
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 154

26 de noviembre 2018

ISSN 1068-2341

Políticas de Inclusión Lingüística en España Destinadas al Alumnado de Nacionalidad Extranjera de Reciente Incorporación al Sistema Educativo: Dilemas y Tensiones en Tiempos de Crisis

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide (UPO)
España

Citación: Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: Dilemas y tensiones en tiempos de crisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(154).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3461>

Resumen: Este artículo examina las políticas lingüísticas destinadas a los escolares de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo en España. En primer lugar, ofrecemos una descripción de las políticas y programas de apoyo lingüístico a nivel escolar, y en particular de las denominadas “aulas especiales”. En segundo lugar, haremos un breve análisis de su impacto con la intención de aportar al debate de cómo han podido servir para el desarrollo de procesos de inclusión o para la implementación de formas de exclusión o de segregación de este alumnado. Los resultados revelan que en las aulas especiales no se reconoce el carácter complejo de lo que implica el aprendizaje de la lengua, no cuestionándose la organización escolar. Más bien las medidas se fundamentan en las nociones de compensación y en el enfoque de déficit de los estudiantes de

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 9-10-2017
Revisiones recibidas: 9-1-2018
Aceptado: 9-1-2018

nacionalidad extranjera. El artículo sostiene que mientras las políticas se basen en dichas ideas los estudiantes de nacionalidad extranjera seguirán estando en desventaja y tendrán menos oportunidades educativas. Finalmente, se propone un modelo de escuela que favorezca el apoyo lingüístico no solo para los estudiantes de nacionalidad extranjera sino también como un instrumento de una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Alumnado de nacionalidad extranjera, políticas lingüísticas, apoyo lingüístico, enseñanza de la lengua, inmigración, escuela

Inclusive linguistic policy in Spain for newly arrived migrant students: Dilemmas and tensions in times of crisis

Abstract: This article examines the linguistic policies aimed at students of foreign nationality recently incorporated into the educational system in Spain. First, we provide a description of language support policies and programs at the school level, and in particular of the so-called “special classrooms.” Secondly, we will make a brief analysis of their impact with the intention to contribute to the debate on how they have been able to serve for the development of inclusion processes or for the implementation of forms of exclusion or segregation of these students. The results reveal that in the special classrooms the complex nature of what the learning of the language implies is not recognized, without questioning the school organization. Rather, the measures are based on the notions of compensation and the deficit approach of students of foreign nationality. The article argues that as long as policies are based on such ideas, students of foreign nationality will continue to be at a disadvantage and will have fewer educational opportunities. Finally, a school model that favors linguistic support not only for students of foreign nationality but also as an instrument of quality education for all is proposed.

Key words: Foreign nationality students, language policy, language support, language teaching, immigration, schools

Políticas de inclusão linguística na Espanha destinada ao estudante de nacionalidade estrangeira de incorporação recente ao sistema educacional: Dilemas e tensões em tempos de crise

Resumo: Este artigo examina as políticas lingüísticas voltadas para escolares de nacionalidade estrangeira incorporados recentemente ao sistema educacional na Espanha. Em primeiro lugar, oferecemos uma descrição das políticas e programas de apoio ao idioma no nível da escola e, em particular, as chamadas “salas de aula especiais.” Em segundo lugar, faremos uma breve análise de seu impacto com a intenção de contribuir para o debate sobre como eles têm sido capazes de servir para o desenvolvimento de processos de inclusão ou para a implementação de formas de exclusão ou segregação desses alunos. Os resultados revelam que nas salas de aula especiais a natureza complexa do que a aprendizagem de línguas implica não é reconhecida, e a organização da escola não é questionada. Pelo contrário, as medidas baseiam-se nas noções de compensação e na abordagem deficitária dos estudantes de nacionalidade estrangeira. O artigo argumenta que, embora as políticas sejam baseadas em tais ideias, os estudantes de nacionalidade estrangeira continuarão em desvantagem e terão menos oportunidades educacionais. Por fim, propõe-se um modelo de escola que favoreça o apoio lingüístico não apenas para estudantes de nacionalidade estrangeira, mas também como instrumento de educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Estudantes de nacionalidade estrangeira, políticas linguísticas, apoio linguístico, ensino de línguas, imigração, escola

Luchemos por cosas lo bastante grandes para que nos importen, y lo suficiente pequeñas para poder ganarlas. (Jonathan Kozol)

Introducción

En España, la inmigración a gran escala es un fenómeno relativamente nuevo en comparación con países como Australia, los EE.UU. o Canadá. Si bien la integración del alumnado de nacionalidad extranjera¹ en las escuelas de Europa estaba en la agenda política en los años 2000, en los últimos años se ha prestado menor atención a cómo estos estudiantes (principalmente hijos de los trabajadores migrantes) se integraban en las escuelas en los países receptores. Sin embargo, esto puede tener consecuencias a largo plazo para estos jóvenes así como para la sociedad en su conjunto. La reciente crisis de los refugiados ha llevado de nuevo a la agenda política y a los discursos nacionales e internacionales el tema del apoyo lingüístico para los recién llegados.

En el caso español, el perfil del alumnado de nacionalidad extranjera, está vinculado en gran medida a la población procedente de la inmigración extranjera, siendo muy heterogéneo en términos de etnicidad, países de procedencia, antecedentes culturales y lingüísticos y del nivel educativo previo y en el que están escolarizados a su llegada. (INE, 2014). Algo que, a su vez, el profesorado ha asociado a un problema. Una representación causada principalmente por la diversidad de este alumnado, los diferentes momentos de incorporación a la escuela, por el completo o parcial desconocimiento del español como lengua vehicular de la escuela, entre otras cuestiones. Dicho de otro modo, el no dominar la lengua es sinónimo de retraso escolar, en cuanto que el acceso a los contenidos de las diversas materias queda restringido a aquellos/as que dominan el código de transmisión de los mismos; lo que construye una imagen de este alumnado muy vinculada al fracaso escolar.

Por tanto, el estudio de las políticas de inclusión lingüística no es una cuestión trivial, ya que el éxito o el fracaso en este aprendizaje, determinará considerablemente las trayectorias educativas de este alumnado y, en cierta medida, puede constituirse en el precursor de la inclusión social. Por ende, responder de forma adecuada a políticas lingüísticas inclusivas que aseguren que la educación promueva la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática es de vital importancia si bien no resulta fácil en una escuela homogeneizada y con tenencia homogeneizadora y con un currículo hegemónico (Rodríguez-Izquierdo, 2010a).

El problema o desafío, si optamos por una perspectiva positiva, de la diversidad cultural no son nuevos en el contexto español (gitanos, lenguas autonómicas, diferencias regionales, etc.). La diversidad siempre ha estado presente en las escuelas españolas, si bien en los últimos años se ha hecho más evidente por la incorporación de alumnado de nacionalidad extranjera, lo que apunta a un paulatino desencuentro entre las estructuras rigurosas del sistema escolar y los nuevos movimientos demográficos que se incorporan a la escuela, lo que ha venido a poner de manifiesto “antiguos” problemas con los que ya se enfrentaba la institución escolar. Por todo ello, reflexionar sobre las políticas de inclusión lingüística en la escuela actual española implica, inevitablemente,

¹ La denominación de este alumnado plantea ciertas dificultades. Una buena parte de la literatura científica se refiere a ellos como “estudiantes de origen inmigrante”, la legislación y el profesorado los suelen denominar como “estudiantes inmigrantes”. La European Commission (2013) los identifica como “newly arrived migrant children (NAMS)”. En este artículo, preferimos utilizar el término de “extranjeros” para referirnos a su nacionalidad y no a su situación escolar que entendemos es como sujetos de derecho a la educación. Es decir, optamos por rehuir el concepto “inmigrantes” por referirse a su posible condición demográfica.

examinar cómo se gestiona en ella la diversidad lingüística. Ésta se ha convertido en un rasgo esencial del sistema educativo y de la sociedad de hoy.

