

# **INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN: PRINCIPIOS PARA EVALUAR LA ACOGIDA AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO<sup>1</sup>**

**Silvia CARRASCO PONS**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Este artículo reflexiona sobre los procedimientos de acogida al alumnado extranjero desde una propuesta de definición de los principios de interculturalidad e inclusión que debería desarrollar la atención educativa a todo el alumnado, en un entorno como el nuestro, donde la inmigración intensiva de los últimos años hace más compleja la desigualdad preexistente en términos sociales, culturales y educativos. De forma específica, nos centraremos en las llamadas *aulas de acogida*.

El aula de acogida es un dispositivo pedagógico creado específicamente para atender al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo sin conocer la lengua vehicular y en un momento de la escolarización en el que el resto de sus compañeros ya han adquirido una lecto-escritura básica. Debería tratarse primordialmente desde un enfoque afectivo, como un lugar de referencia para los primeros momentos donde los chicos y chicas deben realizar una multiplicidad de aprendizajes simultáneos (língüísticos, de la cultura escolar del centro, del propio funcionamiento de la institución, etc.) y desde experiencias previas de escolarización dispares.

En realidad, este tipo de aulas se están desarrollando con variaciones en distintas comunidades autónomas, centros y etapas educativas. Según como se organicen, corren el riesgo de convertirse en espacios segregados y, en muchos más centros de los que pensamos, son el primer paso de un itinerario selectivo hacia aulas *ordinarias* pobladas de alumnado con mayores necesidades o *con menor nivel*. Obviamente, así entendida, el aula de acogida no sería ni intercultural ni inclusiva y no proporcionaría a la larga una experiencia positiva al alumnado que pretende atender mejor. Por ello, al margen de otros temas que suscita su aplicación, tremadamente importantes y abordados en los textos de este monográfico, mi preocupación en este

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente en Carrasco Pons (2005).

breve artículo tiene que ver con la cuestión del modelo educativo en el que se desarrolla y su relación con las distintas ideas políticas que se plantean ante la creciente multiculturalidad de nuestra sociedad.

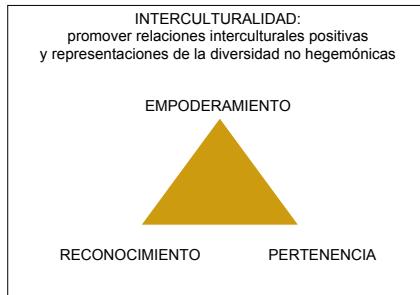
La escuela es el único espacio de contacto obligatorio entre personas de distintos orígenes y colectivos y se reitera continuamente su capacidad integradora ante el debilitamiento de otros espacios relacionales y de socialización, y lo es de forma especial para la población inmigrante. La forma en la que se plantea la acogida a sus hijos e hijas dice mucho de cómo se entiende la diversidad y la desigualdad y de qué se espera de la escuela al respecto. Creo que podemos distinguir de forma sintética dos tipos de ideas políticas contrapuestas, que no se corresponden de forma automática con posiciones políticas convencionales. Por una parte, la idea que defiende un modelo monocultural, que implica una única manera de identificarse como miembro de la sociedad y que tiende a atribuir (y a confundir) de forma directa o indirecta el lugar que ocupan los grupos minoritarios o de origen extranjero en la estructura social según la distancia cultural que les separe de aquel modelo. Esta es la base de los modelos asimilacionistas, pero también de los modelos que se presentan como pluralistas y tolerantes. Por la otra, la idea que propugna un concepto de ciudadanía multicultural, que debería entender las construcciones identitarias como procesos dinámicos y creativos, y que se plantea la cuestión de la cohesión social y sus dificultades. Además de estas ideas políticas, existen dos modelos educativos contrapuestos que impregnán las prácticas escolares a modo de fuerzas contradictorias. En primer lugar, seguimos observando la vigencia del que defiende que la escuela identifica talentos y esfuerzos del alumnado, que descansa en un único modelo de alumno deseable, pero que inevitablemente reproduce la desigualdad de su entorno. En segundo lugar, se plantea con dificultades un modelo de escuela democrática y emancipadora, y que entiende que la escuela debe proporcionar recursos al alumnado para entender su entorno y contribuir a mejorarlo. Es obvio que solo este segundo modelo de escuela puede dar respuesta a la primera de las ideas, aunque todavía no está suficientemente preparado para ello, porque sigue fallando la formación del profesorado en las universidades y porque las circunstancias políticas de los últimos diez años han jugado en su contra, precisamente en el mismo periodo en el que los flujos migratorios hacia España se han intensificado espectacularmente y ha crecido a un ritmo paralelo la presencia de alumnado extranjero en las aulas.

