos la abreviatura “s.p.” (sin página) para indicar que no es posible precisar el número de la página, ya que el documento ha sido extraído de la fuente: <http://www.pensamientocritico.org/ignvil10203.htm>



haciendo que el tiempo de separación de este alumnado con respecto al resto de compañeros del aula ordinaria se prolongue, y a veces durante bastante tiempo. Así pues, se está consagrando y visualizando la distinción entre dos categorías de alumnos, y se está olvidando que los pequeños se sienten iguales que sus compañeros, y además desean serlo. Si bien las ATAL son creadas como un recurso de discriminación positiva o "incluser", en realidad se está llevando a cabo con otras funciones, ya que el ser inmigrante y hablar otra lengua está suponiendo la disgregación de este alumnado hasta que "deje de ser diferente".

Por otro lado, se ha observado que la política lingüística propuesta por la Administración con respecto al alumnado inmigrante extranjero se ha desarrollado en un marco confuso. Tras numerosas conversaciones con los principales implicados, es decir tutores y profesores de compensatoria, podemos afirmar que la creación de este recurso de atención al alumnado inmigrante extranjero parece arrastrar una falta de precisión en los objetivos que se persiguen y en el análisis crítico de la manera en la que funciona. Además, los profesores tampoco disponen de instrumentos que les permitan evaluar de forma fiable los progresos de sus alumnos, y poder así determinar en qué momento están listos para incorporarse a su aula de referencia. Esta falta de precisión en las limitaciones de la enseñanza del español al alumnado inmigrante extranjero afecta no sólo al profesor de compensación educativa, sino al profesor tutor, ya que la atención a este alumnado no debería recaer exclusivamente en el profesorado de ATAL. El profesor del aula de referencia del alumno inmigrante debería jugar un papel activo en su desarrollo lingüístico, ya que éste será su tutor y el aula ordinaria será su medio natural de desarrollo e interacción.

Pese a estas consideraciones, las ATAL han sido construidas sin lugar a duda con la finalidad de ayudar al alumnado extranjero a superar sus dificultades con la lengua vehicular de la escuela. No obstante, como puede comprobarse, no es la única función que están cumpliendo, aunque de esas otras funciones no parecen ser conscientes los diversos agentes escolares. En este sentido, se pone de manifiesto que estas aulas están sirviendo de recurso para "quitar problemas" al profesorado. El docente percibe la escuela como un espacio que va soportando cada vez más problemas: la educación especial, la violencia escolar, etc., por lo que, tal y como hemos podido observar, el tutor demanda que, en la medida en que se pueda, los "problemas" se traten fuera del aula. Tras estas demandas se entrevé una lógica utilitarista y funcional. Se piensa en el alumno como un proyecto académico y no tanto como un futuro ciudadano.

Todo esto no significa que los apoyos lingüísticos no deban darse, o que el alumno no aprenda el español, pero sí es necesario determinar cómo, para qué y en qué contexto deben hacerse. Las ATAL, pues, no responden realmente a una acción de discriminación positiva, sino que son una respuesta a las demandas docentes.

Por otro lado, en el contexto escolar, tal y como se ha constatado, no sólo no se visualiza la pluralidad lingüística existente, sino que tampoco se es consciente del valor que tienen esas “otras” lenguas. Al respecto, Vila (s.f), experto lingüista que ha realizado diversas investigaciones etnográficas en estos temas, reconoce:

“Que en muchos casos, se olvida que estas criaturas ya son competentes en mayor o menor grado (según edad, nivel de escolarización previo, uso de la lengua en el contexto familiar, etc.) respecto al uso del lenguaje, y se las coloca en una situación de “indefensión” lingüística obligadas a hacer cosas con la lengua de la escuela sin que las cosas que saben hacer a través de su propia lengua tengan ninguna relevancia, se dificulta que desarrollen actitudes positivas hacia la nueva lengua y hacia el aprendizaje de la lengua de la escuela” (Villa, s.f, 15).

Así pues, la perspectiva según la cual al alumno “le falta algo” se opone a lo que fundamenta una escuela de la “diversidad”, es decir, una escuela que tenga como punto de partida lo que el niño puede ofrecer (Giménez. 1994).

Por consiguiente, se revela la necesidad de reflexionar desde una perspectiva crítica sobre la práctica escolar y sobre sus efectos a corto, medio y largo plazo en el colectivo de los alumnos, en el entorno sociocultural de la escuela y en sus propios planteamientos. Así pues, sólo desde esta posición se facilitará el diseño y la implementación de nuevas prácticas más próximas al principio de normalización y de igualdad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001). Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en el Comunidad Autónoma Andaluza. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA 118. Junta de Andalucía.
- GARCÍA, F. J. y GRANADOS, A. (2000). “¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales?. El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros”. *Currículo*, 14, 9-27.
- GIMÉNEZ, C. (1994). *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social. Memoria de Investigación*. Informe de Investigación. Financiada por el CIDE/MEC. Universidad Autónoma de Madrid.
- Instrucciones de dieciséis de octubre de dos mil de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de uno de septiembre de dos mil tres de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Instrucciones de veintiséis de septiembre de dos mil dos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural.

Memorias Informativas (del curso 1998-99 al 2002-03) del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Delegación de Educación de Almería.

Programa de Educación Intercultural. Grupo de Trabajo: La Escolarización del Alumnado Inmigrante. Informe Final. Servicio de Ordenación Educativa. Centro del Profesorado de El Ejido. Curso 1997-98.

VILA, I. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21. Fuente: <http://www.pensamientocritico.org/ignvil010203.htm> (Consulta: 10 de noviembre 2005).

VILLA, I. (s.f.). *¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?. Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración.* Material multicopiado.