Muchas familias recién llegadas vienen acompañados por sus hijos e hijas en edad escolar que continúan su escolarización en el país de destino lo que ha alterado el escenario de las aulas. La literatura ha puesto de manifiesto que las experiencias de los “escolares inmigrantes” en el actual sistema de educación son trascendentales (Devine, 2013; European Commission, 2009; Sime & Fox, 2015) tanto para su bienestar (Suárez-Orozco et al., 2011) como para el éxito académico (Cummins, 2002; Jiménez & González, 2012; PISA, 2012).

Uno de los retos más importantes al que se tiene que enfrentar el alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo es el desconocimiento de la lengua española. Para estos escolares, la escuela es su principal fuente de contacto con la cultura mayoritaria y, por lo tanto, un lugar importante para adquirir conocimiento de la lengua, los conocimientos, las habilidades y actitudes culturalmente relevantes del país receptor (Park-Taylor et al. 2007, Trickett & Birman 2005). Además la lengua les valdrá para comunicarse, para interactuar con sus iguales, pero también es la herramienta que les facilitará acceder al currículo y al sistema de significados de la escuela. La competencia en el idioma del país de acogida es un componente vital en el proceso de transmisión cultural. Bernstein (1971, p. 119) ha descrito el idioma “como el proceso principal a través del cual se transmite la cultura”. Tampoco es sorprendente que el *Green Paper on Migration and Mobility* (2008) identifique el dominio de la lengua vehicular como un factor clave para el éxito de los estudiantes inmigrantes en las escuelas de los países de acogida.

El compromiso ético de dar respuesta a sus necesidades educativas entronca con el objetivo de calidad y equidad de las políticas educativas actuales, siendo hoy un reto educativo y social de primer orden en muchos países, incluso en aquellos en los que se ha alcanzado el reto inicial de la escolarización de toda la población, como es el caso de España. Por otro lado, la exploración de las políticas lingüísticas y de los programas de apoyo lingüístico en el contexto de un país de “reciente” recepción de estudiantes de nacionalidad extranjera de reciente incorporación es importante por varias razones. En primer lugar, el aumento de la diversidad étnica, lingüística y religiosa, debido a la relativamente reciente inmigración a gran escala, hace el estudio de caso de España interesante. El trabajo es probable que sea de interés para otros países con una gran proporción de escolares de nacionalidad extranjera recién llegados. En segundo lugar, en la escuela existe un amplio convencimiento de la importancia de la lengua no sólo como una herramienta de trabajo sino como un factor trascendental para la integración que, a la vez, se suele vincular a los resultados académicos o al éxito educativo de estos escolares (Cummins, 1981, 2002; Huguet, 2008; Huguet & González, 2002; Huguet & Janés, 2013; Navarro & Huguet, 2010; Navarro et al., 2012). Por último, las transformaciones sociales en España coincidieron con la crisis socioeconómica que tuvo un efecto perjudicial sobre el gasto público, incluyendo la disminución significativa de los fondos para la educación y la integración de las personas inmigrantes lo que ha repercutido considerablemente en la fragilidad y la vulnerabilidad social de este colectivo. Por consiguiente, este trabajo cobra especial valor al analizar y sistematizar de qué manera se gestiona la diversidad lingüística en la escuela en España en un contexto de crisis.

Este trabajo está estructurado en tres secciones: la primera, plantea el panorama de España como país de reciente incorporación de población extranjera inmigrante y el cambio del panorama escolar que al que ha conducido la presencia de alumnado extranjero en las aulas. La segunda, describe las políticas lingüísticas y los programas de apoyo lingüístico a nivel escolar destinados a los escolares de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo. La tercera, analiza el impacto que estas políticas tienen en las prácticas escolares de los centros educativos. El objetivo final de este trabajo es aportar al debate de cómo la materialización

de estas políticas de atención lingüística ha podido servir para el desarrollo de procesos de inclusión o para la implementación de formas de exclusión y/o de segregación de este alumnado.

Migración Reciente a España: Niños y Jóvenes de Nacionalidad Extranjera

Aunque la diversidad cultural y lingüística es un rasgo intrínseco a las sociedad española, la continua llegada de población migrante ha ido confiriéndole una mayor visibilidad social. Desde el crecimiento económico excepcional de la última década, España se ha transformado de un país de emigración a uno de inmigración, con un marcado incremento en el número de niños y jóvenes de nacionalidad extranjera en edad escolar.

En general, los inmigrantes en España han sido un grupo muy heterogéneo en términos de nacionalidad, idiomas, etnia, religión y estatus legal. Así, durante las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI la presencia de población inmigrante en el Estado español fue creciendo de manera exponencial (Arango, 2009), vinculada a un estado de prosperidad económica y laboral. España es, por lo tanto, un estudio de caso particularmente interesante debido a la extensión, el ritmo y la heterogeneidad de la inmigración reciente.

La población de España, a 1 de enero de 2014, era de 46.507.760 habitantes (INE, 2014). El número de extranjeros, a 1 de julio de ese mismo año, se situaba 4.538.503 ciudadanos extranjeros. En concreto, a principios de 2015, la población inmigrante superaba el 10% de la población total (INE, 2016). Esta situación varía notablemente de una Comunidad Autónoma a otra. De nuevo el Instituto Nacional de Estadística (INE) sitúa a Cataluña, por delante de Madrid y de la Comunidad Valenciana, como el territorio del Estado que acoge mayor número de extranjeros al calcularse la presencia de 1.085.976 ciudadanos inmigrantes, un 14,5% de su población total (INE, 2014). En cualquier caso, los últimos datos del informe Eurostat (2015) sitúan a España como el segundo país de la Unión Europea, por detrás de Alemania, con mayor número de extranjeros.

Esta situación ha tenido su impacto también en el escenario educativo. Por lo que, la evolución del alumnado extranjero matriculado en las aulas ha seguido un proceso de crecimiento paulatino. De acuerdo con el INE (2014), en el primer trimestre de 2014 había un total de 49.112 nacidos de padres de nacionalidad extranjera en las escuelas españolas. Los nacimientos más frecuente fueron de progenitores procedentes de África (31, 69%) seguidos de Europa (23, 25%), América del Sur (13, 25%) y Asia (5, 1%).

Un buen número suele tener otra lengua materna distinta al castellano. En la actualidad España ha visto un incremento del 20% la diversidad lingüística de la población que habla una lengua distinta de las lenguas del país (Eurostat, 2015). Ante esta situación, existe una inquietud acerca de cómo ayudar en el desarrollo de niveles de competencia lingüística idóneos para continuar la escolaridad vehiculada a través de una lengua que en muchas ocasiones tiene poco en común con la lengua propia (L1). Con el fin de garantizar que estos y estas estudiantes tengan las mismas oportunidades educativas que los niños y niñas nacionales, la disponibilidad de medidas de apoyo dirigidas a la adquisición de la lengua vehicular de la escuela resultan decisivas.