Las experiencias de los países de nuestro entorno aplican políticas y modelos de escolarización diversos para acoger y atender al alumnado de origen extranjero. Según el informe de Eurydice publicado en septiembre de 2004 *Integrating immigrant children into schools in Europe*, la mayor parte de los esfuerzos se dedican a asegurar la adquisición de la(s) lengua(s) vehiculares como medio para hacer efectivo el derecho a la educación entendida como el acceso al currículum. Para llevar a cabo este proceso, en los países escandinavos y en el Reino Unido se organizan apoyos de distinto tipo dentro de las aulas ordinarias y en algunos casos se dispone de un repertorio de programas bilingües, en los que interviene de alguna manera el refuerzo de las lenguas familiares de los alumnos. En cambio, en otros países como Alemania o Grecia se organizan aulas y grupos llamados de transición que pueden tener a los alumnos escolarizados aparte durante un tiempo incluso superior a un año, coincidiendo con sistemas oficialmente selectivos por grupos de nivel. El resto de países estudiados oscila entre estas dos estrategias. En cuanto a otros elementos relacionados con el reconocimiento multicultural, como la consolidación de la lengua materna, la Comisión Europea se pronuncia de forma inequívocamente positiva, defendiendo que esta contribuye a fundamentar un sentido positivo de identidad y al desarrollo de las habilidades de aprendizaje multilingüe en los niños y jóvenes. Solo Suecia garantiza el derecho del alumnado a recibir clases en la lengua materna si los padres inmigrantes lo desean y en un conjunto de países con fuerte tradición inmigratoria (Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido) se incluyen las lenguas de origen como asignaturas optativas en el currículum ordinario de algunas escuelas. De hecho, solo Luxemburgo desarrolla un planteamiento educativo multilingüe (al menos en educación primaria), donde todo el alumnado se beneficia del valioso potencial educativo de su propio y variado conocimiento en la escuela.

En otro orden de cosas, también es variada la adaptación de la escuela a la composición multicultural de su alumnado con relación a los menús en los comedores escolares o la libertad en el vestuario, y en algunos casos se incluyen protocolos flexibles de seguimiento para asegurar la continuidad educativa cuando los alumnos realizan, más adelante, visitas a los países de origen. Sin embargo, todas estas respuestas parecen ser cíclicamente objeto de debates encarnizados, aunque solo en Francia se ha llegado a la prohibición del uso del velo y de otros elementos culturales similares, siguiendo en este caso una línea marcadamente monocultural.

Todas estas cuestiones nos remiten a la necesidad de tomar decisiones claras sobre los principios y los contenidos del modelo educativo al que debe responder la acogida al alumnado de origen extranjero. En este sentido, propongo un planteamiento doble que haga efectivos los principios de interculturalidad e inclusión en la escuela y que permita evaluar de forma sencilla la organización escolar, las prácticas docentes, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los contenidos curriculares y todo cuanto se lleve a cabo para atender a todo el alumnado, empezando por la acogida. En las figuras 1 y 2 presento esquemáticamente esta propuesta, que bebe de las aportaciones que ha proporcionado hasta la fecha la educación multicultural crítica y la educación antirracista, así como de las actualizaciones teóricas y las metodologías para la mejora escolar de la educación inclusiva desarrolladas por el CSIE (Centre for the Study of Inclusive Education) de la Universidad de Manchester. Superando definitivamente el paradigma del déficit y lo que los autores (Ainscow & Booth, 2000; Ainscow, 2005) llaman “modelo médico” de tratamiento de la diversidad, se aboga por un modelo social que incluye los planteamientos para una escuela inclusiva en contexto multicultural.

