



¿Trayectorias Educativas Interculturales? Relatos Etnográficos de Alumnado de Aulas Específicas de Adaptación Lingüística

*Intercultural Educational Trajectories? Ethnographic
Accounts of Students of Specific Classrooms of Linguistic
Adaptation*

Recibido: 09/03/2021 | Revisado: 09/03/2021 | Aceptado: 24/02/2022 |
Online first: 25/02/2022 Publicado: 30/06/2022



Nazaret Lastres Aguilar

Instituto de Migraciones. Universidad de Granada (España)

nazaretla@ugr.es

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



Antonia Olmos Alcaraz

Instituto de Migraciones. Universidad de Granada (España)

antonia@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-5852-64>

Resumen: En el artículo analizamos cómo algunas acciones educativas –incluidas nominalmente bajo el paradigma de la interculturalidad en España– son experimentadas por los escolares que las protagonizan. Nos aproximamos a esta cuestión reflexionando sobre los distintos usos y derivas que han tenido las nociones de interculturalidad e interculturalismo (Dietz, 2017), especialmente en nuestro contexto de estudio (García, Pulido y Montes, 1999). La metodología de trabajo ha sido etnográfica, habiendo realizado observación participante, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas a distintos agentes escolares. Focalizamos en esta ocasión en datos producidos a partir de entrevistas biográficas y relatos de vida de chicos/as que han sido atendidos a lo largo de su escolaridad por dispositivos como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. El objetivo ha sido acercarnos a sus trayectorias educativas, en tanto que alumnado que, en su infancia y/o adolescencia, ha participado de programas diseñados para la atención de

Abstract: In the article we analyse how some educational actions - nominally included under the paradigm of interculturality in Spain - are experienced by the schoolchildren who carry out them. We approach this question by reflecting on the different uses and drifts that the notions of interculturality and interculturalism have had (Dietz, 2017), especially in our study context (García, Pulido & Montes, 1999). The work methodology has been ethnographic, having carried out participant observation, discussion groups and semi-structural interviews with different school agents. We focus on this occasion on data produced from biographical interviews and life stories of boys and girls who have been attended throughout their schooling by devices such as the Temporary Language Adaptation Classrooms. The objective has been to get closer to their educational trajectories, as students who, in their childhood and / or adolescence, have participated in programs designed to intervene over migrant's schoolchildren who do not know the language of the school. The results of the research suggest that the model for diversity management

escolares procedentes de las migraciones que desconocen la lengua de la escuela. Los resultados de la investigación apuntan a que el modelo para la gestión de la diversidad implementado en el contexto de estudio refleja una “deriva retórica” de la interculturalidad misma. Estaríamos así ante una interculturalidad de carácter funcional (Tubino, 2019); que contribuiría a mantener las estructuras de desigualdad fruto de las dinámicas coloniales de la modernidad (Walsh, 2012).

implemented in the study context reflects a “rhetorical drift” of interculturality itself. We would thus be facing an interculturality of a functional nature (Tubino, 2019); that would contribute to maintaining the structures of inequality resulting from the colonial dynamics of modernity (Walsh, 2012).

Palabras Clave: Interculturalidad; Educación Intercultural; Migraciones; Etnografía; Relatos de vida; Alumnado.

Keywords: interculturality; Intercultural Education; Migrations; Ethnography; Ethnographic accounts; Students.

Introducción

Abordar académicamente la interculturalidad nos obliga a analizar las complejidades de la misma producto de su actual deriva polisémica dentro de las ciencias sociales. A este respecto Dietz (2017) propone hablar de “ejes semánticos de la interculturalidad” para considerar la amplitud de aproximaciones teóricas y conceptuales que se han hecho sobre la misma. De esa manera el autor identifica tres formas posibles analizar los acercamientos que se han hecho al estudio de la interculturalidad: en función de si se trata de aproximaciones de carácter descriptivo (de una realidad dada) o normativas/prescriptivas (que indiquen cómo debemos proceder para caminar hacia la interculturalidad); atendiendo a la noción de cultura subyacente (más o menos esencialista, estática, procesual o dinámica); y, en tercer lugar, considerando el potencial crítico o ausencia del mismo en cada aproximación en cuestión (Dietz, 2017).

En nuestra investigación nos serviremos de esta propuesta de abordaje para realizar un análisis intencional de los trabajos académicos que van a sustentar nuestro andamiaje teórico. Así rescatamos trabajos de carácter normativo/prescriptivo para evidenciar cómo la teoría (cómo se define programáticamente en nuestro contexto de trabajo la “interculturalidad”) difiere y/o dialoga con la realidad empírica; rescatamos trabajos que sostienen una noción de interculturalidad acorde con una idea de cultura procesual y dinámica (que nos servirán para evidenciar las limitaciones de las implementaciones políticas que analizamos); y rescatamos también aquellas propuestas que se evidencian más críticas y que pueden servir para “identificar los conflictos inherentes [a un contexto dado] y las fuentes de transformación societaria” (Dietz, 2017, p.192). Todo ello no sin antes poner sobre la mesa cómo, en nuestro contexto de estudio, el paradigma de la interculturalidad se ha venido desarrollando fundamentalmente sobre el mundo

de la escuela y para hablar de “educación intercultural” (Dietz, 2003, 2012; García, Granados y García-Cano, 2000; Olmos Alcaraz y Contini, 2016). De hecho nuestra investigación se aproxima al estudio del paradigma intercultural en espacios educativos formales, a través de la observación de un dispositivo de atención a la diversidad, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), y el paso por el mismo de alumnado procedente de las migraciones.