En el caso español, la inmensa mayoría del alumnado de origen inmigrante se encuentra escolarizado en escuelas públicas, y una minoría estudian en centros privados y privados concertados (García, Rubio & Bouachra, 2015). Como apunta Essomba (2012), muchos centros educativos públicos pasaron en cuestión de meses de no contar usualmente con alumnado de nacionalidad extranjera en sus aulas a encontrarse con un aumento del porcentaje de escolarización de los mismos. La diversidad cultural derivadas de la diversidad lingüística, cultural, de creencias religiosas y de otras diversidades educativas se hizo palpable, dando lugar a un nuevo panorama

para el que el sistema no estaba preparado. Además a la diversidad lingüística y cultural históricas del territorio español ahora hay que añadirle las diversidades lingüísticas recientes.

Políticas de Inclusión y Medidas de Apoyo Lingüístico Destinadas al Alumnado de Nacionalidad Extranjera de Reciente Incorporación al Sistema Educativo

En primer lugar, para comprender la gestión de la política educativa en España es necesario aludir al cambio en la estructura del Estado que supuso la transición de la dictadura a la Democracia. Con el establecimiento de la Constitución de 1978, cambia drásticamente el escenario político español que se articula desde entonces en diecisiete Comunidades Autónomas con gobierno y parlamentos propios y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Algunas de estas Comunidades (Cataluña, País Vasco, Galicia, la Comunidad Valenciana y Baleares) poseen una lengua vernácula distinta al español lo que hace que el escenario sea muy complejo.

Merece la pena tener en cuenta que, en España, no existe un marco legislativo general de la gestión de la educación, cuya competencia está transferida a cada una de las Comunidades Autónomas y, por tanto, la legislación puede variar significativamente entre una Comunidades y otras. Así, el sistema educativo se basa en la descentralización autonómica y permite la autonomía escolar. En consecuencia, las medidas para ayudar a los estudiantes de nacionalidad extranjera son específicas de cada Comunidad. Las administraciones autónomas varían en función de si incluyen apoyo lingüístico para los estudiantes de nacionalidad extranjera y cómo se proporciona esta disposición. En este complejo marco se plantea la política lingüística. Siguan (1992) define la política lingüística como:

el conjunto de acciones destinadas a alcanzar una situación lingüística que se considera deseable. Puede estar al servicio de una lengua fuerte, asegurando su estabilidad y facilitando su expansión. Pero [...] también al servicio de una lengua minorizada (sic) para estimular y apoyar su recuperación (p. 97).

Este apartado lo dividiremos en dos momentos: en primer lugar, se expone de manera breve la evolución de las políticas de atención a la diversidad por ser el marco donde se sitúan las políticas de inclusión lingüística que serán abordadas en una segunda etapa.

Políticas de Atención a la Diversidad²

En la legislación educativa española, será en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) del 8/1985 en la que por primera vez se alude a la atención al alumnado extranjero. En dicha ley se hace referencia al pluralismo, la equidad y la garantía del derecho a la educación de los extranjeros residentes en España. Todo ello, bajo el paraguas de Real Decreto 1174/1983, en donde se delimita el marco de la educación compensatoria para los grupos e individuos en condiciones de desigualdad.

Apoyada en las concepciones anteriores, en 1990 se formula la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo) regulando el derecho de todo el alumnado a recibir una formación que sea sensible a sus necesidades transitorias o permanentes través de un sistema educativo único que adopta un currículum común (Comprensión educativa). La LOGSE acuña nuevos conceptos como “atención educativa a la diversidad” y “respuesta a la diversidad”, como alternativas a las categorías de “deficiente”, “discapacitado” o “minusválido”. Concretamente la

² Ver para un análisis más exhaustivo: Rodríguez-Izquierdo (2010a).

LOGSE incorpora al alumnado extranjero, así como medidas que favorecen el aprendizaje de la lengua y cultura españolas de cara a su integración.

Con lo LOCE (2002) se dirigen acciones principalmente a grupos con riesgos de exclusión (alumnos y alumnas que abandonan los estudios, inmigrantes, entre otros) con el fin de integrar al país en el contexto europeo. Esta ley introduce el concepto de “necesidad educativa específica.” Según Parrilla (2007), se busca una homogeneidad a través de la creación de una escuela que diseñe itinerarios y espacios educativos diferentes para distintos “tipos” de estudiantes. Se regresa, de nuevo, a un espacio de “segregación.”

La Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, se convierte en el primer marco legislativo educativo que vertebra políticas y articula actuaciones en materia de inclusión. Con ella se pretenden acoger las medidas propuestas por los órganos europeos e internacionales sobre inclusión y, además, alcanzar el principio de igualdad en el derecho a la educación. Así, retoma el principio de inclusión en la educación, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Específicamente la LOE alude al alumnado de “integración tardía en el sistema educativo español.” Así, en el artículo 79 propone la existencia de programas específicos para este alumnado que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos y se señala que “el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.” Se articulan, por tanto, apoyos específicos.

En el 2013 entra en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En su exposición de motivos apuesta por un sistema educativo de calidad, inclusivo integrador y exigente, que garantice la igualdad de oportunidades y que cualquier alumna o alumno se desarrolle plenamente. De manera específica, se solicita a las distintas administraciones educativas a garantizar la igualdad de oportunidad haciendo alusión a aquellos que se incorporan de manera tardía al sistema educativo, articulando distintas medidas educativas para el alumnado con carencias lingüísticas, competencias o conocimientos básicos, y; programas que se han de llevar a cabo de forma simultánea al aula ordinaria.

Políticas de Inclusión Lingüística

De modo análogo a otros países europeos, la diversidad lingüística del estado español ha sido gestionada desde la puesta en marcha de políticas específicas implantadas para dar apoyo al alumnado de nacionalidad extranjera fruto de algún tipo de proceso migratorio, y que desconoce o tiene muy poco dominio de la lengua vehicular de la escuela.

Aunque con grandes diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas, desde el año 2000, se empiezan a desarrollar marcos legislativos propios. Esto refleja los intentos de homogeneizar los principios en respuesta a la cambiante realidad demográfica del Estado español. La dinámica naturaleza de los movimientos migratorios puede dar razón de la profusión y diversidad de medidas legales desplegadas en cada una de las Comunidades.

Uno de los dispositivos más populares en la escuela para la atención del alumnado “recién incorporado” ha sido el de las “aulas especiales”³ de inmersión lingüística destinadas a dar una

³ En este trabajo, usamos “aulas regulares” para referirnos a cualquier práctica educativa desarrollada en el aula ordinaria. Utilizamos “aulas específicas” para referirnos a las prácticas desarrolladas en los programas que permiten que algunos estudiantes, participen en un programa alternativo, por ejemplo, programas lingüísticos para estudiantes extranjeros. Asimismo, nos referiremos a los “docentes regulares” como aquellos profesionales a cargo de grupos regulares y asignaturas en aulas ordinarias; y a

primera “acogida” y a ofrecer la enseñanza de la lengua vehicular. En muchas ocasiones, prestando atención al alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera y haciendo que estos dispositivos sean identificados por el resto de alumnado y profesorado como “la clase de los inmigrantes.”

