

**MECANISMOS DE TRANSMISIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN
CONTEXTOS ESCOLARES DE INMIGRACIÓN¹**Mónica Ortiz Cobo²**RESUMEN**

En trabajo supone el resultado de un largo trabajo de investigación realizado en contextos escolares cuyo propósito 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). La investigación se realizó en Almería, provincia andaluza en la que se pusieron en marcha dichas aulas en 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.

ABSTRACT

This work shows the result of a long research carried out in school backgrounds, whose aim was to analyse how the policy of linguistic attention to immigrant students implemented by means of the so-called "Linguistic Adaptation Temporary Classrooms" is working. The research was done in Almería, a province in which these special classrooms began to operate in 1997, a pilot scheme that was later on exported to the rest of the territories of the Andalusian Autonomous Region. In order to accomplish this search, quantitative information collection methods were used, such as interviews, questionnaires and direct survey of the participants

Key words: educational action, foreign immigration, interculturality and integration.

INTRODUCCIÓN

La presencia del alumnado inmigrante en los centros escolares ha generado en el Sistema Educativo Español respuestas destinadas fundamentalmente a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Concretamente, la aparición de la 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".

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.

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.

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.

² Doctora europea en Antropología de la Universidad de Granada. Profesora del Departamento de Antropología Social en la Universidad de Granada.

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 Andaluzas³.

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 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”⁴. 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”⁵.

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.

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:

³ 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 permitido explorar el origen y evolución de las ATAL. Otra técnica etnográfica empleada fue la observación participante (en diversas aulas ATAL y centros escolares).

⁴ 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”.

⁵ Idem.

	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

Tabla 1. Profesorado de ATAL en la comunidad autónoma andaluza.

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

2. NORMATIVA DE LA ATENCIÓN ESPECÍFICA

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 2000⁶.

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. El siguiente cuadro resume los aspectos más relevantes de la normativa que la Delegación Provincial de Educación de Almería establece para regular la organización y funcionamiento de las ATAL.

Objetivos del profesorado de ATAL	<p>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.</p> <p>Colaborar⁷ con el profesorado en la programación del Plan de Acogida Inicial para el alumnado de otras culturas, y en la programación de 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.</p> <p>Facilitar al profesorado las orientaciones y los materiales necesarios para incorporar al alumnado al proceso normalizado de</p>
--	--

⁶ En el resto de provincias Andaluzas no se ha localizado normativa alguna hasta el curso 2002-03.

⁷ En instrucciones anteriores se reconoce al profesorado de ATAL como “responsable” en lugar de como “colaborador”.

	enseñanza y para su evaluación individualizada.
Ubicación del ATAL	El establecimiento de estas aulas lo determina la Delegación provincial de Educación, no con carácter definitivo, sino que se podrá modificar su ubicación en función de las necesidades.
Criterio de Agrupamiento	Se establecerán grupos de 12 alumnos como máximo. Preferentemente el apoyo se realizará en el aula ordinaria.
Criterio Temporal	El alumno permanecerá en el ATAL fija un máximo de 3 meses, o 6 meses en el caso de ATAL itinerante. Excepcionalmente se podrán ampliar, respectivamente, tres meses más u otro curso. 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 sea tan determinante el dominio del idioma para el acceso del alumnado al currículo ordinario.
Criterio de Adscripción al ATAL	Dirigido al alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y ESO.
Tipos de ATAL	ATAL fija: el profesor de ATAL atiende a un solo centro (aunque en la práctica las ATAL fijas, en ocasiones, presentan un carácter zonal, es decir, atienden alumnado de centros de la zona que son trasladados a dicha aula) y pertenece al claustro de profesores ⁸ . ATAL itinerante: el profesor de ATAL atiende al alumnado de varios centros escolares y está adscrito al Equipo de Orientación Educativa de la zona.

Cuadro 1. Normativa reguladora. Fuente: Instrucciones 2002-03

3. ATENCIÓN ESPECÍFICA EN LA PRÁCTICA

En la praxis, la actuación llevada a cabo desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística no se ciñe a menudo a la normativa establecida desde la Delegación Provincial de Educación de Almería. 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.

a. Objetivos

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”⁹. 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.

⁸ No todas las provincias andaluzas han contado con ATAL fijas (sólo Almería, Sevilla y Málaga).

⁹ 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”.

Con la creación de un equipo específico externo se ha gestado la idea de que la dedicación al colectivo de educandos inmigrantes es una “tarea” de “expertos”, y que la respuesta o solución a los problemas derivados de este colectivo debe proceder de “fuera”, para permitir posteriormente la intervención del centro y los tutores.

Por otro lado, también 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 exclusivamente desde un punto de vista oral, por su parte, el tutor del aula ordinaria reclama la inclusión de otros contenidos curriculares (relacionados con materias como 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.

b. Temporalidad

A la hora de analizar y constatar la puesta en práctica de la normativa reguladora de estas aulas, 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 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 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 intercultural¹⁰, 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 Intercultural¹¹).

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

¹⁰ 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.

sus aulas ordinarias para favorecer la integración con su grupo de referencia”. Debemos aclarar que la atención a 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. Ésta 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 número de alumnado con necesidades de atención lingüística, aunque estos alumnos ya hayan pasado por ella.

c. Criterios de selección del alumnado

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 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 oral, pero claramente insuficientes 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. 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 alumnos¹¹ durante el curso escolar 2002-03:

¹¹ Datos extraídos de la Memoria Informativa del curso 2002-03 del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

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 atendía a 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 primer curso de Primaria y 9 de segundo curso de Primaria¹².

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 en estos cursos los alumnos precisamente están aprendiendo en el aula ordinaria a desarrollar sus competencias comunicativas. Además, debería considerarse la angustia vivida por el alumno 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. Sin embargo, en la misma línea encontramos ambas situaciones, es decir, profesorado que reconoce haber atendido a alumnado de Bachillerato (tras haberlo acordado en el claustro de profesores), y, por otro lado, profesorado que mantiene su “deber” de ceñirse a la normativa. De esta manera hemos podido encontrar en un mismo centro alumnado de Educación de Primaria que asiste a ATAL y alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria al que no se le facilita el mismo apoyo lingüístico.

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. TUTORES ANTE LA ATENCIÓN ESPECÍFICA

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

¹² 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 la agrupación de alumnado que será atendido por los profesores de ATAL, documentos que los mismos profesores hacen llegar al Equipo.

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. Además, el tiempo parcial o semanal también es ampliamente criticado y cuestionado por los docentes.

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.

“A los que sabían un poco, antes si los atendía, ya no, porque no hay tiempo. A mí el ATAL me cogían 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).

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.

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.

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.¹³).

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 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 “inclusor”, en realidad se está llevando a cabo con otras funciones, ya que el ser inmigrante y hablar otra lengua está suponiendo la segregación 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

¹³ 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.pensamiento critico.org/ignvil10203.htm>.

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

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.

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.