Algunas de las investigaciones más detalladas que ha tratado de tipificar los modelos teóricos de gestión de la diversidad acerca de los espacios educativos son las de García, Pulido y Montes del Castillo (1999) y Dietz (2003, 2012). Ambas propuestas parten de los trabajos de Banks (1986) y son particularizadas por los autores a partir de discusiones con otros especialistas en la materia dentro y fuera de España. Aunque con distintos matices y profundidad, todos ellos coinciden en señalar la existencia de modelos de corte asimilacionista, modelos de corte multiculturalista y modelos de corte intercultural. Con respecto a los diferentes posicionamientos/propuestas del tercer tipo mencionado, a su vez, los trabajos citados destacan subtipos: la educación antirracista (García, Pulido y Montes, 1999; Dietz, 2003, 2012); los modelos que propugnan “educar para transformar” (García, Pulido y Montes, 1999; Dietz, 2003, 2012); los modelos que tienen como objetivo “educar para interactuar” (Dietz, 2003, 2012); y los que entienden que la educación ha de ser un medio para descolonizar (Dietz, 2012). En nuestro trabajo repensamos el paradigma intercultural en espacios educativos un contexto concreto, Andalucía, a la luz de las tipologías y/o modelos teóricos mencionados. El objetivo será poner a dialogar dichas conceptualizaciones teóricas con las propuestas políticas al respecto; al tiempo que analizamos cómo el alumnado “objeto” de las mismas experimenta dicha realidad. En otras palabras, abordaremos cómo el alumnado es interpelado por (e interioriza) las acciones y prácticas escolares tildadas y nombradas como “interculturales”. Para ello es fundamental distinguir cuándo un modelo teórico o una propuesta realizada desde instancias políticas o administrativas (administración pública educativa, en nuestro caso) se sostiene sobre un concepto de interculturalidad no ajeno al carácter procesual y dinámico de la idea de cultura (Díaz de Rada, 2010). Acudimos de nuevo a Dietz (2017) para ello. El autor nos habla de que:

Cada vez es más común que se utilice la noción de interculturalidad para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada. Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática y reificada, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad (Dietz, 2017, p.192).

Lo contrario, es decir, un modelo teórico o una propuesta política o administrativa que arrastre una noción de cultura esencialista y reduccionista, implica consecuencias epistémicas y prácticas que bloquean el proceso propiamente dicho. En otro momento apuntamos a cómo, según cómo entendamos que funciona “la cultura”, dichas consecuencias se pueden traducir en una:

propensión a visibilizar los componentes más fácilmente objetivables de la [cultura] (folclore, costumbres, lengua, etc.); percepción de imposibilidad de convivencia en contextos de diversidad –por entender que las diferencias inherentes a la misma son naturales, insalvables, irreconciliables–; y posibilidad de “no interacción” y/o rechazo de algunas diversidades por ser consideradas inferiores y/o ajenas y alejadas de lo considerado como propio (Olmos Alcaraz y Contini, 2016, p.30-31).

En otras palabras, una noción de interculturalidad asentada en un concepto de cultura esencialista propicia “la producción de jerarquías (...), haciendo que el paradigma evolucionista nunca sea desterrado definitivamente y construyendo <<culturas superiores>> y <<culturas inferiores>>” (Olmos Alcaraz y Contini, 2016, p.30). Todo ello en el ámbito educativo, en espacios educativos formales, puede traducirse en medidas que separen al alumnado, lo clasifiquen con la excusa de una “atención personalizada” según las distancias percibidas entre sus diversidades y las características de la escuela; en medidas que finalmente segreguen, compensen y asimilen en nombre de la “interculturalidad” (Castilla, 2018; Del Olmo, 2012; Padilla y Olmos Alcaraz, 2019). Llegados a este punto hemos de hacernos eco de todo un corpus de trabajos que se evidencian críticos al respecto, entendiendo que estos modelos de gestión de la diversidad, que se dicen interculturales, son más bien modelos de interculturalidad funcional (Tubino, 2019) al sistema neoliberal de mercado globalizado porque ponen en práctica políticas “periféricas, tangenciales, no troncales” (Tubino, 2019, s/p). Para esta línea de pensamiento la cuestión intercultural se ha construido en gran medida como una retórica, no siendo más que una herramienta de la modernidad para su misión colonial (Martin y Pirbhai-Illich, 2016). Como paradigma educativo para la gestión de la diversidad estaría sirviendo como una estrategia más para el control y la ordenación social (Aman, 2015). Una moda que surge a finales del siglo XX (Walsh, 2012), de tipo teórico y político, que funciona desde lógicas coloniales. C. Walsh (2012) es una de las autoras que más ha discutido al respecto, y que propone su propia noción de interculturalidad crítica. La autora afirma que:

el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado (...). El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión

“manejable” dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural –las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello (Walsh, 2012, p.65).

La interculturalidad crítica sería por lo tanto una apuesta desde la que cuestionar la estructura colonial y las lógicas de poder de la modernidad (Walsh, 2012; Soria, 2014; Martin y Pirbhai-Illlich, 2016); una propuesta desde la que visibilizar los conflictos, pero también las potencialidades para la transformación social (Dietz, 2017). Y, por lo tanto, una alternativa a la interculturalidad funcional que parece estar imponiéndose.

Diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en el proyecto en I+D+i titulado *Construyendo diferencias en la escuela. Estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y su alumnado*,¹ proyecto concedido al Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada en el que han participado investigadores e investigadoras de esta universidad, así como de las universidades de Sevilla, Córdoba, Jaén y Huelva.