Numerosos han sido los estudios, a nivel estatal y autonómico, que han prestado atención a estos dispositivos. Los trabajos de Castilla (2011, 2014), Martín (2003), Martínez (2009), Pérez y Rahona (2006), Terrén (2008) o Trujillo (2004) ofrecen descripciones y planteamientos más o menos críticos con estos dispositivos. A nivel autonómico son de enorme interés los trabajos de Boyano et al. (2004), García, Pérez y Patiño (2008), Guerrero (2013), Inglés (2009) y Martín y Mijares (2008) sobre las Aulas de Enlace en Madrid; para el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía (García et al., 2008, 2015), Guerrero (2013), Ortiz (2011); o para el caso de Cataluña y sus dispositivos específicos los trabajos de Besalú (2006), Espelt (2009), Oller y Villa (2008), Palaudarias y Garreta (2008), Vila et al. (2006, 2009), y Serra (2006). Así como trabajos comparativos de las medidas puestas en marcha en varias Comunidades (Arroyo, 2012, 2014, 2017; Grañeras et al., 2007). Algunos de estos trabajos y algunos otros (Fernández & Castilla, 2013; Fernández & García, 2015) también han analizado el desarrollo normativo que regula estas aulas. Aquí solo expondremos algunos argumentos para la reflexión del impacto de estos dispositivos especiales en las prácticas de inclusión/exclusión.

Estos dispositivos han recibido diversas denominaciones en las distintas Comunidades Autónomas en el Estado Español: Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, Aulas d’acollida en Catalunya o Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, Aulas de inmersión Lingüística en La Rioja, Aulas de inmersión lingüística en Asturias, Aulas de Acogida en Murcia, entre otras. La diversidad de designaciones que se han utilizado para designar estos dispositivos es un indicador de la heterogeneidad del marco normativo en el que se enmarcan (órdenes, reales decretos, planes, etc.).

Todas estas aulas tienen en su núcleo el apoyo en el idioma español como objetivo principal. Es decir, a pesar de las diferencias en otros aspectos, el objetivo principal en todas ellas, es garantizar que el alumnado extranjero adquiera la lengua vehicular de la escuela con el fin de acceder al plan de estudios regular. En algunos casos además, se les asigna la primera acogida en la cultura de acogida, el contacto con las familias, la educación intercultural, etc.

En lo que respecta a los destinatarios, algunas de estas aulas atienden sólo alumnado de Secundaria, aunque la mayor parte dan apoyo al alumnado de Primaria (generalmente 5 y 6º) y de Secundaria. Como norma general el alumnado de Educación Infantil no asiste a estas aulas a excepción de Castilla La Mancha y Galicia, aunque por un breve espacio de tiempo (5 horas semanales).

En cuanto al tiempo de estancia en estas aulas, las diferencias son considerables. La duración de la estancia tiende a variar entre Comunidades. Por regla general, los estudiantes están en el aula regular, pero reciben apoyo adicional en clases especiales durante una parte de la jornada escolar o de la semana. El tiempo puede oscilar entre tres meses (Castilla León, Murcia y Galicia) y dos años (Aragón y Cataluña). Si bien, se ha constatado que, al menos en el inicio, en algunos casos el alumnado permanece más tiempo del permitido por norma y durante un tiempo más prolongado.

En lo que concierne a la formación del profesorado encargado de estas aulas también se observan diferencias notables. Si bien, en general se constata una falta de preparación previa. El acceso a estos puestos es mayoritariamente a través de comisiones de servicios, para profesores funcionarios. El requisito más común es que pertenezcan a los departamentos de Lenguas,

“docentes especiales” para referirse al personal docente encargado de brindar apoyo lingüístico a los estudiantes que no dominan el idioma.

incluidas las extranjeras o de Ciencias Sociales. En algunas Comunidades también se valora en el concurso la experiencia en la atención a la diversidad o en los puestos de Compensatoria. Pero lo más llamativo es que en un buen número de Comunidades, como Andalucía, Cantabria, Cataluña, Ceuta y Melilla, la Comunidad Valenciana, las Islas Baleares, La Rioja y Navarra no exigen ningún requisito en el perfil profesional de los profesores que están al frente de las aulas. En cuanto a la formación específica en español como Lengua Extranjera, tan solo se contempla en Madrid y en el País Vasco (Arroyo, 2017).

Las Comunidades también difieren en el grado de autonomía que se otorga a las escuelas en el desarrollo de estas medidas de apoyo lingüístico. Mientras que La Rioja permite a cada centro seguir sus pautas de organización, el proceso es muy diferente en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, donde el proceso de integración del alumnado de nacionalidad extranjera es responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia, que a través de la colaboración con el ciudades autónomas, determina las acciones específicas de atención a estos escolares.

Otro aspecto que marca una diferencia entre las distintas administraciones es la existencia de otra lengua oficial en su territorio (Islas Baleares, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia). El desarrollo de políticas lingüísticas en tales Comunidades tiende a ser más avanzado. Algunas de las Comunidades Autónomas bilingües (Cataluña, Baleares y Galicia) dan prioridad a su propia lengua regional, y la enseñanza del español se limita sólo a ciertas materias. Por otro lado, la adopción de las lenguas regionales como lenguas de instrucción ha desarrollado una variedad de modelos. Por ejemplo, Navarra y la Comunidad Valenciana utilizan modelos lingüísticos basados en el idioma predominante en una zona, territorio o municipio. Aunque, en general, todos los modelos lingüísticos combinan varias posibilidades para el aprendizaje de las dos lenguas, la autonómica y el español.

Por último, estas aulas han tenido diferentes concepciones en las diferentes Autonomías aunque en la mayoría la legislación que las regula se instala en el ámbito de la educación compensatoria lo que indica que con frecuencia estas políticas se han encuadrado en las teorías del “déficit.” Así, “en algunas de ellas, paralelamente al aprendizaje de la lengua, se planifican actividades encaminadas a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente en las instrumentales” (Grañeras et al., 2007, p. 163). Por ejemplo, en Cataluña, las directrices para proporcionar soporte de idiomas para estudiantes migrantes están incluidas en el Plan para la lengua y la cohesión social, que forma parte del Plan de Ciudadanía e Inmigración. En el País Vasco, las medidas de apoyo a los estudiantes migrantes se enmarcan en el Programa de Atención a los estudiantes migrantes, que también incluye compatibilidad con el idioma. Otras medidas a través de las Autonomías incluyen un plan que se centra específicamente en la educación intercultural (Cantabria); un nuevo modelo de educación intercultural y la cohesión social (Castilla-La Mancha); el plan para estudiantes de minorías en el extranjero (Castilla y León), el plan de educación de los migrantes (Andalucía) o el programa de Escuelas Bienvenida (Comunidad de Madrid).

Impacto de los Dispositivos Especiales en las Prácticas de Exclusión o Inclusión

Una vez presentada la normativa que regula la política lingüística para el alumnado de nacionalidad extranjera en España se trata de analizar si el objetivo primordial de estas aulas especiales en las distintas Comunidades Autónomas es el de facilitar al alumnado las herramientas lingüísticas necesarias para lograr una exitosa inclusión a las aulas regulares, o por el contrario, invitan a un itinerario diferenciado que se puede interpretar como segregación escolar interna.

Abundantes han sido los estudios que señalan los aspectos críticos de este dispositivo especial. Entre ellos, destacan el trabajo de Terrén (2008) problematizando la organización, la distribución y financiación de este recurso; otros posicionamientos han cuestionado los principios sociolingüísticos en los que se fundamenta su diseño (Broeder & Mijares 2003; García, 2010; García, Pérez & Patiño, 2008; Martín et al., 2003); otros las han analizado como un dispositivo asimilacionista o segregador que no favorece la integración de los “nuevos escolares” (Castilla, 2014; García et al. 2010, 2011; Martín & Mijares, 2008; Ortiz, 2005, 2008), y otros tras estudiar su funcionamiento, ponen en cuestionamiento el tiempo de permanencia y el grado de contacto de estos escolares con su aula de referencia (Quintana, 2003). Escaso, sin embargo, han sido los estudios que hayan analizado la eficacia de estas aulas lingüísticas.