Figura 1

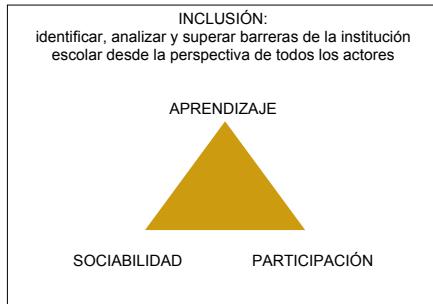


## **EMPODERAMIENTO**

<b>RECONOCIMIENTO</b>	<b>PERTENENCIA</b>
-De saberes y bájages diferentes y legítimos, explícitamente	-En la organización escolar y curricular
-De historias y experiencias de exclusión específicas	-En la imagen social defendida por la escuela
-De capacidad educativa y afectiva plenas	-En las relaciones comunitarias y políticas de la escuela

En primer lugar, y desde la perspectiva de la interculturalidad, se trata de llevar a cabo de forma efectiva aquello que debería haberse desarrollado en el currículum y en la práctica educativa desde el eje transversal de la educación intercultural previsto en la LOGSE: no solo promover relaciones interculturales positivas en los centros y su entorno de influencia entre personas de todos los orígenes culturales, sino de revisar en profundidad la organización, los contenidos y los procedimientos desde lo que aquí llamamos representaciones de la diversidad no hegemónicas, rechazando el etnocentrismo y reparando las omisiones sociocéntricas y clasistas que a menudo ni siquiera somos capaces de reconocer en nuestra práctica cotidiana. Fomentar el empoderamiento, introducir el reconocimiento real y simbólico del valor de la diversidad cultural (por ejemplo, introduciendo ejercicios multilingües) y repensar cómo se plantea la pertenencia de unos y otros, empezando por rechazar exclusiones en la imagen colectiva de comunidad que construye la escuela, se convierten así en objetivos centrales para una educación intercultural real.

Figura 2



<b>APRENDIZAJE</b>		
-Máximas expectativas, de la contextualización cultural y experimental de los contenidos a los retos intelectuales abstractos		
<b>SOCIABILIDAD</b>		<b>PARTICIPACIÓN</b>
-No selección ni segregación del alumnado		-Fomento de espacios y oportunidades de encuentro

**SOCIABILIDAD**

- No selección ni segregación del alumnado
- Aumento de la centralidad de las metodologías colaborativas y cooperativas
- Trabajo de dinámica de grupos en el aula, el ciclo, intermunicipales y con otros centros

**PARTICIPACIÓN**

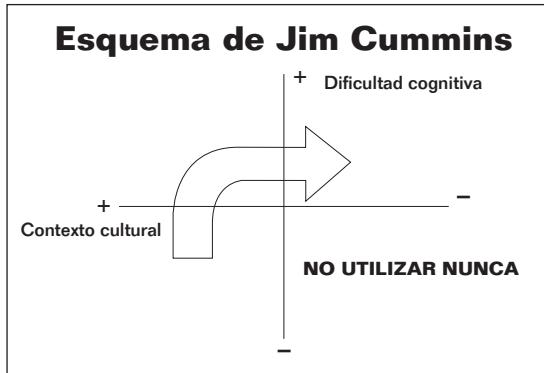
- Intercambio y negociación en el aula y el centro entre todos los actores
- Implicación del trabajo de la escuela con el entorno y sus redes comunitarias

En segundo lugar, desde la perspectiva de la inclusión, se trata de invertir las preguntas ante las situaciones de desigualdad educativa, preocúpandonos por identificar y superar las barreras al aprendizaje y a la participación (imprescindible para que se produzca un aprendizaje real) en la organización escolar y en las prácticas y relaciones que tienen lugar en la escuela y entre la escuela y el entorno al que debe servir, desde la perspectiva de todos los actores. A estos dos conceptos clave de la propuesta, nuestra propia investigación añade un tercer aspecto, sin el cual pensamos que se corre el riesgo de que en la práctica la propuesta se oriente hacia los aspectos formales: la cuestión de la sociabilidad, es decir, el compromiso de fomentar el establecimiento de relaciones afectivas positivas en los procesos de aprendizaje y en el tratamiento de la participación.