El objeto teórico de tal proyecto son los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela. Entre sus objetivos específicos está el estudio de las trayectorias educativas del alumnado, que en su participación en el sistema educativo español, recibe o ha recibido atención educativa en las ATAL.²³ En torno a este objetivo de estudio se desarrollan los resultados de la investigación que se presenta en este texto.

La etnografía se ha planteado para esta investigación como metodología, por su carácter cualitativo y la perspectiva holística que permite la puesta en común de los materiales empíricos producidos a través de técnicas de investigación como la realización de relatos de vida. Estos relatos de vida se han producido a partir de varias entrevistas semiestructuradas de carácter biográfico llevadas a cabo con alumnado que, durante su recorrido por el sistema educativo español, pasó por programas

¹ Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (2013-2017). Proyecto dirigido por F. Javier García Castaño.

² Aunque hay una producción prolija sobre aspectos muy variados relativos a las ATAL y su funcionamiento, remitimos a Rodríguez, González y Goenechea (2018) para una aproximación reciente, amplia y profunda al respecto.

³ En la producción de relatos de vida realizados en el marco de esta investigación se ha trabajado además con alumnado de programas educativos similares a las ATAL que han funcionado en las comunidades autónomas de Madrid o Valencia.

educativos como el de las ATAL. Así se han elaborado un total de cuatro relatos de vida. Para la producción de cada relato han sido necesarias en torno a dos o tres entrevistas biográficas con cada alumna o alumno, con una duración aproximada de dos horas, las cuales han tenido lugar en diferentes fechas y de manera continuada. Si bien el valor de tales relatos está, más allá del número de entrevistas que han sido necesarias para componerlos o la duración de las mismas, en la capacidad de éstas para responder al objetivo de estudio propuesto y generar la cantidad y densidad necesaria de información para dar respuesta al total de dimensiones planteadas por el guion de entrevista previamente elaborado. Tal guion de entrevista, producido en el marco del proyecto de cabecera, se dividía en diversas partes para abordar distintas temáticas, las cuales fueron desarrolladas estableciéndose un diálogo con el alumnado en torno a cada una de ellas; en tanto que conversación abierta sobre distintas fases socio-vitales y escolares experimentadas por estos y estas estudiantes. Entre estas temáticas estaban las siguientes:

- A. País de origen: localización, contexto social, cultural, político, económico, familia, infancia, escuela, grupo de iguales, y otros espacios de socialización/formación.
- B. Proceso migratorio: la toma de decisión, la organización del viaje, el viaje, y la llegada a destino.
- C. País de destino: la familia, los primeros tiempos, la integración en la escuela, “aulas especiales para inmigrantes”, grupos de iguales, personas inmigrantes y otras comunidades, contactos con el origen, situación actual e identidad.

A partir de este guion de entrevista, como herramienta de investigación, ha sido posible dar forma a los relatos de vida como material empírico, organizando los temas tratados en el desarrollo de cada entrevista con este alumnado, y dando sentido literal al conjunto de experiencias descritas durante las diferentes entrevistas biográficas mantenidas con cada alumno o alumna.

De otro lado, es necesario señalar en este punto, que el contacto con el alumnado entrevistado se dio a través de relaciones previas con ellos o ellas construidas durante el trabajo de campo, por parte de diferentes investigadores e investigadoras del proyecto de cabecera. Tal contacto se mantuvo durante el trabajo de campo y el desarrollo de las sucesivas entrevistas con ellos y ellas, lo que se consiguió transcribiendo cada entrevista tras su finalización, estudiando los temas que se habían tratado, enfocando nuevas dimensiones a tratar en las siguientes entrevistas con cada alumno o alumna, así como retomando cuestiones de interés para investigación, de manera que fuese posible ahondar en algunas experiencias como las más relacionadas con cuestiones educativas.

Así es cómo se construyeron los cuatro relatos de vida que sustentan el análisis del presente trabajo. La Tabla 1 muestra un resumen de los perfiles

socioeducativos del alumnado con el que se ha trabajado a través de esta técnica de investigación.⁴

Tabla 1

Resumen de datos sobre las trayectorias educativas experimentadas por Jihane, Yen, Srбуhi y Nicoleta⁵

Alumnado	Edad	País de origen	Escolarización previa en país de origen y	Edad ingreso sistema educativo español	Años de permanencia en el sistema educativo español	Nivel educativo en que asiste a ATAL ⁶	Número de cursos durante los que asiste al ATAL ⁷	Número de horas que asistía al ATAL	Situación actual
Jihane	37 ⁸	Marruecos	No	7 años	15 años ⁹	EG ¹⁰ y ESO ¹¹	9 cursos	De 1 a 2 horas	Titulada universitaria
Yen	15	China	Sí, 4 años	7 años	5 años ¹²	Educación Primaria y ESO	5 cursos ¹³	De 2 a 4 horas	Cursa Educación Secundaria Obligatoria
Srбуhi	24	Armenia	Sí, 11 años	16 años	6 años	ESO	1 curso	4 horas	Titulada universitaria
Nicoleta	26	Rumanía	Sí, 8 años	15 años	10 años	ESO	1 curso	2 horas	Titulada universitaria

Fuente: elaboración propia

Realizar relatos de vida para esta investigación con alumnado de programas educativos como el de las ATAL tiene que ver con dar voz a sectores sociales más desfavorecidos y con ello denunciar el proceso de marginación en el que se encuentran algunos sujetos (Panaia, 2004). Y en este sentido el alumnado es el eslabón más débil en lo que a decisiones educativas se refiere, ya que está privado de voz con respecto a la gestión y administración educativa. Esta realidad de partida no implica que estemos obviando la

⁴ Estos relatos de vida se han realizado en el marco de elaboración de una tesis doctoral en curso, aunque de acuerdo a los objetivos de estudio del proyecto I+D+i de cabecera.