La puesta en marcha de las aulas especiales de inmersión lingüística a nuestro juicio plantea algunos dilemas y tensiones en tiempos de crisis que exponemos a continuación.

Dilemas Derivados de Situar las Aulas Especiales en el Marco de la Educación Compensatoria

Como ya hemos aludido la mayoría de los marcos legislativos se sitúan en el marco de la educación compensatoria. Mediante el tipo de enfoque de normalización compensatoria las barreras a la participación se perciben principalmente como falta de habilidad para responder a un conjunto de normas relacionadas con los estándares de comportamiento predeterminados en la escuela. Situar al alumnado de nacionalidad extranjera desde esta perspectiva supone etiquetarlos como “estudiantes carentes” de una competencia lingüística, más que como portadores de otras lenguas. Por lo que son separados en espacios diferenciados donde son agrupados junto con otros estudiantes que tienen la misma “carencia lingüística” aunque sean muy heterogéneos entre sí, en antecedentes culturales y lingüísticos, edades y orígenes, trayectorias escolares y nivel educativo, niveles de alfabetización previos, en niveles de integración sociocultural y en los niveles de dominio de la L2. Por tanto, “en algunas aulas, paralelamente al aprendizaje de la lengua, se planifican actividades encaminadas a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente en las instrumentales” (Grañeras et al., 2007, p. 163). El alumnado que desconoce el español experimenta, por tanto, una triple separación: curricular, física y temporal. “Es como si el sistema educativo solo fuera eficaz para los que supone iguales y como si la única solución para los que se desvían del modelo fueran los programas especiales que apartan a los alumnos del aula ordinaria, cada vez con más razones diferentes y con la ilusa promesa de que volverán cuando compensen “sus deficiencias” (Del Olmo, 2012, p. 125).

Además, la solución que se propone desde estos supuestos demanda a los escolares que hagan el esfuerzo de que “se adapten” a la escuela, a sus contenidos, lenguas y formas de hacer y comunicarse. En ninguna parte de la estrategia de aulas especiales se aborda la ineffectividad del propio sistema escolar con sus normas rígidas y con medidas estándares relacionados con el éxito y el logro académico entendido en un sentido único y a través de trayectorias lineales. Lo que deja sin problematizar el funcionamiento organizativo y curricular de la escuela y contribuye al manteniendo del *status quo* de la organización escolar.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista el objetivo no debiera ser dar una compensación especial a este alumnado hasta que alcance el dominio de la lengua, sino más bien “desnormalizar” la forma en que las instituciones escolares formulan sus itinerarios y dinámicas pedagógicas dando cabida a las circunstancias y necesidades plurales que existen o deberían existir dentro de ellas. Todo lo cual nos lleva a la gran cuestión ¿se trata de dispositivos específicos o cambios sistémicos del sistema y de la educación? En esencia, mientras se busque la normalización y la adaptación de los sujetos al sistema con la generosa intención de “integrarlos,” en lugar de

acomodar el sistema a las necesidades de los sujetos, estamos obviando un debate de mayor recorrido sobre las grandes reformas y cambios profundos que son necesarios hacer en el sistema educativo.

Cabe también destacar que los estudiantes identificados como de nacionalidad extranjero constituyen sólo uno de los varios grupos que pueden encontrarse en necesidad de apoyo lingüístico. De hecho, el grupo identificado como poseedor de “carencias” no es homogéneo ni tiene una identidad común. La plena participación de todos exige el reconocimiento de estas diferencias, respeto a la identidad personal y la comprensión de que estos enfoques compensatorios están orientados a que los individuos encajen en la misma regla y norma. Es poco probable que el sistema escolar gobernado por este principio contribuya a la igualdad de oportunidades de manera genuina.

Dilemas Derivados de las Prácticas y de la Falta de Formación del Profesorado

Desde nuestro análisis, la adopción mental por parte del profesorado de esta postura teórica del déficit conlleva al menos tres efectos perversos: 1) Esta lógica conduce a la “externacionalización”⁴ (Francé, 2008; Merino et al., 2006; Poveda, Jociles & Franzé, 2014) lo que a su vez resulta en una falta de coordinación entre el profesorado del aula lingüística y el aula regular, como han evidenciado los trabajos de Martín (2003), Pérez (2007), García et al. (2010) y Arroyo (2014), lo que al final dificulta la incorporación del alumnado a las aulas de referencia. 2) Que la tarea de la enseñanza de la lengua corresponde al profesorado especialista lo que hace que los docentes de aula regular no se sientan responsables de la educación del alumnado de nacionalidad extranjera mientras que no domine la lengua vehicular ya que, sin necesidad de cambiar sus prácticas habituales, cuenta con un recurso (las aulas especiales) que le resolverá “el problema.” y 3) Por último, que disminuyan las expectativas del profesorado sobre el buen rendimiento de este alumnado. Y, de sobra ya conocemos que la comunicación consciente e inconsciente de estas disminución de expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumnado, con lo que se produce el nefasto resultado del efecto Pigmalión o de la profecía que se cumple por sí misma (Rosenthal & Jacobson, 1980).

Al mismo tiempo, y aunque no es este el lugar para desarrollar adecuadamente los constructos teóricos de carácter psicolingüístico y cognitivo, no podemos olvidar las aportaciones realizadas desde la literatura científica sobre el aprendizaje de la lengua que pueden aportar luz acerca de cómo mejor abordar la enseñanza de la lengua. Es decir, habría que plantearse cómo se aprende la lengua y a partir de ahí reorganizar todos estos procesos.

Existen aportaciones muy interesantes señaladas por las investigaciones científicas (Arroyo, 2014), que sería conveniente tener en cuenta sobre las metodologías de aprendizaje de las lenguas (los enfoques comunicativos y por proyectos), el aprendizaje de la lengua en comunidad (aprendizaje cooperativo), las aportaciones de los programas bilingües, la importancia de la formación específica del profesorado para llevar a cabo estas enseñanzas. Sería conveniente además, plantear procesos diferenciadores según la edad de los alumnos, al igual que un desarrollo curricular propio sobre el español como lengua extranjera, con un currículo propio y con unos objetivos concretos, lo que ayudaría al profesorado a situarse en la práctica educativa a la que tiene que hacer frente.

También conocemos que la lengua se aprende con los iguales, aunque es posible establecer un trabajo compartido con otras medidas de apoyo, concibiéndolas como un recurso organizativo más que como un espacio físico (Besalú & Vila, 2007). Sin embargo, las aulas especiales

⁴ Creación de una serie de programas paralelos y figuras profesionales específicas en la educación para satisfacer las necesidades de los estudiantes de nacionalidad extranjera y fuera de las aulas regulares.

disminuyen las posibilidades de relación y de contacto intercultural, interétnico e intersocial lo que no fortalece ni la integración social entre iguales de este alumnado ni el aprendizaje de la lengua. En estos dispositivos, el nivel de exigencia de los docentes suele bajar y es más posible que los estudiantes reciban menor cantidad de contenidos, transmitidos de una forma más repetitiva, lo que favorece el fracaso escolar. Por el contrario, los estudiantes con trayectorias de éxito asisten por lo general a aulas normalizadas (Carter, 2005). Además, de acuerdo con Carrasco *et al.* (2011) la escolarización por niveles, muy usada con este tipo de alumnado, y la atención a la diversidad con agrupamientos intraescolares, también muy utilizados con ellos, les lleva a interiorizar el lugar “asignado” y a aceptarlo como algo natural reforzando posiciones sociales y culturales jerarquizadas de algunos grupos sociales y/o étnicos.