Además, para completar estas ideas es de sumo interés tener en cuenta la ya veterana propuesta metodológica de Cummins (Fig. 3 en Hall, 2002) con relación al proceso de aprendizaje del alumnado extranjero –tanto si sus lenguas familiares son distintas de la lengua vehicular como si no lo son–, planteando de forma progresiva la exposición a los contenidos y las actividades escolares desde la máxima contextualización cultural y la menor dificultad cognitiva, hasta aquellas operaciones y aprendizajes que se independizan del contexto cultural (en el sentido de la experiencia real) y se convierten en pensamiento abstracto, lo que conlleva una mayor dificultad cognitiva, evitando las actividades segregadas, específicas, repetitivas y no motivadoras, que carecen de exigencia y de contexto para el alumnado y que, por lo tanto, no llegan a convertirse para él en recursos intelectuales. Existen experiencias y materiales<sup>2</sup> fácilmente adaptables a nuestras realidades, no es necesario inventar demasiadas cosas; lo más complicado siempre es la transformación de las actitudes.

<sup>2</sup> Durante el curso académico 2004-2005 hemos venido trabajando en la elaboración de unos materiales de asesoramiento a los centros en estas cuestiones, en el marco del nuevo Programa LIC (Llengua, interculturalitat i cohesió social) puesto en marcha por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que esperamos puedan ser accesibles en breve.

Figura 3



Debemos reconocer también que el aula de acogida ha sido y está siendo en algunos centros escolares de primaria y de secundaria un espacio de innovación y una oportunidad de transformación educativa y crecimiento profesional para todo el profesorado, de manera que a través de la experimentación se ha conseguido poner en entredicho un conjunto nada desdenable de supuestos comúnmente aceptados, que proyectan una perspectiva limitadora del éxito escolar basada en conceptualizaciones rígidas de lo que se considera aprendizaje. Un espacio para recuperar y ensayar elementos de aceleración escolar y de trabajo significativo con relación al entorno y desde el alumnado como centro del proceso educativo, es decir, una oportunidad para retomar la misión fundamental de una escuela que quiera inscribirse en el modelo educativo democrático y emancipador. Sin embargo, por ahora, la introducción de los dispositivos de acogida habituales –aulas temporales, grupos específicos– tiene poca o nula incidencia en la transformación escolar y en el crecimiento profesional del profesorado de la mayoría de centros. Para ello sería necesario trasladar a la formación inicial la inquietud por desarrollar un sistema educativo mejor traduciendo a la práctica todo el alcance de los principios de interculturalidad e inclusión.

## **Bibliografía**

- AA.VV., 2004. *Integrating immigrant children into schools in Europe* [European Comission, Eurydice Reports]. Bruselas: Eurydice.

- AINSCOW, M. y T. BOOTH, 2000. *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education [Traducción provisional del Programa Multiculturalitat i Educació de l'ICE-UAB].
- AINSCOW, M., 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- CARRASCO PONS, 2005. Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68.
- CARRASCO, S. et al. (coord.), 2004. *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana* [Colección Educación y Sociedad, 15]. Barcelona: ICE-UAB.
- DADZIE, S., 2004. *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: CIDE-MEC.
- GARDNER, P., 2002. *Strategies and Resources for teaching and learning in inclusive classrooms. Resource Materials for Teachers*. Londres: David Fulton Publishers.
- HALL, D., 2002 [1995]. *Assessing the needs of bilingual pupils. Resource Materials for Teachers*. Londres: David Fulton Publishers.
- KENNER, Ch., 2004. *Becoming biliterate. Young children learning different writing systems*. Londres: Trentham books.
- LUND, D., 2003. Educating for social justice: making sense of multicultural and anti-racist theory and practice with Canadian teacher activists. *Intercultural Education*, 14 (1), 3-16.