⁵ Estos nombres son ficticios, no se corresponden con los nombres reales de las personas entrevistadas. Estos y otros nombres ficticios se vienen usando en el marco de esta investigación y aparecen en otros trabajos publicados o en proceso de publicación.

⁶ Así como otros dispositivos análogos tales como las *Aulas Enlace* puestas en marcha en la Comunidad de Madrid, o cualquier otro dispositivo educativo creado para la atención lingüística del alumnado inmigrante y/o extranjero en diferentes comunidades autónomas españolas.

⁷ Horas semanales.

⁸ Las sucesivas entrevistas que se tuvieron con Jihane se hicieron cuando ésta tenía 34 años y cursaba estudios universitarios. Cuando se construyeron los relatos de vida Jihane tenía 37 años y ya era titulada universitaria.

⁹ Su trayectoria educativa se dividió en dos periodos. De los 7 a los 18 y de los 33 a los 37.

¹⁰ Educación General Básica.

¹¹ Educación Secundaria Obligatoria.

¹² Tras estar escolarizado en España durante un curso, Yen volvió a cursar un año académico en China, aunque solo durante un curso escolar.

¹³ Durante el curso en el que se realizó el relato de vida, Yen estaba cursando segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

capacidad de agencia del alumnado¹⁴, nada más lejos de nuestra intención. En nuestro trabajo, lo que queremos poner de manifiesto es la ausencia del alumnado en la toma de decisiones para la puesta en marcha de programas educativos como el de las ATAL, cuando es a ellos y ellas a quienes van dirigidas políticas educativas como la de la Orden de 15 de enero de 2007 (Junta de Andalucía, 2007). Su voz, en tanto que su experiencia en tales dispositivos educativos, queda al margen de las decisiones tomadas con respecto a las formas de gestión y administración educativa de tales dispositivos. Entendemos que estudiar las trayectorias de vida de quienes están privados de la palabra pública puede considerarse un aporte del método biográfico (Mallimaci y Giménez, 2006) con el que visibilizar estas voces.

Resultados y análisis: estudiando re retóricas¹⁵ del paradigma intercultural con relatos de vida

Para exponer los resultados y análisis de nuestro trabajo presentaremos los relatos de Jihane (34-37), Yen (15), Srбуhi (24) y Nicoleta (24). Jihane llegó a España con 4 años de edad, sin escolaridad previa en su Marruecos natal. Comenzó a asistir a la escuela española con 7 años y pasó casi la totalidad de su escolaridad, tanto en primaria como en secundaria, asistiendo a dispositivos similares a las ATAL. En el momento en que finalizamos su relato de vida contaba con una titulación universitaria. Yen nació en Shanghái. Cuando fue entrevistado para la investigación llevaba 4 años viviendo en España y cursaba secundaria obligatoria, habiendo sido escolarizado en el país, al igual que Jihane, a los 7 años, aunque él sí había asistido a la escuela previamente. También como ella, fue atendido por ATAL en primaria y seguía estándolo en secundaria. Srбуhi, por su parte, contaba con un largo periodo de escolarización en su país de origen, Armenia, de 11 años. Es escolarizada en el sistema educativo español a los 16 años, y estuvo durante un año como alumna de ATAL, en secundaria. Al igual que Jihane, cuando realizamos su relato de vida ya era titulada universitaria. Por último, Nicoleta, de Rumanía, estuvo escolarizada durante 8 años en su país de origen, e ingresó en el sistema educativo español con 15 años. Su experiencia en un dispositivo educativo similar a las ATAL fue solo en secundaria, igual que Srбуhi. Ella consiguió un título universitario en el mismo curso en el que fue entrevistada. A lo largo de las próximas páginas repensamos el paradigma intercultural a través de los ojos de Jihane, Yen, Srбуhi y Nicoleta, poniendo a dialogar sus experiencias, de manera que podamos hacer emerger lo que estamos nombrando como “retóricas de la interculturalidad”.

¹⁴ Puede consultarse el trabajo de Jiménez (2020) para ver un análisis sobre la capacidad de agencia del alumnado en contextos escolares interculturales, en lo que se refiere a la instrumentalización que el propio alumnado hace sobre diferentes categorías culturales en el contexto educativo.

¹⁵ Se usa “retóricas de la interculturalidad” para referir las diferentes formas de entender la gestión de la diversidad que dicho paradigma lleva implícito o a las que da lugar. A este respecto ya en 1996 Lluch y Salinas se referían al interculturalismo en estos términos para denunciar que “bajo la retórica del discurso –ahora intercultural–, [se] esconden los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre” (p.80). Nosotras indagaremos sobre esta cuestión a la luz de la experiencias e interpretaciones al respecto de los y las chicas “objeto” de dicha interculturalización en espacios educativos formales.