Cummins (1981) también establece la diferenciación entre niveles de uso del lenguaje BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Este autor afirma que en múltiples ocasiones el dominio que se posee de la L2 sólo permite emplearla en situaciones de comunicación interpersonal muy contextualizadas en las que es posible negociar el sentido. Por el contrario, su uso queda fuertemente limitado en situaciones colectivas o en actividades académicamente exigentes y descontextualizadas en las que se requiere un buen conocimiento formal de la lengua; implicaciones todas ellas que intuye y desarrolla perfectamente

En este sentido, Bruner (1989) apunta que para que los escolares lleguen a desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje en situaciones descontextualizadas, que requieren una alta participación cognitiva, el único camino es aprender a usarlo en situaciones comunicativas muy contextualizadas, lo cual resulta especialmente significativo cuando se trata de modelos educativos que comportan la enseñanza mediante una lengua diferente a la L1 del aprendiz.

Por último, existe un problema que tiene que ver con la falta formación del profesorado. Como han señalado Iranzo y Queralt (2004), Serra y Vila (2005) o Vila *et al.* (2006) los programas de inmersión deben reunir algunas condiciones fundamentales: desconocimiento de la L2 por parte de los escolares, profesorado bilingüe y bien entrenado con buen conocimiento tanto de la L2 como de la lengua del alumnado (L1), participación voluntaria de las familias en el programa, estrategias didácticas que intentan reproducir el proceso “natural” de adquisición de una lengua, etc. En buena lógica, todo ello revierte en la generación de actitudes positivas hacia la L2 que, como es sabido, fundamentan el aprendizaje de cualquier nueva lengua.

Sin embargo, siguiendo a Carbonell (1995), la no comprensión por parte del profesorado de la lengua del alumnado de nacionalidad extranjera convierte su contexto de “inmersión” lingüística en un contexto de “submersión,” de efectos indeseables. Esta situación empeora cuando el alumnado se encuentra en una situación de diglosia, es decir, cuando operan con dos lenguas: la materna de uso oral exclusivamente y la estándar de su país de origen, como es el caso de muchos estudiantes marroquíes. Razones, entre otras, por las que la UNESCO propuso en 2001 el objetivo de “fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad” (Stenou, 2003, p. 22).

Dilema de la Reducción de la Comprensión de la Comunicación y el Olvido de la Lengua Materna

El tercer dilema se deriva de una reducción de la comunicación en la que no se tiene en cuenta que en el acto comunicativo, y más aún de comunicación intercultural, inciden otros muchos elementos más allá del mero conocimiento semántico o denotativo de la lengua vehicular de instrucción (Rodrigo-Alsina, 2009). Estos dispositivos orientan el aprendizaje de la competencia comunicativa en la adquisición de aspectos gramaticales, dejando de lado, en la mayoría de las

ocasiones, el componente social y cultural que influye en el uso que se haga de una lengua en función del contexto donde ésta se desarrolle.

Además, desde estos enfoques se tiende a obviar que la lengua es además un instrumento simbólico del poder. Por tanto, en el espacio escolar no se le concede la misma importancia a todas las lenguas. Siendo el español y/o cualquier otra lengua vehicular de la Comunidad Autónoma, y el inglés frecuentemente, las lenguas que suelen ser percibidas como importantes para ser enseñadas (representadas) en la escuela. Desde nuestro punto de vista, esto tiene graves y variadas consecuencias, entre otras, el hecho de que no se incorpore o se ignore (haciéndose parte del curriculum ausente) las lenguas maternas o de origen de estos escolares siendo sustituidas por la lengua española⁵. Todo ello a pesar de que autores como Etxeberria y Elosegui (2010) afirman que mantener la lengua de origen es beneficioso para la adquisición de una nueva lengua, especialmente en los primeros años de escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera (Vila, 2016). O como constatan los estudios de Cummins (2001, p. 19) “cuando los niños están aprendiendo una lengua minoritaria (...), no sólo están aprendiendo dicha lengua en sentido estricto, sino que están aprendiendo conceptos y habilidades intelectuales que son igual de relevantes para su aprendizaje de la lengua mayoritaria.”

Subsiguientemente, en la puesta en marcha de estas políticas se ignora la importancia de la lengua materna como elemento facilitador del aprendizaje e inclusión del alumnado de nacionalidad extranjera y la influencia de la cultura en el acto comunicativo. Como apunta Arroyo (2012, p. 38) “la lengua y cultura de origen no está presente en lo escolar. No se valora lo que aporta y se considera como una dificultad en la integración, como una rémora para el aprendizaje del español. En muchos casos, cuando la cultura está presente se hace desde un uso *folclórico* de la misma y se consigue estigmatizar y aumentar más las diferencias entre el alumnado.”

Es otras palabras, por regla general, la política lingüística en el caso español adopta un proyecto monolingüe o, en el mejor de los casos, bilingüe en el que se suele dar por sentado que hablamos del español y/o otra lengua regional o, a lo sumo, de cualquier otra lengua comunitaria (con frecuencia el inglés, el francés o el alemán). Un dato que envía un mensaje significativo a estos estudiantes respecto a su cultura y a su lengua de origen: “en la escuela se enseñan cosas importantes... ni mi cultura ni mi lengua de origen se enseñan... Luego no debe ser importante”. Utilizándose pues la enseñanza de la lengua vehicular, su promoción y uso como sistema de discriminación (Ortiz, 2005). Todo ello, a pesar de la supuesta adhesión española al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001), en el sentido de “preservar la pluralidad de lenguas y culturas, desarrollar la conciencia plurilingüe y la defensa de los derechos humanos” que apuntan a la enorme brecha existente entre las políticas y las prácticas educativas.

A Modo de Conclusión

Este artículo explora las políticas de inclusión lingüística destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera en España. España representa un caso de estudio interesante porque la incorporación de este alumnado ha sido rápida y heterogénea y en muchos casos desconocedores de la lengua española. La escala y la velocidad de incorporación de estos escolares tienen consecuencias potencialmente significativas dentro del contexto escolar. Las escuelas españolas tenían pocas experiencias previas de atención a la diversidad lingüística, a pesar de las diversidades

⁵ Por ejemplo, en Andalucía existen dos programas para el aprendizaje de la lengua materna: Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) y el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana (LCCR). Si bien se imparte en horario no lectivo a menos que haya en el centro al menos 80 estudiantes lo que suele ocurrir en la mayoría de los casos.

históricas del país, y, al menos en algunos aspectos, se les requirió ajustar rápidamente las medidas y prácticas educativas para atender a estos “nuevos estudiantes.” Aun cuando la formación de docentes no les ha preparado adecuadamente para el nuevo perfil multilingüístico del alumnado.

Diversas son las conclusiones del estudio realizado sobre las políticas de inclusión lingüística en España. En primer lugar, existe un desencuentro entre la legislación educativa que abanderó la inclusión como un desafío y las medidas lingüísticas diseñadas por las distintas Comunidades Autónomas, que entienden la diferencia como déficit a compensar, algo que deben gestionar profesionales específicos. Estas medidas producen en muchas ocasiones el efecto contrario: separar, más que igualar.