La normativa que regula las ATAL estipula que “estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria” (Artículo 5, punto 2, Junta de Andalucía, 2007). Tan solo está previsto que se hagan en un espacio diferenciado “cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen” (Artículo 5, punto 2, Junta de Andalucía, 2007). Esta precisión es clave en la construcción de las trayectorias educativas del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. El alumnado con el que se ha trabajado narró cómo la atención que recibió de este tipo de programas se desarrolló en aulas específicas y nunca en sus aulas ordinarias. Esta vicisitud es una de los principales indicadores de que la diversidad en nuestro contexto de estudio es percibida como un problema dentro de los espacios educativos normalizados (Castilla, 2018; Olmos Alcaraz y Lastres, 2018; Del Olmo, 2012), y que como tal ha de atenderse de forma especializada¹⁶ (¿separada?). En este sentido, los relatos de vida de Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta son ejemplos de aquellas retóricas del paradigma intercultural que remiten a cómo intervenir sobre “un otro” que ha de ser “acomodado” (Aman, 2015). Remiten a las experiencias de escolares contruidos como “inmigrantes y/o extranjeros”, situados en las fronteras (Mezzadra y Neilson, 2017) del sistema educativo: los que van al aula específica, tienen un horario alternativo para estar en su aula de referencia y, además, mientras están en dicho aula no siguen el currículo de materias ordinarias. Son, en definitiva, definidos más como inmigrantes y/o extranjeros que como alumnos o alumnas. Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta narraban cómo habían experimentado esa “separación” (en tanto que portadores de algún tipo de “problema”) por la nacionalidad y/o procedencia:

Incluso mi hermano estaba en clases de español conmigo, en la misma aula. Mi hermano y yo, así como otros compañeros de estas clases de español, no teníamos la misma edad. Lo que pasaba para que estuviéramos en estas clases es que no sabíamos el idioma. Lo que teníamos en común es que todos éramos extranjeros, no tenía nada que ver si éramos de diferentes aulas de referencia. Porque en mi clase personas que no podían hablar estaba yo solamente. El resto del grupo de la clase de español era gente que llevaba dos años o un año más que yo en el centro, aunque estuvieran en cursos inferiores al mío (Srбуhi).

Ellos estaban en un centro educativo con otros alumnos y alumnas con los que compartían aula de referencia, pero entre las prácticas educativas de ellos y ellas, y las de Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta había una frontera simbólica (Mezzadra y Neilson, 2017) y física, que no solo se evidencia cuando este alumnado asiste a aulas específicas donde se desarrollan programas educativos como el de las ATAL;

¹⁶ También es cierto que una atención a este tipo de diversidad en el aula o clase requiere de una dotación mayor de profesorado, y por lo tanto más recursos económicos.

también es visible a partir de la atención educativa que reciben a nivel curricular cuando están en su aula de referencia:

De estas clases [la clase ordinaria] solo salimos los que tenemos apoyo de español. Y dependiendo de la conexión entre los profesores o profesoras de estas clases, con la profesora de español, era más o menos fácil que pudiéramos salir (...). En los casos en que las asignaturas que dejábamos para ir a clases de español tuvieran examen, aunque no hubieras ido a clase, tenías que hacer el examen. Y en el caso de que no tuvieran examen pues trabajabas en clases de español y ya está (Yen).

Esta idea de *acomodar en la frontera* (Aman, 2015) tiene que ver aquí con el concepto de frontera simbólica, incluso más que el de frontera física, porque Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta están participando de un sistema educativo que legislativamente les reconoce el derecho en igualdad al acceso a la educación; pero que construye fronteras en el desarrollo de una trayectoria educativa equitativa entre iguales, entre escolares, a razón de parámetros no educativos, sino de otro tipo. Los factores que determinan la atención educativa de alumnos y alumnas como Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta son más de tipo administrativo y político, tienen que ver con marcadores como la nacionalidad. Y son esos marcadores los que definen a este alumnado como inmigrante y/o extranjero más allá de su condición escolar. La experiencia más descriptivamente relatada al respecto de esta crítica la hace Nicoleta, narrando diferentes experiencias de diferenciación que ponen de manifiesto cómo ella era atendida en un dispositivo similar a las ATAL más allá de su nivel de español (que, según ella, era suficiente). Esta alumna contaba lo siguiente:

En general estas clases [ATAL] no creo que tuvieran mucho impacto (...) a efectos prácticos repetí primero y segundo de bachillerato, pero no, yo esto no lo relaciono con tener más o menos dominio del castellano. Se me hizo muy difícil el bachillerato, sí, pero no por el idioma, (...) español yo ya hablaba, así que si algo no se me daba bien no era porque no entendiera el idioma (...). No creo que haya influido demasiado en mi trayectoria saber más o menos idioma, porque llegado un punto sabía hablar español y lo iba a aprender sí o sí porque estaba ya ahí metida (...) para enseñarme vocabulario para qué sacarme de clase, para eso me dejás en clase con los demás y ya me apaño yo (Nicoleta).

Nicoleta, como también Jihane, relatan cómo salían de su aula ordinaria para acudir a un aula específica donde aprender español. De sus relatos de vida, como de los de Yen y Srбуhi, se desprende que esta era la función principal de estas salidas y separación del grupo: aprender español; sin embargo estas alumnas toman conciencia en su relato de vida de cómo aprendieron el idioma más allá de esta práctica educativa, por lo que la cuestión lingüística no habría de ser lo fundamental o (al menos) no lo único. Repetimos las palabras de Nicoleta: “para enseñarme vocabulario para qué sacarme de clase, para eso me dejás en clase con los demás y

ya me apaño yo”. Y rescatamos esta reflexión para avanzar en nuestro análisis, en este caso en lo relativo a lo que hemos nombrado como “retóricas del interculturalidad como enseñanza del español”. Sobre la cuestión lingüística Srбуhi piensa:

que si el aprendizaje del español, en mi caso, hubiera dependido de estas clases yo no hubiera aprendido el idioma. Yo creo que el idioma se aprende básicamente en la experiencia, hablando con la gente y expresándote, en mi caso, en español. El idioma lo aprendí relacionándome con mis compañeros en el resto de clases, la mayoría de la gente aprende idiomas así. Aprender un idioma con libros de gramática es solo aprender gramática, pero así no puedes hablar. Aunque no digo que el aprendizaje de la gramática no me aportara nada (...). Mentiría si dijera lo contrario, principalmente por las personas que he conocido, los profesores y la profesora de español (Srбуhi).

Esta crítica a cómo aprendió Srбуhi español más allá del ATAL es relatada también por otras alumnas con las que se ha trabajado en la construcción de relatos de vida. Jihane dice que sus vecinos, cuando hacían celebraciones en casa, la invitaban diciendo a sus padres “<<deja a la niña y así pues aprende castellano>>, y yo la verdad es que aprendí mucho idioma gracias a ellos” (Jihane). Ella, como Nicoleta y Yen, relata además cómo participaba en distintas actividades no curriculares de su centro educativo, entre otras cuestiones, para reforzar su competencia lingüística en castellano. Todos ellos reconocen la labor de dispositivos como el de las ATAL en lo que respecta a la adquisición de habilidades lingüísticas sobre aspectos idiomáticos técnicos (sobre todo gramática y vocabulario). Y todos ellos, con sus experiencias, dejan ver cómo la interculturalidad en el contexto estudiado conlleva implícitas retóricas que facilitan una forma de entender la gestión de la diversidad de tipo meramente lingüístico.

En el desarrollo de las entrevistas biográficas realizadas para la construcción de los relatos de vida, el alumnado pocas veces o ninguna utilizó el nombre del programa educativo al que asistió en su trayectoria educativa. Fue común referirse a las ATAL (u otros dispositivos similares) como *clases de español*. Es esto un ejemplo más sobre cómo es interiorizada por el alumnado de programas educativos como el de las ATAL la interculturalidad diseñada desde las administraciones educativas: esencialmente como clases de lengua, en este caso español. Estas lógicas redundan en el sostenimiento de retóricas de la interculturalidad esencialistas y reduccionistas con respecto a las nociones de diversidad y cultura subyacentes (Dietz, 2017; Castilla, 2018; Olmos Alcaraz y Contini, 2016), dado que evidencia que: 1.) Todo lo relativo a la diversidad se reduce a lo cultural; 2.) Todo lo cultural se reduce a lo nacional; 3.) Y todo lo nacional va a reducirse a lo lingüístico. De esta forma, desde el propio modelo de interculturalidad que proclaman las administraciones educativas (Olmos Alcaraz y Lastres, 2018), y la experiencia que el alumnado tiene del mismo, se construyen nociones de lo intercultural en la práctica educativa que van a asumir

las mismos presupuestos teóricos de la multiculturalidad; donde interculturalidad y multiculturalidad van a entenderse como sinónimos. Esto remite directamente a las críticas que hacen Dietz y Mateos (2011) al respecto de las nociones de interculturalidad de tipo antirracista, discutiendo sobre cómo estos reduccionismos van a implicar una racialización no biologicista de la población escolar a partir de conceptos como la lengua y la nacionalidad. Así se reproducen los mismos procesos de diferenciación que se dieran en otro momento a partir de marcadores racistas de corte biológico. Antes, rasgos físicos como el color de la piel, y ahora el idioma de una grupalidad (Brubaker y Cooper, 2001) de alumnado¹⁷ van a ser constructores de otredad en la escuela.

De lo anterior se desprenden también retóricas asimilacionistas desde las que se ha construido, o a las que ha dado lugar, el paradigma intercultural –al igual que ocurrió con el de multicultural–. Si la máxima función de programas educativos como el de las ATAL, en cuanto a lo intercultural, es el aprendizaje del español como lengua vehicular de la escuela, se evidencia una definición asimilacionista de este término dónde las políticas públicas interculturales no tendrían otro sentido que la asimilación de la población inmigrante y/o extranjera a lo nacionalmente hegemónico: la lengua. Un instrumento, el conocimiento del idioma, que va a reconocerse entonces como el culmen de la integración de la población inmigrante y/o extranjera en los márgenes de una nación. Así, el aprendizaje de español, como lengua vehicular de la escuela, se construye cómo máxima noción de acción para aquello de lo intercultural.

De otro lado está la experiencia en torno a lo lingüístico del alumnado de programas educativos como el ATAL mientras está en su aula ordinaria. Al respecto Nicoleta relataba que en su aula de referencia había alumnado de hasta en once nacionalidades; y que siempre tuvo apoyo en materia lingüística de sus compañeros y compañeras. Para esta alumna, el apoyo que recibió de su grupo de iguales en el aula ordinaria, sirvió, a modo de símil, como muestra de lo que supondría trabajar con este tipo de programas implementados en el aula ordinaria. Quizá su caso sea el más relacionado con modelos de educación intercultural para interaccionar (Dietz, 2003, 2012), aunque con matices. Esta noción del paradigma intercultural se define en retórica al intercambio de saberes que se produce en el establecimiento de relaciones sociales entre diferentes sujetos (Dietz y Mateos, 2011). A nivel lingüístico Nicoleta experimentó a lo largo de su trayectoria dentro de su aula de referencia procesos de educación donde la interacción con el resto de sus compañeros y compañeras fue esencial en su dominio del español. Eso sí, no hay que perder de vista en el análisis