A pesar de las loables intenciones en la puesta en marcha de estas “aulas especiales,” las dinámicas de las culturas escolares terminan haciendo de estos dispositivos un lugar para aprender la diferencia en términos de desigualdad y no para gestionar la diversidad cultural en términos de riqueza y de promoción de las relaciones interculturales. Las medidas adoptadas están enfocadas desde un modelo compensatorio que resalta las carencias y tiende a no reconocer ni considerar las lenguas maternas de origen. En ese paradigma, la diferencia por el hecho de ser “de nacionalidad extranjera” puede conducir a la desigualdad. La pertenencia a los sectores más desfavorecidos y el escaso o no dominio de instrucción justifican en la práctica, la incorporación de estos estudiantes a las aulas especiales, con lo que la igualdad de oportunidades queda visiblemente aminorada.

En definitiva, lo construido desde una lógica asimilacionista de apoyo a los déficits para favorecer la igualdad, acaba desarrollando procesos diferenciadores que terminan construyendo procesos de desigualdad. Son esos mecanismos asimilacionistas del sistema educativo los que llevan a pensar que, al diferente se le debe tratar de manera diferente si queremos hacerlo igual. El escollo estriba en convertir la igualdad en la aspiración escolar cuando la perspectiva debería ser materializar el reconocimiento en igualdad. Al final, la intencionalidad de atender a la diversidad no responde al concepto de “diversidad,” sino al de “diferencia,” aludiendo al mismo tiempo a unas categorías estandarizadas, incluso “normalizadas,” y vinculadas habitualmente a una estimación desigual de cada una de ellas. El reconocimiento de la diversidad tampoco afecta la dinámica escolar, el currículo o la evaluación con lo que el sistema permanece inmutable pidiéndole que sea el alumno al que se adapte y no al revés.

En definitiva, las políticas y medidas analizadas sobredimensionan la lengua como dificultad y subrayan el *déficit* lo que nos alerta de la necesidad de replantear las bases desde las que nos acercamos a la diversidad lingüística para hacer posible su reconocimiento como una condición fundamental del ser humano y, por lo tanto, como una cuestión capital en toda propuesta educativa. La diversidad lingüística está presente en todos los procesos educativos y aprender a gestionarla, sigue siendo a día de hoy, un desafío irresuelto en el caso español.

Para finalizar, el trabajo aquí presentado confirma la complejidad del tema, nos anima a trabajar en un modelo de escuela que favorezca el apoyo lingüístico no solo para estos estudiantes sino para todos y todas los niños y niñas, puesto que no son sólo estos escolares los que presentan dificultades en el aprendizaje de la lengua. El apoyo lingüístico puede resultar necesario para cualquier alumno escolarizado, sin que se pueda establecer una vinculación directa entre “nacionalidad extranjera” y necesidad de apoyo lingüístico. Es decir, la política lingüística para los estudiantes de nacionalidad extranjera también podría ser un instrumento de la educación de calidad para todos (Ladson-Billings, 1995), por lo que la implantación de programas y medidas efectivas beneficiarían a todo tipo de alumnado independientemente de su procedencia.

El desafío es lograr una educación de alta calidad para todos. En efecto, educar hoy en día no es atender a una mayoría, sino a todos y a cada uno. Y el reto más actual, estriba en hacerlo desde principios de equidad y justicia social. Las disparidades económicas dentro de los grupos sociales, unidos a los problemas institucionales del propio sistema para hacerse cargo de la

diferencias hacen considerablemente difíciles las comparaciones entre grupos, por lo que consideramos relevante cuestionarnos si es pertinente utilizar la categoría “nacionalidad extranjera” para justificar la necesidad de apoyo lingüístico, dado que por sí misma la categoría nacionalidad no consigue explicar adecuadamente el éxito/fracaso escolar (Rodríguez-Izquierdo, 2010b). Es decir, ser nacional de un país o de otro no es predictor de éxito o fracaso, por lo que se necesitan otras variables para poder concluir al respecto. El déficit lingüístico atribuido a los extranjeros es solo para una parte. En las políticas, en general, no se cuida esta distinción y se termina equiparando el hecho de ser extranjero con el desconocimiento de la lengua. Por lo que asociar la necesidad del escolar a determinados colectivos es una forma de estigmatizarlos. Con frecuencia, muchas de las circunstancias vitales y las necesidades educativas de estos escolares no difieren de las que afectan a la mayoría de los niños y niñas independientemente de su contexto sociocultural y de su procedencia.

A raíz de este análisis, parece conveniente repensar las políticas lingüísticas en el caso español y, por tanto, las medidas educativas creadas para tal fin para que respondan a una filosofía inclusiva genuina, más fundamentadas en los resultados de las investigaciones sobre prevención del fracaso escolar y de la desigualdad, así como sobre los avances en la didáctica de la segunda lengua que generen prácticas educativas más acordes con los alineamientos del Parlamento Europeo de proporcionar igualdad de oportunidades educativas a todos los escolares, rechazando medidas que puedan favorecer la segregación para que realmente todos los niños y niñas consigan los mejores logros educativos.

Referencias

- Arango, J. (2009). Después del gran boom: La inmigración en la bisagra del cambio. En E. Aja, J. Arango & J. Oliver (Eds.), *La inmigración en tiempos de crisis. Anuario de la inmigración en España* (pp. 53-73). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Arroyo, M. J. (2012). Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas. *Revista Electrónica universitaria de formación del profesorado*, 15, 35-44.
- Arroyo, M. J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante. Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Madrid: MECED.
- Arroyo, M. J. (2017). Aulas especiales de atención al alumnado inmigrante en España. En R. M. Rodríguez-Izquierdo; I. González-Falcón, & C. Goenechea Permisán (Eds.), *Trayectoria de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Besalú, X., & Vila, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Boyano, R., Estefanía, J. L., García, H., & Homedes, M. (2004). *Aulas de enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Broeder, P., & Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., & Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. In F. J. García & S. Carrasco (Eds.). *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a*

- Eduardo Terrén Lalana (pp. 367-400). Colección Estudios Create N.º 5. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carter, P. (2005). *Keeping it real: School success beyond black and white*. New York: Oxford University Press.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Castilla, J. (2011). Las ATAL: Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García. & N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- Castilla, J. (2014). Las ATAL : ¿Integración o segmentación vertical? En C. Peláez & M. I. Jociles (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* (pp. 57-66). Actas definitivas del III Congreso de Etnografía y Educación.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-50). Los Angeles: California State University,
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- 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.
- Devine, D. (2013). Valuing children differently? Migrant children in education. *Children and Society*, 27, 282-294.
- Espelt, L. (2009). The reception classroom as a space for language learning: the teacher's perspective. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 18, 1-119. Retrieved from <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dossieres/Dossier18.pdf>.
- Essomba, M. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-264. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/753>
- European Commission. (2008). *Green Paper: Migration and mobility: Challenges and opportunities for EU education systems*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
- European Commission. (2013). *Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2015). *Europe 2020 education indicators in 2014. The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32>, accessed 11 November, 2015.
- Fernández, J., & Castilla, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. En F. J. García & N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 247-268). Granada: Comares.
- Fernández, J., & García, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 468-495. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL11.pdf>
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela: Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.