¹⁷ Grupalidad, que en el caso de alumnado de programas educativos como el ATAL se estaría generando externamente, con atribuciones de alteridad producidas desde la academia y por agentes educativos distintos al alumnado. Estos últimos no se reconocen en la pertenencia a tal grupalidad, debido a la diversidad que les distingue internamente (Olmos Alcaraz y Lastres, 2018). Brubaker y Cooper (2001) hablarían para este caso de una grupalidad laxa, porque se da el <<conexionismo>> pero no, al menos en un inicio, <<la comunidad>>. Esta última podría surgir, en algunos casos, cuando se desarrolle un sentido de pertenencia alrededor de compartir la ausencia (y no la presencia) de un atributo (no hablar la lengua vehicular de la escuela).

de este caso que en su aula ordinaria ella no era la única alumna inmigrante y/o extranjera, lo que configura un escenario de súper-diversidad (Vertovec, 2007; Padilla, Azevedo y Olmos Alcaraz, 2015) hacía el interior del grupo de iguales que propicia el establecimiento de relaciones que podrían definirse como interculturales, de acuerdo con la teoría al respecto. El caso es que este escenario intercultural – como podría definirse– en el que Nicoleta construyó su trayectoria educativa, se ha conformado con independencia de la puesta en marcha en su centro de programas educativos como el de las ATAL. Su relato evidencia retóricas del paradigma intercultural que definen a este modelo educativo como una herramienta para el diálogo (Dietz, 2017; Walsh, 2012); haciendo referencia a la teoría del contacto como máxima intercultural (Allport, 1954, en Zapata-Barrero, 2015), pero solo hacia el interior de la grupalidad que se conforma de alumnado inmigrante y/o extranjero. Ello remite directamente al concepto de convivialidad (Gilroy, 2008) y la interacción como máxima intercultural; pero siguen primando nociones esencialistas y reduccionistas de lo cultural que atañen meramente a lo folclórico en cuanto a las relaciones interculturales, y un instrumento principal en la transmisión del folclore es la lengua. Así es cómo la interculturalidad en el contexto educativo va a definirse como “lo multicultural”, desde que retóricas que reconocen la diversidad del alumnado pero no las relaciones de intercambio entre ellos y ellas. Lo que alude a formas de entender la interculturalidad como axiología, desde la que se construyen nociones de este paradigma referentes a la tolerancia o el respeto a las diferencias (Solano-Campos, 2013).

De esta manera el caso de Nicoleta sí que podría haber conllevado la construcción de una trayectoria educativa intercultural, si se tienen en cuenta retóricas de este paradigma educativo como las que entienden la interculturalidad como las habilidades sociales que propician procesos de comunicación para el establecimiento de relaciones sociales en la escuela. El sesgo viene cuando esto, en la práctica educativa, solo va a depender de una parte de la población escolar, el alumnado, y no de prácticas estructurales en las que participe el conjunto de la escuela. Aun así, Nicoleta habla de que, por otro lado, asistía a clases de apoyo y de cómo estas clases formaron parte trayectoria educativa y de su adquisición del lenguaje. Nicoleta decía: “Por un lado supongo que no está hecho de la mejor manera, porque te sacan de clase para meterte en otra, una que se supone que es una que necesitas, pero por otro lado yo me lo pasé súper bien” (Nicoleta). Ello nos indica de nuevo la existencia procesos que se dan hacia el interior de una grupalidad de alumnado inmigrante y/o extranjero. Esta alumna habla incluso de cuestiones no académicas que se dan en estas clases de apoyo, del intercambio de vivencias, “conexionismo” (Brubaker y Cooper, 2001), entre quienes asistían a estas, en referencia quizás a aquellas relaciones sociales definidas como interculturales en el contexto educativo que aluden a retóricas relativas al, insistimos, intercambio de saberes. De nuevo solo hacía el interior del grupo. Esto remite a las críticas al modelo de interculturalidad relacional (Walsh, 2012), que entiende la noción de interacción

en lo intercultural, pero que no elimina las relaciones de poder en el establecimiento de interacciones sociales en la escuela cuando los procesos interculturales están dándose hacia el interior de grupalidades como en la que se construye al alumnado inmigrante y/o extranjero.

Consideraciones finales

Los relatos de Yen, Jihane, Srбуhi o Nicoleta, muestran cómo en la práctica educativa aquello de la interculturalidad tiene que ver tan solo con una grupalidad de alumnado, el construido como inmigrante y/o extranjero, ya que es solo esta población escolar la que recibe la atención educativa de programas educativos como el de las ATAL. A partir de los extractos de relato esbozados, se puede ver cómo toda la práctica de este tipo de programas educativos, definida en la normativa como intercultural (Junta de Andalucía, 2007; Castilla, 2018), tiene que ver con la atención educativa aparte, en un aula específica. De esta manera lo intercultural solo va a darse para aquel alumnado que asiste a este aula específica. Por tanto, aquella población escolar que será *capacitada en la interculturalidad* –como retórica de modelos del paradigma intercultural como el de educar para transformar (García, Pulido y Montes, 1999)–, será tan solo la población escolar procedente de las migraciones. Lo intercultural en programas educativos como el de las ATAL estaría entonces –según los parámetros del modelo de educación intercultural citado– en enseñar a ser interculturales a los alumnos y alumnas inmigrantes y/o extranjeros; lo que es lo mismo que capacitar a este alumnado en la interculturalidad. Sobre esta cuestión Padilla y Olmos Alcaraz (2019) desarrollan una crítica en tanto a que la interculturalidad no se puede enseñar, sino que es un proceso que se vive y se experimenta; que se genera en el día a día a través del establecimiento de relaciones entre quienes confluyen en torno a lo escolar, ya sea profesorado de una escuela, vecinos de un barrio o estudiantes; pero todos y todas las escolares de un centro, no solo los contruidos como inmigrantes y/o extranjeros.

Experiencias como las Yen, Jihane, Srбуhi o Nicoleta ponen el foco y son una llamada de atención para fijarnos en las carencias de transformación y cambio relativas a lo estructural. Jihane alza la voz, de manera figurada, en su relato y pide responsabilidades más allá de las propias sobre cómo se configuraba su atención educativa. Ello pone de manifiesto que todo lo relativo a lo intercultural no puede recaer por más tiempo en los sujetos a quienes se dirigen programas educativos como el de las ATAL, sino que es imperativo responsabilizar a la estructura educativa en su conjunto. Ello es una crítica referida por diversas definiciones de lo intercultural, pero conceptualizada como tal por modelos de educación intercultural como el de educar para decolonizar (Dietz y Mateos, 2011).

Los relatos analizados evidencian así esas violencias hegemónicas (Martin y Pirbhai-Illlich, 2016) en las que se construye la trayectoria educativa del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Y son un ejemplo con el que cuestionar

cómo se estructura el sistema educativo construido desde lógicas coloniales, idea fundamental del modelo decolonizador de interculturalidad (Dietz y Mateos, 2011). Es ahí donde entran propuestas como la de Soria (2014), quien pone el foco intercultural no en las interacciones sociales de cada sujeto, sino en las estructuras teóricas y políticas en las que se dan tales relaciones. Para esta autora la interculturalidad es una práctica social de crítica desde la que desarticula las lógicas de poder del sistema moderno. Quizá dar luz a relatos como los aquí traídos articule una práctica de este tipo. Las experiencias educativas descritas por el alumnado de este tipo de programas, como destinatario de la acción pública de políticas como la Orden de 15 de enero de 2007 (Junta de Andalucía, 2007), subvierten a través de sus relatos los sentidos de la interculturalidad en los que se define su trayectoria educativa.

Con el análisis presentado hemos querido mostrar qué retóricas del paradigma intercultural están operando en las experiencias educativas del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Sus trayectorias educativas, en tanto que inmigrantes y/o extranjeros que desconocen la lengua vehicular de la escuela, son ejemplo de cómo el paradigma intercultural en España se ha construido como un instrumento para la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios. Puede afirmarse entonces que el paradigma intercultural en España ha servido en un sentido funcional (Tubino, 2019; Walsh, 2012), como herramienta meramente expositiva de la modernidad (Walsh, 2012). La interculturalidad como paradigma educativo se ha construido en España como retórica de Estado, funcionando como instrumento de tipo asimilacionista para conformar un Estado nacionalmente homogéneo (Tubino, 2019). La acción educativa en torno a programas educativos como el de las ATAL se convierte así en un “proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos” (Dietz y Mateos, 2011, p.49) de lo nacional instrumentalizados a través de la escuela.

Referencias

- Aman, R. (2015). The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008431>
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks y J. Lynch (Ed.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp.12-28). Holt, Rinehart and Winston.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (7), 30-67.
- Castilla, J. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. Problematizando naturalizaciones discursivas. *Gazeta de Antropología*, 34(1), s/p. <https://cutt.ly/zlPyyAX>

- 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://cutt.ly/OISuQ6f>
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta
- Dietz, G. (2003, 2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. UGR/FCE.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://cutt.ly/AISuKdV>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- García, F. J., Pulido, R. y Montes, Á. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García y A. Granados (Ed.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Trotta.
- García, F.J., Granados, A. y García-Cano, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. CEC.
- Gilroy, P. (2008). *Después del imperio. ¿Melancolía o cultura de la convivencia?* Tusquets.
- Jiménez, L. (2020). *Etnicidad: un juego de niños*. Edicions Bellaterra.
- Junta de Andalucía. (2007, 15). 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://cutt.ly/FIPyAgt>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175–212). Gedisa.
- Martin, F. y Pirbhai-Illlich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), 355-372. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697>
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.
- Olmos Alcaraz, A. y Contini, P. (2016). Diversidad y cultura: Etnografía de las “ausencias” del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 6(1), 20-49. <https://cutt.ly/FnO1IT7>
- Olmos Alcaraz, A. y Lastres, N. (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de Antropología*, 34(1), 1-16.
- Padilla, B., Azevedo, J. y Olmos Alcaraz, A. (2015). Superdiversity and conviviality: exploring frameworks for doing ethnography in Southern European intercultural

- cities. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 621-635. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980294>
- 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
- Panaia, M. (2004). El aporte del uso de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 335-356.
- Rodríguez, R., González, I. y Goenechea, C. (Ed.) (2018). *Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Bellaterra.
- Salinas, J. y Lluch, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- Solano-Campos, A. T. (2013). Bringing Latin America's "Interculturalidad" into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620-630. <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807231>
- Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula Rasa*, 20, 41-64. <https://cutt.ly/ilPyZnd>
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *forum historiae iuris*. <https://cutt.ly/8lPy1U6>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://cutt.ly/nlPy4kP>
- Zapata-Barrero, R. (2015). Exploring the foundations of the intercultural policy paradigm: a comprehensive approach. *Identities*, 338, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1006523>