- García, J. A. (2010). Las aulas de enlace madrileñas: Burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 3, 109-128.
- García, I., Pérez, M., & Patiño, A. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: Una brecha entre la teoría y la práctica. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1, 60-71. Retrieved from <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- García, F. J., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García, F. J., Rubio, M. & Bouachra, O (2015). Immigrant students at school in Spain: Constructing a subject of study. *Dve Domovini Two Homelands*, 35-46.
- García, J. A., Sánchez, P. Moreno, I., & Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- Guerrero, R. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 42-53.
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P., & Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: Normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343(2), 149-174.
- Huguet, A., (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, A., & González, X. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 53-68.
- Huguet, A., & Janés, J. (2013). Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas. *Anales de Psicología*, 29(2), 393-403. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244009>
- Instituto Nacional de Estadística. (INE). (2014). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014. Datos provisionales*. Retrieved from <http://www.ine.es/prensa/np838.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (INE). (2016) *Sección prensa/Estadística del Padrón Continuo*. Madrid. Retrieved from http://www.ine.es/prensa/padron_prensa.htm
- Inglés, M. D. (2009). Aulas de enlace: Estudio de la implantación de un programa educativo experimental para recién llegados en la Comunidad de Madrid. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 23, 135-160.
- Iranzo, P., & Queralt, E. (2004). Una reflexió sobre el programa d'immersió lingüística (PIL). Assegurar el coneixement de la llengua a l'escolaritat obligatòria (pp. 1-12). En *Actes del 3r. Simposi sobre l'Ensenyament del català a no catalanoparlants*. Universitat de Vic.
- fJiménez, J. S., & González, D. S. (2012), Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165.
- Martin, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín, L., & Mijares, L. (2008). *Voces en el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.

- Merino, R., García, M., & Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: Sobre perfiles y Dispositivos Locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Navarro, J. L., & Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J. L., Huguet, A., Sansó, C., & Chireac, S. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña: El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28(2), 457-464.
- Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz: Racialismo en el discurso y práctica escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortiz, M. (2007). Lengua e integración escolar: Mirada socioantropológica. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 85, 18-20.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Ortiz, M. (2011). Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. El caso de las Aulas Temporales de adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía. En F. J. García & S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 661-694). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oller, J., & Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, I(1), 10-24. Retrieved from <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>.
- Paludarias, J. M., & Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- Park-Taylor, J., Walsh, M. E., & Ventura, A. B. (2007). Creating healthy acculturation pathways: Integrating theory and research to inform counselors' work with immigrant children. *Professional School Counseling*, 11(1), 25-34.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: A view from inside. En L. Barton. & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer Ed.
- Pérez, C., & Rahona, M. (2006). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español. *Congreso Internacional sobre Migrations and Social Policies in Europe*. Pamplona.
- Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En M. Martín & L. Mijares (Eds.), *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.
- PISA. (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe español. Volumen II: Análisis secundario. Madrid: OCDE.
- Poveda, D., Jociles, M. I., & Franze, A. (2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 185-202.
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: Una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-5.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2010a). Políticas de educación inclusiva en España una cuestión paradójica de derechos para la equidad. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 3(1)1, 1-18.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2010b). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre Educación*, 19, 97-118.
- Rodrigo-Alsina, M. (2009). (In)comunicación intercultural. En A. García (2009), *El diálogo intercultural* (pp. 83-118). Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Serra, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: Primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 159-172.
- Serra, J. M., & Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Siguán, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.
- Sime, D. & Fox, D. (2015). Migrant children, social capital and access to services post-migration: Transitions, negotiations and complex agencies. *Children and Society*, 29, 524-534.
- Stenou, K. (Ed.) (2003). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural de 2001. Una visión. Una plataforma cultural. Un semillero de ideas. Un paradigma nuevo*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Suárez-Orozco, M., Darbes, T., Dias, S. I., & Sutin, M. (2011). Migration and Schooling. *Annual Review of Anthropology*, 40, 311-328.
- Terren, E. (2008). La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. En A. Izquierdo (Ed.), *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión* (pp. 155-211). Madrid: Fundación Foessa.
- Trickett, E. J. & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from the former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, 42, 27-38.
- Trujillo, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11, 16-46.
- Vila, I. (2016). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 6(2), 127-142.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M., & Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: Sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 307-327.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M., & Siqués, C. (2011). Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. En F. J. García & S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 695-754). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vila, I., Siqués, C., & Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

Sobre la Autora

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

rmrodizq@upo.es

Rosa M^a Rodríguez Izquierdo, es doctora en Educación (Universidad de Sevilla). También obtuvo una Maestría en Enseñanza en la Educación Superior. Actualmente es profesora titular en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Anteriormente ha trabajado para la Universidad Autónoma (Madrid, España). Ha sido becaria *Fulbright* en *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) e investigadora visitante en el Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard, en Australia (Universidad de Sídney, Universidad de Melbourne y Universidad de Brisbane) y en varias universidades europeas y latinoamericanas. Es investigadora del Real Colegio Complutense (RCC) en Harvard desde 2005. Su trabajo se ha centrado en la educación ciudadana y multicultural, la reforma curricular, las actitudes de los maestros hacia las prácticas culturalmente relevantes y la relación entre calidad docente, la expansión educativa y desarrollo social desigual. Ha escrito numerosos artículos sobre estos temas. En la actualidad es coordinadora del programa de doctorado en estudios migratorios y Directora Académica del Grado en Educación Social. Más información: <https://upo.academia.edu/rosamariarodriguezizquierdo>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9432-1280>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 26 Número 154

26 de noviembre 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), PubMed, Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

**Marco Antonio Delgado
Fuentes** Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la
Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña,
España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University	Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington	Susan L. Robertson Bristol University
Gary Anderson New York University	Gene V Glass Arizona State University	Gloria M. Rodriguez University of California, Davis
Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison	Ronald Glass University of California, Santa Cruz	R. Anthony Rolle University of Houston
Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada	Jacob P. K. Gross University of Louisville	A. G. Rud Washington State University
Aaron Bevanot SUNY Albany	Eric M. Haas WestEd	Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio
David C. Berliner Arizona State University	Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento	Janelle Scott University of California, Berkeley
Henry Braun Boston College	Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro	Jack Schneider University of Massachusetts Lowell
Casey Cobb University of Connecticut	Aimee Howley Ohio University	Noah Sobe Loyola University
Arnold Danzig San Jose State University	Steve Klees University of Maryland	Nelly P. Stromquist University of Maryland
Linda Darling-Hammond Stanford University	Jaekyung Lee SUNY Buffalo	Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago
Elizabeth H. DeBray University of Georgia	Jessica Nina Lester Indiana University	Adai Tefera Virginia Commonwealth University
Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy	Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago	Tina Trujillo University of California, Berkeley
John Diamond University of Wisconsin, Madison	Chad R. Lochmiller Indiana University	Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago
Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute	Christopher Lubienski Indiana University	Larisa Warhol University of Connecticut
Sherman Dorn Arizona State University	Sarah Lubienski Indiana University	John Weathers University of Colorado, Colorado Springs
Michael J. Dumas University of California, Berkeley	William J. Mathis University of Colorado, Boulder	Kevin Welner University of Colorado, Boulder
Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder	Michele S. Moses University of Colorado, Boulder	Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics
Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev	Julianne Moss Deakin University, Australia	John Willinsky Stanford University
Melissa Lynn Freeman Adams State College	Sharon Nichols University of Texas, San Antonio	Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida
Rachael Gabriel University of Connecticut	Eric Parsons University of Missouri-Columbia	Kyo Yamashiro Claremont Graduate University
	Amanda U. Potterton University of Kentucky	

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil