

Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas¹

Inter-cultural policies at school: meanings, dissonances and paradoxes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438

Juan Carlos González-Faraco
Inmaculada González-Falcón

Universidad de Huelva

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide

Resumen

La escuela se vale, para la atención del alumnado de origen extranjero, de distintos dispositivos bienintencionados que definen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente y pretenden afrontarla mediante diversas políticas interculturales e inclusivas. Este trabajo analiza uno de esos dispositivos: las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Su propósito es detectar las posibles disonancias entre las acciones pedagógicas que estas aulas promueven, y las lógicas que las sustentan y justifican. Es decir, las contradicciones y paradojas que pueden producirse entre sus discursos político-normativos y sus prácticas aparentemente inclusivas. Este estudio, básicamente etnográfico, ha tomado como referencias epistemológicas fundamentales el enfoque o “problemática del conocimiento” y la “interculturalidad crítica”. Mediante una serie de observaciones de campo y entrevistas a los principales actores involucrados, se pretende conocer las prácticas derivadas de la aplicación de este dispositivo, cómo son valoradas y cómo se interpreta el significado de la dualidad inclusión-exclusión en contextos educativos multiculturales. Concretamente, se realizaron veintiocho

⁽¹⁾ Agradecemos a Rafael Jiménez-Gámez y a Carmen C. Bravo-Torres, de las Universidades de Cádiz y Granada, respectivamente, su colaboración en la recogida de datos de este estudio.

entrevistas a directores, profesorado ATAL y jóvenes de origen extranjero de varios establecimientos escolares de cuatro provincias de Andalucía (Cádiz, Granada, Huelva y Sevilla). Los resultados de su análisis ponen de manifiesto un conjunto de discordancias que invitan a cuestionar el significado intercultural e incluso de estas aulas específicas. En la mayor parte de los casos, su apoyo pedagógico resulta ser meramente compensatorio. En realidad, su objetivo primordial es normalizar la diferencia, entendiéndola como una doble carencia, cultural y curricular, que debe ser compensada o corregida. En la escolaridad operan, a menudo de manera callada, sistemas de razón que asignan identidad a los sujetos. Sus efectos se hacen especialmente evidentes en dispositivos, como estas aulas paralelas, asociados a las políticas de equidad y atención a la diversidad cultural. Aunque digan responder a políticas inclusivas, pueden favorecer la segregación, la discriminación y la exclusión.

Palabras clave: políticas interculturales, diferencia cultural, alumnado extranjero, cultura escolar, inclusión educativa, aula específica, hiperculturalidad.

Abstract

The school uses, for the attention of foreign students, different well-meaning devices that define and measure the difference, recognize its exclusionary potential and seek to address it through various intercultural and inclusive policies. This paper analyzes one of these devices: the Temporary Classroom of Linguistic Adaptation (TCLA). Its purpose is to detect possible disagreements between the pedagogical actions that these classrooms promote, and the logic that sustains and justifies them. In other words, the contradictions and paradoxes that can occur between their normative-political discourses and their apparently inclusive practices. This study, basically ethnographic, has taken as fundamental epistemological references the approach or “problematic of knowledge” and “critical interculturality”. Through a series of field observations and interviews with the main actors involved, the aim is to learn about the practices derived from the application of this device, how they are valued and how the meaning of dual inclusion-exclusion is interpreted in multicultural educational contexts. Specifically, twenty-eight interviews were conducted with directors, TCLA teachers and young people of foreign origin from various schools in four provinces of Andalusia (Cádiz, Granada, Huelva and Seville). The results of their analysis reveal a set of discordances that invite us to question the intercultural and inclusive meaning of these specific classrooms. In most cases, their pedagogical support is merely compensatory. In reality, its primary objective is to normalize difference, understanding it as a double deficiency, cultural and curricular, that must be compensated or corrected. In schooling, systems of reason that assign identity to subjects operate, often quietly. Their effects are especially evident in devices, such as these parallel classrooms, associated with policies of equity and attention to cultural diversity. Even if they claim to respond to inclusive policies, they can encourage segregation, discrimination and exclusion.

Key words: intercultural policies, cultural difference, foreign students, school culture, educational inclusion, specific classroom, hyperculturality.

Introducción

La escolaridad, que es uno de los grandes proyectos de la Modernidad y también uno de sus grandes mitos, se mueve entre la esperanza y el temor. Esta es la tesis central de un brillante artículo de Thomas Popkewitz (2006). Pero... esperanza en qué, temor de qué. Esperanza en alumbrar una comunidad humana más justa mediante una “educación para todos” (UNESCO, 2000) que haga posible su participación igualitaria en una sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Temor de aquellos que son diferentes, de los que no alcanzan los estándares educativos, de los que habitan los márgenes. Temor, en fin, de cuantos representan la negatividad, la fractura, en un mundo obsesionado por lo positivo, lo liso y lo igual (Han, 2015 y 2017). Para conjurar este desasosiego ante lo distinto, que puede convertirse en lo temible, la política y la ciencia han promovido el ideal paneducativo, o de la educación como motor del cambio social, bálsamo y solución de todos los problemas. También, como camino de salvación y, en cierto modo, de redención de aquellos que sufren ignorancia y marginalidad.

Para andar este camino con éxito, es decir, para avivar la esperanza y acallar el temor, se fabrican dispositivos bienintencionados que describen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente, y pretenden remediarlo mediante políticas de integración e inclusión. Estos dispositivos nos recuerdan, en buena medida, al que Gibson (1984) llamaba *benevolent multiculturalism*, cuya meta es que los estudiantes culturalmente diferentes gocen de las mismas oportunidades que los demás. Se convierten así en objeto del humanitarismo de quienes ocupan posiciones socialmente dominantes, lo que, en el fondo, no reduce significativamente su desventaja. De hecho, el *benevolent multiculturalism* parte de la idea de que el fracaso escolar es consecuencia únicamente de las diferencias culturales, al igual que la meritocracia lo cree fruto de las diferencias individuales.

Según Popkewitz (2006), el problema reside en que “el sistema de argumentos” con el que se suele concebir y definir la diferencia,

“está formado y creado por normas y valores no dichos” (p. 80). Esta cuestión es, sin duda, crítica si se quiere comprender la cultura escolar y, singularmente, las políticas educativas y prácticas pedagógicas relativas a la diversidad y la inclusión/exclusión. Popkewitz y Lindblad (2000) han reflexionado sobre esa dualidad tan recurrente, y han sometido a escrutinio las políticas de equidad, que suelen centrarse en normas y operaciones de compensación de las desigualdades. Ambos autores señalan que las reformas contemporáneas (principalmente las reformas socialdemócratas del siglo XX) y la investigación se han decantado mayoritariamente por el enfoque o “problemática de la equidad”, entendida como el aumento de la representación de los individuos y grupos desfavorecidos en los bienes educativos, según estándares nacionales e internacionales (Popkewitz, 2010). Desde esta perspectiva, se entienden la exclusión y la inclusión como dos principios antagónicos y, en cierto modo, inmóviles. Esta visión desoye la complejidad cultural de los procesos de exclusión e inclusión. Y, en consecuencia, olvida el papel de lo “no dicho”, es decir, de los “sistemas de razón” que, al margen de las reformas y las reglas institucionales, asignan significado a los individuos y, de ese modo, construyen diferencias. A esta manera de concebir esa dualidad Popkewitz y Lindblad (2000) la denominan enfoque o “problemática del conocimiento”, en tanto que proceso de clasificación, ordenación y atribución de identidad. Según este enfoque, inclusión y exclusión no son principios radicalmente contrarios, sino elementos variables de un continuo semántico (Hall, 2011; González-Faraco, Luzón y Torres, 2012).

Comúnmente, los dispositivos pedagógicos que pretenden promover una mayor equidad reduciendo el grado de exclusión, se comportan como mecanismos curativos o remedios benéficos de la desigualdad, identificando poblaciones en desventaja para aproximarlas a los estándares de la normalidad escolar. El origen cultural, como argumentaba Gibson (1984), puede ser señalado como fuente de vulnerabilidad e incluso de riesgo de exclusión. Siguiendo esa lógica, debe aplicársele un conjunto de medidas “inclusivas” para su tránsito desde la periferia al centro del sistema. Lo irónico es, según Popkewitz (2006), que “mientras el propósito de las narrativas es incluir al excluido, las prácticas de inclusión se sitúan continuamente en un trasfondo de algo que las hace simultáneamente de exclusión” (p. 93). Los mediadores interculturales, los profesores especializados, los dispositivos paralelos de transición o mediación intercultural, cumplen esa misión de

traducción de lo diverso a lo igual. En estas operaciones son decisivos los sistemas de razón que vertebran discursivamente la escolaridad y confieren una u otra identidad, uno u otro significado, a los estudiantes y a sus familias. Estos sistemas son relativamente compartidos por los docentes y se nutren de imágenes y representaciones, y de supuestos científicos indiscutidos pero con asiduidad arbitrarios (González-Faraco, Jiménez y Pérez Moreno, 2013). En el ámbito científico y educativamente pujante de la diversidad cultural, entre estos *a priori* se incluyen algunos como “multiculturalidad” e “interculturalidad” que, según Han (2018), “presuponen una *esencialización* de la cultura” (p. 79). A partir de ellos, tomados como objetos semánticos nítidamente delimitados y estáticos, se pueden producir y legitimar relatos políticos y discursos pedagógicos como el multiculturalismo o la educación intercultural.

Bajo esta penumbra epistemológica, encuentran su acomodo discursos políticos e institucionales y dispositivos pedagógicos como los que son objeto de este trabajo: las aulas especiales para el aprendizaje del español por parte del alumnado extranjero recién incorporado al sistema escolar. Aunque en cada Comunidad Autónoma adoptan diferentes nombres (aulas enlace, de dinamización intercultural, de acogida lingüística y cultural, etc.), estos dispositivos tienen objetivos similares (Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea, 2018). En el caso de Andalucía, las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL), con más de una década de trayectoria, reciben alumnado que desconoce o tiene dificultades con el español: hasta un máximo de 10 horas semanales en Primaria, a partir del segundo ciclo, y hasta un máximo de 15 en Secundaria. Según la norma que las regula², las ATAL deben prestar un apoyo inclusivo, es decir, dentro del aula ordinaria, excepto cuando el nivel de conocimiento de la lengua lo desaconseje. En todo caso, este apoyo no debería prolongarse más de dos cursos académicos. Las ATAL disponen de profesores propios (en algunos lugares, coloquialmente, “maestros de interculturalidad”), cuya función primaria es la enseñanza del idioma, pero también la integración escolar del alumnado extranjero en colaboración con el profesorado convencional.

El discurso político y normativo asigna a estas aulas una función aún más ambiciosa: la de fomentar prácticas democráticas e inclusivas en su entorno socioeducativo, a partir del reconocimiento de la diversidad

⁽²⁾ Orden de 15/01/2007, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

cultural, étnica y religiosa. En este plan global, las ATAL se ocuparían específicamente de asistir y guiar al alumnado inmigrante en la travesía entre sus referencias culturales y educativas previas, y las que ahora le exige la escuela. Con el aprendizaje de la lengua podrá acceder a los códigos y símbolos de la cultura escolar, lo que debería mejorar su capital cultural y facilitar su inclusión, entendida como sentido de pertenecía y participación en una nueva comunidad (Ainscow, Both y Dyson, 2006; Dusi, 2018).

Sin embargo, el recurso a itinerarios paralelos y programas separados o específicos para fomentar la igualdad y la inclusión, suscita dudas y no pocas críticas en este como en otros casos (Bolívar, 2015; Rodríguez-Izquierdo y Darmody, 2017; González-Faraco, Luzón y Corchuelo, 2019). Una simple exploración preliminar del funcionamiento de estos dispositivos revela que no siempre producen los efectos esperados, y que incluso pueden llegar a ser contraproducentes (Alcalde, 2008; Del Olmo, 2012; Franzé, 2008; Rodríguez-Izquierdo, 2018). Esta perplejidad es el detonante del estudio que ofrecemos, como apoyo empírico de nuestro argumento. Con él tratamos de contrastar el papel que oficialmente se atribuye a estas ATAL con las interpretaciones que su desarrollo práctico despierta entre sus actores. Este análisis nos va a conducir a otro más profundo y comprensivo de las políticas de equidad e inclusión en la escuela, y especialmente de las que conciernen al reconocimiento de lo culturalmente diverso en sociedades democráticas en estos tiempos de globalización.

Parece que lo que suele preocupar a quienes impulsan y ejecutan estas políticas no es tanto cómo lograr el reconocimiento de la diferencia cultural, sino más bien la forma de concebir y gestionar metodológica y técnicamente la multiculturalidad en el escenario escolar. A este enfoque típico o funcional, como lo califica Walsh (2009, 2010), cabe oponer otro, el de la “interculturalidad crítica”, que va más allá del examen de la aplicación de esas políticas, repensándolas como una cuestión de poder y hegemonía. Es una visión que no se detiene en el problema de la diferencia en sí, sino que excava en su origen y significado. Y que, por tanto, plantea la construcción de sociedades que asuman la diferencia como constitutiva de la democracia. Sociedades capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias, entre los distintos grupos socioculturales, lo que implicaría empoderar a los que históricamente han sido menoscabados (Candau, 2013).

Método

Este estudio forma parte de un proyecto³ científico mayor, centrado en los procesos de diferenciación y los modelos de gestión de la diversidad cultural en la escuela. Su propósito es detectar, si los hay, elementos disonantes o fracturas en las acciones pedagógicas que las ATAL acometen, en relación con los principios que las sustentan y justifican. En otras palabras, intentar averiguar en qué se traduce realmente su normativa “bienintencionada”; cómo las perciben y valoran sus protagonistas; qué sistemas de razón están actuando, de manera larvada, en su cotidianidad; y, en consecuencia, qué discordancias, paradojas y contradicciones se producen en esta combinatoria de discursos, prácticas y experiencias tácitamente inclusivos.

Para responder a estas preguntas, se tomaron como referencias epistemológicas la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, 2010) y el enfoque o problemática del conocimiento (Popkewitz y Lindblad, 2000). Congruentemente, se adoptó una aproximación etnográfica que permitiera recoger y, a renglón seguido, analizar los relatos de los actores vinculados a esos dispositivos escolares y, como telón de fondo, el significado de la dualidad exclusión-inclusión. Se trataba, en suma, de lograr una interpretación compleja y crítica del proceso de tránsito intercultural, promovido por estos y otros dispositivos en un marco político-educativo que enarbola el ideal inclusivo como remedio absoluto de la diferencia en el ámbito escolar.

En primer término, recogemos, describimos y analizamos la variabilidad narrativa en cuanto al significado de las ATAL. Para ello nos decantamos por un muestreo motivado, sin la menor pretensión estadística, con el que se seleccionaron 12 sujetos de cuatro provincias andaluzas: Cádiz, Granada, Huelva y Sevilla. En concreto:

- a) Cuatro jóvenes de entre 18 y 25 años, que habían permanecido en las ATAL un tiempo significativo durante su escolaridad obligatoria: tres hombres y una mujer de tres diferentes nacionalidades (marroquí, senegalesa y rumana), con residencia en España entre 5 y 15 años, con experiencias escolares dispares y discapacidad intelectual en el caso de la alumna.

³ Proyecto “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado” (Ref. CSO2013-43266-R). Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

- b) Cuatro docentes de las ATAL, tres mujeres y un hombre, de distintos campos académicos y una experiencia de más de 10 años en estas aulas.
- c) Cuatro directores escolares, dos hombres y dos mujeres con más de 25 años en la profesión docente, entre 2 y 20 años en cargos de gestión y un mínimo de 8 años con una ATAL en sus centros.

Todos ellos fueron entrevistados repetidas veces, hasta un total de 28 entrevistas semiestructuradas, que giraron en torno a tres dimensiones o categorías principales:

- 1) El funcionamiento de las ATAL: las actuaciones que emprenden para lograr sus fines en relación con los estudiantes que acogen y con el profesorado del centro.
- 2) Las opiniones, grado de satisfacción y valoraciones de las ATAL y su profesorado.
- 3) Las disonancias y paradojas en el proceso inclusivo, teniendo en cuenta, de un lado, el discurso normativo y, de otro, las prácticas pedagógicas y sus resultados.

En concreto, se realizaron dos entrevistas a cada joven⁴ y a cada director escolar, y tres a cada docente ATAL, en dos fases diferentes. En la primera, se puso el foco en las categorías 1 y 2, y en la 3 en la segunda fase, tomando en cuenta los datos proporcionados por cada entrevistado en la ronda previa. Por otra parte, la tercera y última entrevista a los profesores ATAL sólo se produjo una vez habían concluido las segundas entrevistas con los jóvenes y directores. De este modo, se pudo contrastar con los profesores la información obtenida hasta ese momento y profundizar en los temas más recurrentes, menos explorados o más significativos de cada centro educativo. Su visión, dada su estrecha relación con los estudiantes y directores, resultó fundamental y contribuyó a un análisis más comprensivo de los datos. También habían sido ellos quienes, desde un principio, jugaron el papel de informantes principales y quienes nos facilitaron el acceso a los demás entrevistados y a las observaciones de campo.

Las entrevistas fueron planificadas y aplicadas con todas las garantías científicas, técnicas y éticas que suelen recomendar los expertos

⁽⁴⁾ En el caso de la alumna marroquí, la recogida de datos se adaptó a las necesidades derivadas de su discapacidad. La joven contó anticipadamente con el protocolo de la entrevista, a la que respondió por escrito, lo que facilitó la recogida y correcta interpretación de la información. Por esta razón, no fueron necesarias más sesiones con ella.

(Onwuegbuzie y Leech 2007; King y Horrocks, 2010; Stake 2010). Una vez transcritas, se las sometió a un estudio exhaustivo, siguiendo, por un lado, las pautas de la *Grounded Theory* (Corbin y Strauss, 2008), dejando que los datos hablasen por sí mismos. Y, de otro, los principios de la *Cultural Consensus Theory* (Weller 2007; Dressler, 2012), según la cual las categorías empleadas podrían ser consideradas como dominios culturales o campos de conocimiento más o menos compartidos. A continuación, se les aplicó un doble análisis (Simmons, 2011): uno por cada investigador separadamente, y otro conjunto de intercambio y comparación a fin de lograr una mayor confiabilidad. Tras estas dos operaciones, se procedió a un análisis global.

Resultados: análisis y discusión

A continuación se presenta concisa e integradamente, por categorías, el resultado de esta sucesión de análisis, con los que se buscaba reflejar la variabilidad del conocimiento (ideas, creencias, valoraciones) de los entrevistados y el grado en que es compartido.

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y sus prácticas pedagógicas

La mayor parte de la actividad de las ATAL gira en torno al aprendizaje del español y se lleva a cabo en la propia aula, recurriendo a materiales que en buena parte han sido elaborados por sus profesores. Son raras las experiencias de enseñanza del idioma en el aula ordinaria, sobre todo en Educación Secundaria o Bachillerato. En algunas escuelas, una parte sustantiva de la escolarización de este alumnado se limita exclusivamente al aula específica. Refiriéndose a su instituto, uno de los directores (2)⁵ entrevistado lo explicaba así: “Los dos primeros meses, (los alumnos) están en un aula de apoyo, de (educación) compensatoria, que es un

⁵ Cuando se incluyen párrafos literales de las entrevistas, se hace mención explícita al entrevistado correspondiente, indicando su grupo (estudiante, director, profesor ATAL) y asignándole un número, referido a la provincia en la que estuvieron escolarizados los jóvenes migrantes (1 Cádiz; 2 Granada; 3 Huelva y 4 Sevilla).

aula de inicio al idioma y a la escritura, porque hay niños que llegan totalmente analfabetos y otros que no saben español. En algunos casos, es más larga la estancia”.

Sin embargo, como recuerda un docente (1), “se trata no sólo de enseñarles a leer o escribir sino de introducirlos en otra cultura para que no se sientan tan perdidos”. La trascendencia de esta transición cultural suele ser subrayada por la mayoría de los profesores ATAL. Desde el primer momento, actúan como mediadores entre los alumnos y sus familias y el centro, dándoles a conocer sus normas, rutinas y pautas culturales. Estos profesores también dedican tiempo a proporcionarles materiales didácticos para continuar su aprendizaje del español en el aula ordinaria y, además, les ayudan en el aprendizaje de otras materias, mediante actividades de refuerzo o adaptaciones curriculares. El ATAL se convierte así en un ámbito educativo compensatorio completo. Sus profesores asumen, al menos en parte, una tarea propia de los tutores, para la que recurren principalmente a otros especialistas: profesores de pedagogía terapéutica, orientadores, mediadores y educadores sociales de asociaciones externas. Todo indica que las ATAL sufren un cierto confinamiento pedagógico dentro de la escuela, sólo roto excepcionalmente: “Preparamos un desayuno y lo que más nos gusta es que cada alumno traiga una comida de su país y la podamos probar. Ahí comienza la interculturalidad”, recordaba un director (2). El hecho es que la cooperación del profesorado ATAL con los tutores del centro es muy limitada, y anecdóticas las iniciativas “interculturales” que involucran al resto del alumnado.

Entre los docentes ordinarios y los directivos menudean las actitudes evasivas e incluso recelosas. “La gente no entendía por qué estaba yo en el aula específica con las notas que sacaba... Pero la directora no quería que saliera del aula específica. Se negó a firmar el papel para que pudiera ir al aula ordinaria. Decía que tenía miedo, pero ¿miedo de qué?”, comentaba una estudiante (1). Como en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, lo distinto provoca desconcierto, temor y resistencia, por ejemplo a aplicar programas de adaptación curricular en el aula ordinaria: “Lo cómodo para un profesor -esgrime uno de los directivos entrevistados (4)- es que todos los estudiantes vayan a una, que todos sigan el mismo ritmo de trabajo, pues en el momento en que se te descuelga uno solo, empieza a haber problemas. Con los alumnos que no saben español te llegan los tutores y te dicen: imposible”. Otro

director (3) es aún más tajante: “El profesorado piensa: ese niño cuanto menos tiempo esté en mi clase, mejor. ¿Cuándo lo quiero recibir? Cuando ya sea igual que los demás”.

Las ATAL, vistas por sus actores: imágenes, representaciones y valoraciones

El dispositivo ATAL, probablemente como otros mecanismos compensatorios dirigidos a una población escolar diferenciada y potencialmente problemática, suele ser observado como algo benéfico y, en consecuencia, suele gozar de una valoración positiva. Sin embargo, para algunos profesores y directivos sería preferible la inmersión lingüística de este alumnado en una institución específica segregada o en todo caso una permanencia prolongada en el ATAL. Algo así como una “cuarentena” en una isla de Ellis pedagógica, antes de cruzar la frontera e integrarse en la vida escolar normalizada. Para muchos docentes, la custodia de estos alumnos y la aplicación de este procedimiento de adaptación deben corresponder exclusivamente a profesores especializados, en cierto modo como terapeutas de una “anomalía” cultural temporal. “Hay profesores – recalca no sin preocupación una profesora ATAL (3)- que consideran que estos niños deberían estar en un centro distinto hasta que aprendan español, puesto que creen que pueden entorpecer el desarrollo normal de su aula. Esta filosofía viene a decir que como no hay un centro específico para estos niños, deben quedarse en el aula de ATAL, que es donde tienen que estar”. No es de extrañar que ciertos tutores y docentes de una u otra disciplina escolar, desoyendo la normativa vigente, se resistan a admitir a estos alumnos en sus aulas y reclamen su estadia más larga en esas aulas especiales. E igualmente que demanden, como lo hacía un director (2), la adscripción a tiempo completo del profesorado ATAL a los colegios como el profesorado de “cualquier compensatoria”.

En este contexto, los profesores ATAL tienen una imagen ambivalente de sí. De un lado, se sienten apreciados en el centro, pues cumplen una función ingrata y útil. De otro, son conscientes de su singularidad y, en cierto sentido, de su aislamiento profesional. “La principal dificultad de nuestro trabajo es hacer entender a algunos compañeros que somos unos más de la plantilla y que nuestra aula tiene una función clara y una programación, y que no estamos aquí para hacer sus tareas”, aseguraba uno de estos profesores (3), a sabiendas de que terminará asumiéndolas.

A pesar de su itinerancia, son igualmente conscientes de la relevancia de su trabajo para sus alumnos, especialmente a su llegada a la escuela, cuando el *shock* cultural es más agudo, y durante las primeras fases de su incorporación a la nueva cultura escolar. No es de extrañar que los docentes ATAL representen, para todos los jóvenes entrevistados, una referencia capital durante su proceso de escolarización. “Mi profesor ATAL me ayudó mucho. Aún recuerdo mi primer día de colegio. Fueron momentos muy difíciles. Me sentaba callado, solo, porque no conocía a nadie. A todo respondía que sí. Yo decía ‘sí, sí’ todo el rato... Gracias a sus clases se me fue quitando el miedo” (alumno 2).

En su memoria el ATAL significaba un refugio seguro, en el que se sentían escuchados y acogidos. “Incluso compartía mis preocupaciones con la profesora ATAL. Cuando no había nadie, le contaba mis cosas o le trasmitía mi descontento por las clases generales, porque no me sentía integrado...”, recuerda uno de los jóvenes entrevistados (4). Como sus profesores, reconocen que esa insularidad y ese clima hospitalario forjan un vínculo afectivo que perdura incluso después de finalizar su formación secundaria: “Ahora que mis amigas ya se han casado, sólo salgo con mi familia pero sigo viendo a mis antiguas maestras ATAL y a mis monitoras”, comentaba una alumna (1).

Las ATAL, entre el deseo y la realidad

Las ATAL representan el primer contacto con la escuela para un buen número de niños de origen extranjero, de entre 8 y 16 años de edad, que llegan como migrantes a Andalucía. Son, por tanto un lugar liminal, fronterizo entre su cultura familiar y la cultura de acogida, cuya función es facilitarles la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y su incorporación al entorno escolar y social en el menor tiempo posible. Tienen, pues, una finalidad inclusiva y, en consecuencia, un carácter transitorio (la normativa prevé que atiendan a cada estudiante no más de nueve meses). Sin embargo, la reiterada observación de sus prácticas típicas y el análisis de los relatos de sus actores, han permitido identificar un conjunto de disonancias y contradicciones que cuestionan y ponen en tela de juicio su significado pedagógico y cultural.

Lo primero que se constata es que no suele respetarse su carácter temporal. Es frecuente que los alumnos permanezcan a diario en las

ATAL más horas de las prescritas, y a veces un periodo de tiempo anual mayor del establecido y deseable. Llega a producirse, de ese modo, una escolarización casi paralela, que puede alargarse a conveniencia, por razones supuestamente pedagógicas. Uno de los jóvenes entrevistados (4) aseguraba que él y su grupo habían permanecido en el ATAL más de un curso, “hasta que llegaron otros estudiantes que lo necesitaban más”. Un profesor (2) confesaba que “algunas veces (estos alumnos) sí han estado más de dos años en el ATAL, porque a lo mejor no tenía muchos alumnos (y no ibas a estar con los brazos cruzados), o también cuando su conocimiento del español o su desfase curricular era muy significativo”. A veces, se requiere incluso el concurso de los profesores ATAL para etapas educativas (Educación Infantil o primer ciclo de Primaria) que oficialmente quedan fuera de su ámbito de actuación.

Sin embargo, lo más relevante es que el tipo de apoyo pedagógico que suelen prestar es escasamente inclusivo u obviamente no inclusivo. “Solamente he entrado una vez en el aula (ordinaria) a trabajar con alumnos. Fue un caso de educación infantil”, comentaba un profesor de ATAL (1). En algunas escuelas es frecuente que los alumnos, en su periodo inicial de escolarización, permanezcan casi toda la jornada en el aula específica. Según un profesor (2), “el primer año los alumnos pasan la mayor parte del tiempo con sólo dos o tres profesores (...), los de apoyo más el de ATAL, que básicamente incidimos sobre lo mismo: enseñar vocabulario, lectura y escritura”. Como ya señalamos, es relativamente común que el profesorado convencional se oponga a aplicar y, más aún, a preparar adaptaciones didácticas para estos estudiantes. Y prefieren que su atención personalizada no se lleve a cabo dentro del aula ordinaria, en la que lo distinto puede llegar a ser observado como una molestia y un factor de desorden. Los profesores ATAL se lamentan de que las prácticas inclusivas se vean impelidas a ser acciones paralelas o yuxtapuestas: Según uno de ellos (4), “todo debería estar hilado. La inclusión es un sistema entero opinando y pensando lo mismo, no una profesora sentada al lado de otra”. Parece, pues, que para la media del profesorado, la diferencia cultural, como otras diferencias sociales o personales, exige un tratamiento especializado, que deben asumir los especialistas, es decir, docentes sin adscripción disciplinar y con perfil que cabría calificar de “sanitario”. El papel que se les atribuye es el de corregir o normalizar la diferencia, entendiéndola como una doble carencia: cultural y curricular.

De ahí que los programas educativos, como los de las ATAL, suelen enfatizar su función compensadora o remediadora, e incluso correctora, para hacer viable la participación de los estudiantes extranjeros en el sistema escolar. Como diría Popkewitz (2006), fabrican “representaciones de exclusión para lograr la inclusión” (p. 93). Por esa razón, las ATAL suelen promover acciones de aculturación, en las que rara vez se tienen en cuenta las competencias y saberes previos de los alumnos, individualmente considerados. En ocasiones, el profesorado ATAL les interroga, grupalmente, sobre su país o su lengua materna, pero sólo como artificio para acercarlos al léxico y a la cultura española (Barragán y Fernández Sierra, 2019). En todo caso, estas actividades apenas saltan los muros del aula especial, salvo ocasionalmente, aunque haya quien constate y lamente, como este director (4), el débil reconocimiento del valor formativo de la diversidad cultural y lingüística: “La diversidad tiene una parte positiva, esa riqueza que te da el escuchar realidades distintas, concepciones de la vida distintas. Eso es riqueza, aunque es posible que nuestros alumnos no sean conscientes, y que nosotros mismos tampoco seamos conscientes de esa riqueza”.

El hecho es que el objetivo prioritario de estos dispositivos es que los alumnos de origen extranjero, concebidos como minorías culturales, adquieran lo más velozmente posible la gramática escolar y las pautas culturales básicas de la cultura mayoritaria, sin que ello implique un sentimiento de pertenencia a una misma comunidad social. Estos alumnos sólo se sienten verdaderamente valorados y reconocidos en las ATAL, un espacio culturalmente diverso, en el que la diferencia cultural no es una rareza sino la norma. Sin embargo, aun en estas aulas, la confusión entre inclusión/interculturalidad e integración/asimilación cultural es patente. Los mismos docentes que las regentan, a pesar de que conciben su misión como “intercultural”, viven como un fracaso que un alumno no consiga aprender pronto el español o no reproduzca fielmente los comportamientos para los que ha sido adiestrado. Un profesor (1) citaba “el caso de las niñas que veía con escote o muy pintadas y al final aparecían todas veladas porque iban a casarse con un marroquí”.

Los estudiantes acaban poniendo en entredicho estos dispositivos especiales, pensados más para que consigan una competencia académica que para su reconocimiento como personas y miembros activos de una nueva comunidad cultural. Incluso pueden llegar a sentirse desoidos y etiquetados, y se revuelven contra ciertas prácticas diferenciadas: “Al

principio los profesores ni estaban de acuerdo, porque si tú haces 3º (de Secundaria) de diversificación (curricular), obligatoriamente tienes que ir a 4º, pero yo me negué. Dije que no: o hago 4º normal o no entro en diversificación (curricular). Al final me pasaron a 4º normal y me fue muy bien. Incluso en bachillerato y selectividad tuve muy buenas notas”, contaba un joven entrevistado (4). Y otro (1): “Después de mucho luchar me cambiaron a la modalidad ordinaria, pero me dijeron que tenía que repetir 2º (de Secundaria) otra vez. Y yo les dije que no, porque me quedaba un año para terminar la ESO y no podía repetir más. Pasé a 3º curso aprobando todas y 4º también”.

Sin embargo, no siempre es así. Uno de los entrevistados (3) evocando la experiencia escolar de su hermana, explicaba que “no quería ir a su clase porque no comprendía nada y pensaba que los niños se iban a reír de ella. Al final siempre se quedaba más tiempo en la clase de ATAL”. Los profesores (4) también confirman este tipo de actitudes de autoprotección ante un posible rechazo: “(...) pregúntales a los niños si les gustaría estar no una, cuatro o cinco, sino todas las horas que pudiesen fuera de su clase (ordinaria). Desde luego te van a decir que quieren estar en el ATAL”. Esta aula se convierte en un oasis, en una burbuja social en un marco cultural mayor en el que el respeto a la diversidad es sólo formal y la política inclusiva es meramente retórica (García-Fernández, 2010). Como advertía Popkewitz (2010), “las prácticas de inclusión son continuamente puestas en un contexto que simultáneamente excluye” (p. 25). O como argumentaba uno de los profesores entrevistados (3): “Al final con este apoyo (ATAL) pasa como con la Educación Especial. En cierto modo va un poco en contra de la filosofía de la inclusión... Salen, son los de ATAL, esas etiquetas están ahí”.

De hecho, los mismos profesores ATAL encarnan esta contradicción, que, de modos diversos, acompaña a la escolaridad desde su mismo origen. Con esta duda la expresa uno de ellos (2): “Si me preguntaras si soy partidario de la inclusión o no, no sabría qué decirte, porque tiene sus ventajas y sus inconvenientes”. Y también este otro (4), que propone una solución puramente instrumental: “Mi propuesta es un mes, o más tiempo, solamente aprendiendo el idioma y después incorporarse a los centros”. Y, por último, un director (4), que se suma al modelo preventivo (o de “cuarentena”): “Estos niños deberían pasar un tiempo adaptándose al centro, a la ciudad, al idioma, antes de matricularse”.

Conclusiones

“Hasta que un alumno no domine el español no puede ser tratado como igual”. Esta frase, pronunciada por uno de los entrevistados, es tan escueta y afilada, como reveladora de un sistema de razón que suele estar convenientemente oculto, o no explicitado, en las políticas de equidad e inclusión, pero que puede llegar a socavarlas. Un enunciado como éste es una prueba de cargo contra la ambivalencia de esas políticas interculturales que hemos tratado de conocer a través de uno de sus dispositivos prototípicos. En ellos, el aprendizaje de la lengua, siguiendo la vieja lógica de los sistemas nacionales de educación, se convierte en el pasaporte que facilita el acceso a los bienes sociales de la escolaridad, pero sólo hasta cierto punto, y sólo aparentemente. Los mecanismos de asignación de identidades desiguales, de etiquetado y, en caso extremos, de estigmatización, no se detienen con la normalización lingüística ni se desactivan con prácticas educativas diferenciadas y benévolas. De hecho, también los alumnos hispanohablantes de origen latinoamericano se pueden ver expuestos a la acción de esos mecanismos (González-Faraco et ál., 2013).

Según sus textos fundacionales, las políticas educativas interculturales imaginan espacios de justo y fluido intercambio con el que acaso sea posible alcanzar, quién sabe cuándo, una edad de oro de ciudadanía mundial. Estas políticas, sin embargo, para proclamar y desarrollar, operativamente hablando, la justicia, la equidad y la convivencia entre quienes vienen de mundos culturalmente diversos, deben antes definir y distinguir la diversidad y la diferencia, o al menos darlas por supuestas. Hemos podido observar cómo los actores escolares interpretan estas categorías a partir de epistemologías también culturales que desvelan algo históricamente perdurable: que la escuela, por mucho que se proclame lo contrario, no ha cesado en su ímpetu normalizador. En consecuencia, tiende a expulsar lo distinto, o lo acepta con aparente indulgencia, pero tamizándolo y acomodándolo con medidas profilácticas de aculturación y/o adaptación cultural. El dispositivo ATAL puede ser un elocuente ejemplo de ellas. El alumno extranjero puede llegar a representar, con gradaciones y sentidos muy variados, lo otro, lo desconocido, lo incierto, y, en el mejor de los casos, una potencial fuente de problemas. De ahí que provoque recelo e incluso resquemor, y se le incluya excluyéndolo. Es decir, recludyéndolo (no tan temporalmente como se declara) en un espacio

separado (o incluso segregado), en el que deberá adquirir las habilidades y los saberes necesarios para su acceso a los beneficios escolares en condiciones de equidad. Este tránsito puede ser interpretado como un proceso terapéutico que conduciría de la diferencia a la igualdad, es decir, a un estado culturalmente saludable. Según esta lógica, un dispositivo, como el ATAL, tendría un fin marcadamente instrumental o inter-cultural, pero sólo como movimiento entre “culturas”, desde una diversidad, sospechosa y desordenada, hacia un “nosotros”, cierto y seguro. En realidad, estos dispositivos no responden al concepto de “diversidad”, tan propia de la especie humana *ab initio*, sino al de “diferencia”, asociada además a la condición de migrante y por tanto como desventaja añadida.

Lo que sugiere, de acuerdo con las tesis de la “interculturalidad crítica” de Walsh (2010), la persistencia de una visión neocolonial, o sea, una relación inter-cultural injusta que se expresa “en términos de superioridad e inferioridad” (p. 5). Al reflexionar sobre el significado de la identidad cultural en el discurso del nacionalismo, Bauman (2017) hace un juicio similar: “El papel principal (y, con demasiada frecuencia, único) asignado al otro (o a los otros) sobre quien rociamos nuestras aspersiones es el de saciar nuestra propia sed de superioridad” (pp. 70-71). El enfoque intercultural, entendido como compensador, destila un discurso educativo que infravalora las culturas minoritarias, reproduciendo y potenciando las condiciones que sustentan los procesos de desigualdad en la cultura escolar.

Walsh alude, junto a la que denomina “crítica”, a otras dos concepciones de la interculturalidad que llama, respectivamente, relacional y funcional. Acaso sea esta última a la que mejor se ajustan las prácticas educativas y los dispositivos pedagógicos más comunes en la “educación intercultural”. Tubino (2005), de quien Walsh toma esta noción, advertía de que “en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes (...), por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal...” (pp. 2-3). El proyecto intercultural tendría, en este contexto, un sentido instrumental, diseñado para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica, sin cuestionar sus relaciones de poder. Lo mismo se podría decir de la educación intercultural, entendida como modo de gobernación de la diversidad cultural en el ámbito escolar. Y, por consiguiente, como algo política y socialmente inocuo. Ante este modelo, Walsh (2010) sugiere un

giro epistemológico radical con dos objetivos. El primero, ahondar en la genealogía histórica de las identidades, imaginarios y representaciones culturales en juego. Y el segundo, desvelar los discursos y mecanismos políticos que han configurado la diferencia como desigualdad. Para una interculturalidad entendida como proyecto social, epistémico y ético aún por construir, la educación, en general, y la escuela, en particular, son sólo comprensibles dentro de un marco sociopolítico y cultural más vasto. La escolaridad, entonces, debería ser reinterpretada como un campo de prácticas relacionales, políticas y culturales o, si se quiere, de conocimiento, en el que se atribuye un determinado significado a los procesos de inclusión/exclusión y a la fabricación de identidades, o de diferencias.

Sin embargo, el análisis crítico de Walsh (2010), como el de otros de inspiración marxista, sigue presuponiendo que la cultura, cada cultura, es un hecho social secundario, definido y compacto. Como proyecto educativo, la atención a la diversidad cultural también suele partir de ese supuesto semántico que—positiviza, “esencializa” y homogeneiza internamente la cultura. Hoy, en cambio, lo cultural se ajustaría más a la imagen de un continuo semántico en perpetua mutación y movimiento, que a la de un archipiélago de agrupaciones estables de signos y significados, espacios y tiempos, absolutamente distintos o antinómicos (como la dualidad exclusión/inclusión). Las representaciones *multi*-culturales, *trans*-culturales e *inter*-culturales de la cultura, y sus narrativas educativas asociadas, son cada vez menos consonantes con los procesos culturales de la globalización. Se han vuelto obsoletas, y con ellas, todos esos dispositivos pedagógicos de tránsito *entre*-culturas, cual aparatos analógicos en un mundo líquido y digital. Como apunta Han (2017),

el proceso de globalización tiene un efecto acumulativo y genera densidad. Los contenidos culturales heterogéneos se amontonan unos con otros. Los espacios culturales se superponen y se atraviesan. La pérdida de los límites también rige el tiempo. En la yuxtaposición de lo diferente se acercan no sólo diferentes lugares, sino también diferentes periodos de tiempo. La sensación de lo *hiper*, y no de lo *trans*, *inter* o *multi*, refleja de modo exacto la espacialidad de la cultura actual. Las culturas implosionan, es decir, *se aproximan* hacia una hipercultura (p. 22).

En este contexto, las políticas interculturales y los sistemas de razón que las gobiernan quedan a la intemperie, y con ellos cuantos relatos y dispositivos pedagógicos prosperaban a su socaire. Han perdido su razón de ser y también deberían implosionar en este nuevo escenario en el que, como afirma Han (2017), “los límites o fronteras, cuya forma está determinada por una autenticidad u originalidad cultural, se disuelven.” (p. 21). Parece que, gracias a esta disolución, quedarán por fin conjuradas o al menos mitigadas algunas de las fuentes que han alimentado con más ahínco los sentimientos xenofóbicos o la desigualdad social y educativa, y que, por tanto, hay motivos para la esperanza. Sin embargo, una vez más parece que la esperanza seguirá fatalmente unida al temor, como un dilema insalvable. Según Han, y no es el único que opina así (Bauman, 2017; Fukuyama, 2019), la evanescencia, virtualmente liberadora, de la identidad y el sentimiento de pertenencia a una cultura propia, en un entorno progresivamente hipercultural, habrá de enfrentarse con el creciente deseo (emocional, nostálgico, incluso fundamentalista) de regresar y recuperar el lugar ancestral, la comunidad nativa, la tradición imaginada, o incluso una escuela que encarne y reviva, otra vez con ardor, la cultura nacional. ¿Qué significado adoptará la escolaridad en esta encrucijada, cómo afrontará este nuevo dilema, cómo interpretará entonces la diferencia y la desigualdad?

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Both, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Alcalde, R . (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿Modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207-228.
- Barragán Vicaria, C. y Fernández Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 385. 39-61. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós.

- Bolívar, A. (2015). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh, (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Dressler, W. W. (2012). Cultural consonance: Linking culture, the individual and health. *Preventive Medicine*, 55, 390-393.
- 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.
- Dusi, P. (2018). Intercultural competence: The challenge for contemporary teaching. En I. González-Falcón (Ed.), *Understanding cultural diversity in education* (pp.103-140). New York: Nova Publishers.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Barcelona: Deusto, Editorial Planeta.
- García-Fernández, J. A. (2010). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 109-128.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 94-119.
- González-Faraco, J.C., Jiménez, J. R., y Pérez Moreno, H. (2013). Bitter Strawberries: The Construction of Differences in a Multicultural School: A Case Study. *Intercultural Education*, 24(6), 592-604.
- González-Faraco, J.C., Luzón, A., y Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: Un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(24). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>
- González-Faraco, J. C., Luzón, A., y Corchuelo, C. (2019). Initial vocational education and training in a second chance school in Andalusia (Spain): A case study. *The Australian Educational Researcher*. doi:10.1007/s13384-019-00304-8

- Hall, S. (2011). The neoliberal revolution. *Cultural Studies*, 75(6), 705–728.
- Han, B-Ch. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- King, N., y Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Onwuegbuzie, A., y Leech, N. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Popkewitz, T., y Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: A conceptual review of equality and post-modern traditions. *Discourse*, 2(1), 1-44.
- Popkewitz, T. (2006). La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la Educación Común*, 2(4), 78-94.
- (2008). Education sciences, schooling, and abjection: Recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28, 301-319.
- (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, 33, 11-28.
- 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), 1-20.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., y Darmody, M. (2017). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*. doi: 10.1080/00071005.2017.1417973
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I., y Goenechea, C. (Eds.). (2018). *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú, 24-28 de enero. Recuperado de: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/lainterculturalidadcr%C3%8Dticacomoproyecto%C3%89tico.pdf>

- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Foro Mundial sobre la Educación. París: Subdirección General de Educación-UNESCO.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Weller, S. (2007). Cultural consensus theory: Applications and frequently asked questions. *Field Methods*, 19, 339-367.

Dirección de contacto: Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Departamento de Pedagogía. Avda. Tres de Marzo, s/n. Campus El Carmen. 21071-Huelva. E-mail: faraco@uhu.es

Inter-cultural policies at school: meanings, dissonances and paradoxes¹

Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438

Juan Carlos González-Faraco
Inmaculada González-Falcón

Universidad de Huelva

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide

Abstract

In order to meet the needs of students from foreign backgrounds, schools can avail themselves of different well-meaning mechanisms that define and measure difference, recognise its exclusionary potential and seek to tackle it by means of intercultural and inclusive policies. This paper aims to analyse one such mechanism: temporary linguistic adaptation classes (ATAL according to the Spanish acronym). The purpose of this study is to detect potential dissonance between the pedagogical actions promoted by these classrooms, and the logics that ground and justify them. In other words, the contradictions and paradoxes that can arise between their political-normative discourses and their apparently inclusive practices. This chiefly ethnographic study is grounded in the 'problem' or 'issue of knowledge' and 'critical interculturality' as its main epistemological references. Through a series of field observations and interviews with key stakeholders, it seeks to understand the practices derived from the application of this mechanism, how such classes are evaluated, and how the meaning of the inclusion-exclusion duality is interpreted in multicultural education settings.

⁽¹⁾ We would like to thank Rafael Jiménez-Gámez and Carmen C. Bravo-Torres, from the universities of Cádiz and Granada, respectively, for their collaboration in compiling data for this study.

Specifically, twenty-eight interviews were conducted with head teachers, ATAL teachers, and students from foreign backgrounds at various schools in four provinces of Andalusia (Cádiz, Granada, Huelva and Sevilla). The results of their analysis highlight a series of discordances that call into question the intercultural and inclusive significance of these specific classes. In most cases, the pedagogical support they provide is merely remedial. In reality, their fundamental aim is to normalise difference, understanding difference as a dual deficit or shortcoming – cultural and curricular – that must be compensated for or corrected. In schooling, systems of reason that assign identity to subjects often operate in silence. Their effects become particularly evident in mechanisms such as these parallel classrooms, associated with policies of equity and the management of cultural diversity. Although they ostensibly respond to inclusive policies, they can foster segregation, discrimination and exclusion.

Key words: intercultural policies, cultural difference, foreign students, school culture, educational inclusion, specific classroom, hyperculturality.

Resumen

La escuela se vale, para la atención del alumnado de origen extranjero, de distintos dispositivos bienintencionados que definen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente y pretenden afrontarla mediante diversas políticas interculturales e inclusivas. Este trabajo analiza uno de esos dispositivos: las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Su propósito es detectar las posibles disonancias entre las acciones pedagógicas que estas aulas promueven, y las lógicas que las sustentan y justifican. Es decir, las contradicciones y paradojas que pueden producirse entre sus discursos político-normativos y sus prácticas aparentemente inclusivas. Este estudio, básicamente etnográfico, ha tomado como referencias epistemológicas fundamentales el enfoque o “problemática del conocimiento” y la “interculturalidad crítica”. Mediante una serie de observaciones de campo y entrevistas a los principales actores involucrados, se pretende conocer las prácticas derivadas de la aplicación de este dispositivo, cómo son valoradas y cómo se interpreta el significado de la dualidad inclusión-exclusión en contextos educativos multiculturales. Concretamente, se realizaron veintiocho entrevistas a directores, profesorado ATAL y jóvenes de origen extranjero de varios establecimientos escolares de cuatro provincias de Andalucía (Cádiz, Granada, Huelva y Sevilla). Los resultados de su análisis ponen de manifiesto un conjunto de discordancias que invitan a cuestionar el significado intercultural e inclusivo de estas aulas específicas. En la mayor parte de los casos, su apoyo pedagógico resulta ser meramente compensatorio. En realidad, su objetivo primordial es normalizar la diferencia, entendiéndola como una doble carencia, cultural y curricular, que debe ser compensada o corregida. En la escolaridad operan, a menudo de manera callada, sistemas de razón que asignan identidad a los sujetos. Sus efectos se hacen especialmente evidentes en dispositivos, como estas aulas paralelas, asociados a las políticas de equidad y atención a

la diversidad cultural. Aunque digan responder a políticas inclusivas, pueden favorecer la segregación, la discriminación y la exclusión.

Palabras clave: políticas interculturales, diferencia cultural, alumnado extranjero, cultura escolar, inclusión educativa, aula específica, hiperculturalidad.

Introduction

Schooling, which is one of the major projects of the Modern Age and also one of its great myths, moves between hope and fear. This is the central thesis of a brilliant article by Thomas Popkewitz (2006). But... hope in what, fear of what. Hope that a more just human community can be brought forward by means of “education for all” (UNESCO, 2000), enabling egalitarian participation in a knowledge and learning society. Fear of those who are different, those who do not attain educational standards, those who live in the margins. Ultimately, fear of those who represent negativity, fracture, in a world obsessed with positivity, smoothness and sameness (Han, 2015 and 2017). To exorcise these qualms about difference, which can become feared, politics and science have promoted the pan-educational ideal, the notion of education as a driver of social change, a balsam and panacea for all ills. Also as a path to salvation and, in a certain way, to redemption for those who endure ignorance and marginality.

To successfully follow this path, in other words, to rekindle hope and assuage fear, well-meaning mechanisms have been fabricated, which describe and measure difference, recognise its exclusionary potential, and seek to remedy it through policies of integration and inclusion. Such mechanisms hark back to what Gibson (1984) referred to as *benevolent multiculturalism*, the aim of which is to ensure that culturally different students enjoy the same opportunities as others. Hence, they become an object for the humanitarianism of those in socially dominant positions, which ultimately does nothing to significantly reduce their disadvantage. In fact, *benevolent multiculturalism* is grounded in the idea that school failure is the sole consequence of cultural differences, just as meritocracy believes it is the fruit of individual differences.

According to Popkewitz (2006), the problem is rooted in the fact that the “system of arguments”, which is frequently used to understand and define difference, “is formed and created by unspoken norms and values” (p. 80). This is undoubtedly a critical question if we wish to understand school culture and, particularly, education policies and teaching practices related to diversity and inclusion/exclusion. Popkewitz and Lindblad (2000) have reflected on this recurrent duality, scrutinising policies of equity, which usually focus on rules and operations for the compensation of inequalities. These authors signal that contemporary reforms (chiefly the social democratic reforms of the 20th Century) and research have largely focused on the ‘problem of equity’, understood as the increased representation of underprivileged individuals and groups in educational assets, according to national and international standards (Popkewitz, 2010). From this perspective, inclusion and exclusion are understood as two antagonistic and, to a certain degree, immovable principles. This vision ignores the cultural complexity of processes of exclusion and inclusion. Consequently, it forgets the role of the ‘unspoken’, in other words, the ‘systems of reason’ that, operating outside reforms and institutional rules, assign meaning to individuals and, consequently, construct differences. Popkewitz and Lindblad (2000) referred to this way of understanding duality as the ‘problem of knowledge’, as a process of classification, ordering, and attribution of identity. According to this approach, inclusion and exclusion are not radically contrary principles, but rather variable elements on a semantic continuum (Hall, 2011; González-Faraco, Luzón & Torres, 2012).

Often, the pedagogical mechanisms that seek to foster greater equity by reducing levels of exclusion act as curative mechanisms or beneficial remedies for inequality, identifying disadvantaged populations in order to bring them closer to the standards for school normality. As argued by Gibson (1984), cultural origin can be a source of vulnerability and even of risk of exclusion. Following this logic, a set of ‘inclusive’ measures should be applied in order to move a subject from the periphery to the centre of the system. According to Popkewitz (2006), ironically, although “the purpose of the narratives is to include the excluded, practices of inclusion are continually situated against a backdrop of something that simultaneously makes them practices of exclusion” (p. 93). Intercultural mediators, specialist teachers, parallel mechanisms of transition or intercultural mediation, fulfil this mission of translating diversity into

uniformity. In such operations, the systems of reason that discursively structure schooling and confer identity and meaning on students and their families play a decisive role. These systems are largely shared by teachers and consolidated by images and representations, as well as by unquestioned but often arbitrary scientific assumptions (González-Faraco, Jiménez & Pérez Moreno, 2013). Within the scientific and educationally driven sphere of cultural diversity, such a priori assumptions include notions such as ‘multiculturalism’ and ‘interculturalism’ that, according to Han (2018), “assume an *essentialisation* of culture” (p. 79). On the basis of these notions, taken as clearly defined and static semantic objects, political narratives and pedagogical discourses such as multiculturalism or intercultural education can be produced and legitimised.

Within these epistemological shadows we find political and institutional discourses and pedagogical mechanisms such as the ATAL classes studied here: special Spanish language classrooms for foreign students who have recently joined the Spanish education system. Although they have been given different names in each of Spain’s self-governing regions (*aulas enlace*, *aulas de dinamización intercultural*, *aulas de acogida lingüística y cultural*, etc.), these mechanisms pursue similar aims (Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón & Goenechea, 2018). In the case of Andalusia, the *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* or Temporary Linguistic Adaptation Classes (hereinafter, ATAL), which have been operating for over a decade, receive students with limited or no knowledge of Spanish, for up to 10 hours a week in Primary Education, starting in Keystage 2, and up to 15 hours a week in Secondary Education. According to the regulations that govern this educational provision², ATALs must provide inclusive support, in other words within the ordinary classroom, except when this is not advisable on account of the student’s level of linguistic knowledge. This support should not be provided for more than two academic years. ATAL classes have their own teachers (sometimes referred to colloquially as ‘interculturality’ teachers), whose primary function is language instruction, but also the school integration of foreign students in collaboration with conventional teachers.

Political and normative discourse assigns these classes a more ambitious function: to foster democratic and inclusive practices within their socio-educational setting, based on the recognition of cultural,

⁽²⁾ Order issued on 15/01/2007, by the Regional Department of Education in Andalusia.

ethnic and religious diversity. Within this global plan, ATALs should deal specifically with assisting and guiding immigrant students through the transition from their previous cultural and educational references, to those required by their current school. By learning the language, they can access the codes and symbols of their present school culture, which should improve their cultural capital and facilitate their inclusion, understood in the sense of belonging to and participating in a new community (Ainscow, Both & Dyson, 2006; Dusi, 2018).

However, the use of parallel itineraries and separate or specific programmes to foster equality and inclusion raises doubts and attracts a fair amount of criticism in this and other cases (Bolívar, 2015; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2017; González-Faraco, Luzón & Corchuelo, 2019). A simple preliminary exploration of the way in which these mechanisms operate reveals that they do not always produce the desired effects, and can even be counterproductive (Alcalde, 2008; Del Olmo, 2012; Franzé, 2008; Rodríguez-Izquierdo, 2018). This perplexity has given rise to this present study, which aims to provide empirical support to our argument. In this paper, we seek to compare the role attributed officially to these ATALs with the interpretations generated among their stakeholders through their practical development. This analysis will lead us to another more in-depth and comprehensive analysis of school policies of equity and inclusion, and especially those pertaining to the recognition of cultural diversity in democratic societies in this age of globalisation.

It would appear that those who promote and execute such policies are not overly concerned with achieving recognition of cultural difference, but more with the way in which multiculturalism can be understood and managed methodologically and technically within the school setting. In contrast to this typical or functional approach, as Walsh terms it (2009, 2010), 'critical interculturality' goes beyond examining the application of these policies, rethinking them as a questions of power and hegemony. This approach does not limit its investigation to the problem of difference itself, but instead delves into its origin and significance. It therefore looks at the construction of societies that assume difference as constituent element of democracy. Societies capable of building new truly egalitarian relations between different sociocultural groups, which would imply empowering those who have historically been undermined (Candau, 2013).

Method

This study is part of a broader scientific project³, focusing on processes of differentiation and management models for cultural diversity in schools. The aim is to detect any dissonant elements or fissures in the pedagogical actions undertaken with regard to ATAL classes, in relation with the principles that ground and justify these services. In other words, it seeks to ascertain what such 'well-meaning' regulations actually translate into; how ATALs are perceived and evaluated by their stakeholders; which systems of reason are operating latently in their day-to-day activity, and, consequently, which discordances, paradoxes and contradictions emerge in this conjunction of tacitly inclusive discourses, practices, and experiences.

In order to respond to these questions, critical interculturality (Walsh, 2009, 2010) and the issue or problem of knowledge (Popkewitz & Lindblad, 2000) are taken as epistemological references. Accordingly, an ethnographic approach has been applied, capable of compiling and then analysing the narratives of stakeholders linked to these school mechanisms, with the meaning of the exclusion-inclusion duality as the backdrop. The aim, in short, is to reach a complex and critical interpretation of the process of inter-cultural transition, promoted by these and other mechanisms within a political-educational framework that brandishes the inclusive ideal as an absolute remedy for difference within the school setting.

We begin by compiling, describing and analysing narrative variability with regard to the significance and meaning of ATALs. Motivated sampling was chosen, without the slightest statistical pretension, selecting 12 subjects from four provinces of Andalusia: Cádiz, Granada, Huelva and Sevilla. Specifically:

- a) Four young people, aged 18 to 25, who had spend a significant period of time in ATAL classes during their compulsory schooling: three male and one female, from three different countries of origin (Morocco, Senegal and Romania), who have been living in Spain between 5 and 15 years, with different school experiences and an intellectual disability in the case of the female participant.

³ Project "Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado" (Constructing differences in school. Studying the trajectories of ATAL classes in Andalusia, their teachers, and their students) (Ref. CSO2013-43266-R). Ministry of Economics and Competitiveness, Government of Spain.

- b) Four ATAL teachers, three female and one male, from different academic fields and with more than 10 years' experience in ATAL classes.
- c) Four head teachers, two male and two female, with more than 25 years' experience in the teaching profession, between 2 and 20 years in school management positions, and a minimum of 8 years with an ATAL at their respective schools.

They were all interviewed on repeated occasions, compiling a total of up to 28 semi-structured interviews, which were guided around three main categories or dimensions:

- 1) The functioning of ATALs: the actions they undertake to achieve their goals in relation to the students who receive such provision and the school teachers.
- 2) The opinions, satisfaction and evaluation of ATALs and their teachers.
- 3) The dissonances and paradoxes observed in the inclusive process, taking into account normative discourse on the one hand, and pedagogical practices and results on the other.

Specifically, two interviews were conducted with each young participant⁴ and each head teacher, and three with each ATAL teacher, over two different stages. The first focused on categories 1 and 2, and the second focused on category 3, taking into account the data provided by each interviewee in the previous round. The third and final interview with ATAL teachers only took place once the second interviews had been concluded with the young participants and head teachers. This way, the information obtained thus far could be contrasted with these teachers, and the most recurrent, less explored, or most significant issues in each school could be examined in greater depth. Their vision, given their close relationship with students and head teachers, was fundamental, and allowed for a more comprehensive analysis of the data. They had also been the ones who, from the outset, had played the part of key informants and provided us with access to the other interviewees and field observations.

⁽⁴⁾ In the case of the Moroccan student, data collection was adapted in accordance with the needs of her disability. She was given the interview protocol in advance, and she completed it in writing, which facilitated the compilation and correct interpretation of information. For this reason, no further sessions were needed with her.

The interviews were planned and conducted in accordance with all the scientific, technical and ethical guarantees habitually recommended by experts (Onwuegbuzie & Leech 2007; King & Horrocks, 2010; Stake 2010). Once transcribed, they were subject to an exhaustive study, following the directives of Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2008) on the one hand, letting the data speak for themselves, and the principles of Cultural Consensus Theory (Weller 2007; Dressler, 2012) on the other, according to which the categories used could be considered cultural domains or fields of knowledge that are shared to a greater or lesser extent. The interviews were then analysed in two ways (Simmons, 2011): by each researcher individually, and then as a whole and comparatively in order to ensure greater reliability. Following these two operations, a global analysis was conducted.

Results: analysis and discussion

This section presents the results of the above sequence of analysis, in a concise and integrated way, by means of categories, seeking to reflect the variability of the interviewees' knowledge (ideas, beliefs, evaluations) and the degree to which it is shared.

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística and their pedagogical practices

Most of the activity that takes place within ATAL classes is based around Spanish language learning and is carried out in the ATAL classroom itself, using materials that are often created by ATAL teachers. Language is rarely taught within the ordinary classroom, especially in Secondary Education. In some schools, a substantial part of these students' schooling is limited exclusively to this specific classroom. Talking about his own secondary school, one of the head teachers (2)⁵ interviewed explained: "For the first two months, they [the students] are in a support classroom, for remedial

⁵ When quotations from interviews are included, explicit mention is made of the corresponding interviewee, indicating their category (student, head teacher, ATAL teacher), and assigning a number, referring to the province in which the young migrants received schooling (1 Cádiz; 2 Granada; 3 Huelva and 4 Sevilla).

education, which is an introductory class to the language and writing, because there are children who cannot read or write when they arrive, and others who don't know any Spanish. In some cases, they stay within this classroom for longer”.

However, as one teacher remembers (1), “it is not just about teaching them to read or write, but about introducing them to another culture so that they do not feel as lost”. The transcendence of this cultural transition is highlighted by most ATAL teachers. From the outset, they act as mediators between students and their families and the school, introducing them to the school rules, routines and cultural patterns of behaviour. These teachers also dedicate time to providing didactic materials to continue their learning of Spanish in the ordinary classroom, and they also help them to learn other subjects, through support activities or curricular adaptations. Hence, the ATAL classroom offers comprehensive remedial education. ATAL teachers partly take on the role of form tutors, turning chiefly to other specialists: therapeutic pedagogy teachers, guidance councillors, mediators and social educators from external associations. This all indicates that ATALs suffer from a certain pedagogical confinement within schools, which is only occasionally broken: “We prepare a breakfast, and what we like most is for each student to bring food from their home country so we can try it. That's when interculturality begins”, recalls one head teacher (2). The fact is that cooperation between ATAL teachers and form tutors is very limited, and ‘intercultural’ initiatives involving other students are anecdotal.

Classroom teachers and head teachers are often guarded and even wary. “People didn't understand why I was in a specific classroom with the grades I was getting... But the head teacher didn't want me to come out of the specific classroom. She refused to sign the permission slip allowing me to join the ordinary classroom. She said that she was afraid, but afraid of what?” one student commented (1). As in the case of students with special educational needs, difference gives rise to feelings of unsettlement, fear and resistance, for example, to applying curricular adaptation programmes in the ordinary classroom: “The easiest and most comfortable situation for a teacher – stated one of the head teachers interviewed (4) – is when students all work at the same pace, because the moment just one of them falls out of step, you start to get problems. With students who don't speak Spanish, the tutors come and say to you: it's impossible”. Another head teacher (3) is even more categorical: “The

teachers think: the less time that child spends in my classroom the better. When do I want him? When he's the same as all the rest".

ATAL as viewed by their stakeholders: images, representations and evaluations

ATAL classes, probably like other remedial mechanisms aimed at a differentiated and potentially problematic school population, are usually seen as something beneficial and, consequently, are often judged positively. However, for some teachers and head teachers, it would be preferable for these students to be exposed to full linguistic immersion in a specific segregated institution, or at least a prolonged stay in the ATAL classroom. A kind of 'quarantine' on a pedagogical Ellis Island before crossing the border and integrating into normalised school life. For many teachers, the custodianship of these students and application of this adaptation procedure should correspond exclusively to specialist teachers, acting in a way as therapists for a temporary cultural 'anomaly'. "There are teachers –highlights one ATAL teacher with a certain degree of concern (3) – who consider that these children should be at a different school until they learn Spanish, since they believe that they could hinder the normal development of their classes. This belief implies that, because there is no specific school for these children, they should stay in the ATAL classroom, which is where they ought to be". Unsurprisingly, some tutors and teachers of different school subjects, ignoring current regulations, resist letting these students into their classrooms and demand that they remain in these special classrooms for longer. They also argue, as one head teacher did (2), that ATAL teachers should be assigned full time to schools, just like any other 'remedial education' teachers.

In this context, ATAL teachers have an ambivalent self-image. On the one hand, they feel appreciated within the school, since they are performing a thankless and useful function. On the other hand, they are aware of their singularity and, in a certain sense, of their professional isolation. "The main difficulty of our work is getting some colleagues to understand that we are just another member of staff and that our classroom has a clear function and programme, and that we are not here to do their work", said one of these teachers (3), knowing that they will eventually take this work on. In spite of the peripatetic nature

of their work, they are also aware of the importance of their work for their students, especially when they first arrive at school and the culture shock is more acute, and during the early stages of their incorporation into the new school culture. It is hardly surprising, therefore, that, in the eyes of the young people interviewed, ATAL teachers represent a crucial reference during their schooling. "My ATAL teacher helped me a lot. I still remember my first day at school. It was really tough. I would sit in silence, by myself, because I didn't know anyone. I just said yes to everything. I said, 'yes, yes' all the time... Thanks to his classes, I gradually lost my fear" (student 2).

They remember the ATAL classroom as a safe haven; somewhere they felt heard and welcome. "I even shared my concerns with the ATAL teacher. When there was no one else around, I told her things, about how unhappy I was with my other classes, because I didn't feel integrated..." remembers one of the young interviewees (4). Like their teachers, they acknowledge that their isolation and the climate of hospitality forged an affective bond that would endure even after they had completed secondary education: "Now that my friends are married, I only go out with my family but I still see my old ATAL teachers and monitors", commented one student (1).

ATAL, between desire and reality

ATAL classrooms represent the first contact with school for a large number of children from countries outside of Spain, aged between 8 and 16, who arrive in Andalusia as immigrants. They are, therefore, a liminal place, a frontier between their family culture and their host culture, whose function is to enable them to acquire language and communicative abilities, and to join the school and social setting as quickly as possible. Their purpose is, ultimately, an inclusive one, and consequently they should be temporary (regulations establish that each student should attend for no more than nine months). However, repeated observation of their typical practices and analysis of the discourses of their stakeholders have brought to the fore a set of dissonances and contradictions that question and call into doubt their pedagogical and cultural meaning.

Firstly, their temporary nature is not usually respected. Students often spend more hours a day in ATAL classrooms than established in the

regulations, and often remain there for a longer period of time than established or desirable. Hence, these students engage in a kind of almost parallel schooling process, which can be extended at will for supposedly pedagogical reasons. One of the young interviewees (4) stated that he and his group had remained in the ATAL classroom for more than one academic year, “until other students arrived who needed it more”. One teacher (2) confessed, “they [these students] had sometimes spent more than two years in the ATAL class because maybe it didn’t have many students (and you couldn’t just be there doing nothing), or also because their knowledge of Spanish had significant gaps or they were significantly behind the curriculum”. Sometimes ATAL teachers are recruited for key stages (Early Years Education or Keystage One Primary) that are officially outside of their sphere of action.

However, the most relevant finding is that the type of pedagogical support they provide is usually not particularly inclusive or very obviously non-inclusive. “I have only been in the (ordinary) classroom once to work with students. That was in Early Years Education”, said one ATAL teacher (1). In some schools, during their initial period of schooling, students frequently spend almost the entire day in the specific classroom. According to one teacher (2), “for the first year, students spend most of their time with just two or three teachers (...), their support teachers plus their ATAL teacher, and we are basically focusing on the same thing: teaching vocabulary, reading and writing”. As indicated previously, conventional teachers frequently oppose applying and, even more so, preparing didactic adaptations for these students. And they prefer personalised teaching provision to be outside of the ordinary classroom, where difference can be seen as a disturbance and an element of disorder. The ATAL teachers interviewed regretted the fact that inclusive practices are driven to become parallel or juxtaposed actions. According to one of them (4), “it should all be connected. Inclusion is a whole system, believing and thinking the same, not one teacher sitting next to another”. It would appear, then, that in general teachers feel that cultural difference, like other social or personal differences, requires specialised treatment, which should be provided by specialists, in other words, teachers without a disciplinary affiliation, and with a profile that could be termed ‘sanitarian’. The role attributed to them is one of correcting or normalising difference, understanding this as a dual deficit: cultural and curricular.

Hence, education programmes such as ATAL classes usually emphasise their remedial function, and even corrective function, enabling foreign students to participate in the school system. As Popkewitz would say (2006), they manufacture “representations of exclusion to achieve inclusion” (p. 93). Hence, ATAL classes usually promote actions of acculturation, in which the previous skills and knowledge of the students, considered individually, are rarely taken into consideration. On occasions, ATAL teachers ask them questions as a group about their country of origin or their mother tongue, but only as an artifice to bring them closer to Spanish lexicon and culture (Barragán & Fernández Sierra, 2019). In any case, these activities barely move beyond the walls of the special classroom, except on occasion, although some acknowledge and regret the scant recognition given to the formative value of cultural and linguistic diversity, such as this head teacher (4): “Diversity has a positive part, that richness brought by hearing about different realities, different ways of viewing life. That is richness, although our students might not be aware of it, and we also might not be conscious of that richness”.

The fact is that the priority goal of these mechanisms is for students from foreign backgrounds, viewed as cultural minorities, to acquire the school grammar and basic cultural directives of the majority culture as quickly as possible, even if this does not imply feeling that they belong to the same social community. These students only feel truly valued and recognised within the ATAL classroom, a culturally diverse space, where cultural difference is not the exception but the rule. However, even in these classrooms, confusion between inclusion/interculturality and integration/cultural assimilation is patent. Indeed, the ATAL teachers themselves, even though they understand their mission in ‘intercultural’ terms, see it as a failure if their students do not manage to learn Spanish quickly or are unable to faithfully reproduce the behaviours for which they have been trained. One teacher (1) cited “the girls who I would see with plunging necklines and wearing lots of make-up, and eventually they all started wearing headscarves because they were going to marry a Moroccan”.

Eventually, the students begin to question these special classes, designed more to ensure that they attain a certain academic level rather than to acknowledge them as people and active members of a new cultural community. They can even feel that they are being ignored and labelled, and they turn against certain differentiated practices: “At first

the teachers were against it, because if you complete the third year (of Secondary Education) in the (curricular) diversification stream, you have to go onto the fourth year, but I refused. I said no: either I go into the normal fourth year or I won't do the (curricular) diversification stream. In the end, I went into the normal fourth year and I did really well. I even got really good grades in my senior years and my university access exams", said one of the young interviewees (4). And another (1): "After a major battle, they eventually put me into the normal stream, but they told me I had to repeat the second year (of Secondary Education) again. And I told them I wouldn't do it, because I had one year to finish my compulsory schooling and I couldn't repeat any more years. So I went into the third year and passed all my subjects, and in the fourth year as well".

However, this is not always the case. One of the interviewees (3), talking about his sister's experiences, explained: "she didn't want to go to class because she didn't understand anything and she thought the children were laughing at her. In the end, she always spent longer in the ATAL class". The teachers (4) also confirmed these kinds of self-protective attitudes against possible rejection: "(...) ask the children if they would like to spend, not one, four or five, but all the hours outside of their (ordinary) class. Of course they will tell you they want to be in their ATAL class". This classroom becomes an oasis; a social bubble within a larger cultural framework in which respect for diversity is purely formal, and inclusive policy is merely rhetorical (García-Fernández, 2010). As Popkewitz warned (2010), "practices of inclusion are continually placed within a context that simultaneously excludes" (p. 25). Or, as one of the teachers interviewed (3) argued: "In the end, with this support (ATAL), the same thing happens as with Special Education. In a way it goes somewhat against the philosophy of inclusion...Outside, they are the ATAL kids, those labels are there".

In fact, the ATAL teachers themselves embody this contradiction that, in different ways, accompanies schooling from its very origin. One of them expresses it as follows (2): "If you were to ask me whether I am in favour of inclusion or not, I wouldn't know what to say, because it has its advantages and its drawbacks". Another teacher (4) proposes a purely instrumental solution: "My proposal is one month, or more time, just learning the language and then they should join school". And, finally, one of the head teachers interviewed (4) subscribes to the preventive (or

‘quarantine’) model: “These children should spend some time adapting to the school, the city, the language, before they enrol”.

Conclusions

“Until a student masters the Spanish language, they cannot be treated as an equal”. This sentence, spoken by one of the interviewees, is so blunt and caustic, revealing a system of reason that is usually conveniently concealed and not made explicit in policies of equity and inclusion, but can undermine them nonetheless. An utterance such as this offers incriminating evidence of the ambivalence of these intercultural policies that we have sought to understand through one of their prototypical mechanisms. In them, language learning, following the old logic of national education systems, becomes a passport that provides access to the social assets of schooling, but only to a certain extent, and in appearance only. The mechanisms of assigning unequal identities, of labelling, and, in extreme cases, of stigmatising, do not cease to operate with linguistic normalisation, nor are they deactivated with differentiated and benevolent education practices. In fact, Spanish-speaking students from Latin American countries can also be exposed to the action of such mechanisms (González-Faraco et al., 2013).

According to their foundational texts, intercultural education policies imagine spaces for fair and fluid exchange with which it might be possible to achieve, who knows when, a golden age of global citizenship. These policies, however, which proclaim and develop, operationally speaking, justice, equity and social harmony between those who come from culturally diverse worlds, must first define and distinguish diversity and difference, or at least take them as granted. We have seen how school stakeholders interpret these categories on the basis of cultural epistemologies that reveal something historically abiding: schooling, regardless of how much it proclaims the contrary, is still driven by a normalising impetus. Consequently, it tends to expel anything seen as different, or it accepts it with apparent indulgence, whilst sifting it out and accommodating it with prophylactic measures of acculturation and/or cultural adaptation. The ATAL mechanism could be an eloquent example of this. Foreign students can come to represent – to different degrees and with very different meanings – the other, the unknown, the uncertain

and, in the best case scenario, a potential source of problems. Hence, this difference provokes mistrust and even resentment, and it is included through exclusion. In other words, it is sequestered (not as temporarily as declared) in a separate (or even segregated) space, in which the students must acquire the abilities and knowledge necessary to access the benefits of schooling under conditions of equity. This transition can be interpreted as a therapeutic process that would lead from difference to equality, in other words, to a culturally healthy state. According to this logic, a mechanism such as an ATAL class would have a markedly instrumental or intercultural purpose, but only as movement between ‘cultures’, moving away from a suspect and disordered diversity towards a certain and safe ‘us’. In reality, these mechanisms do not respond to the concept of ‘diversity’, so characteristic of the human species *ab initio*, but to the concept of ‘difference’, also associated with migrant status and, therefore, as an added disadvantage.

According to Walsh’s thesis of ‘critical interculturality’ (2010), this suggests the endurance of a neo-colonial vision, in other words, an unjust intercultural relationship that is expressed “in terms of superiority and inferiority” (p. 5). When reflecting on the meaning and significance of cultural identity in the discourse of nationalism, Bauman (2017) makes a similar judgement: “The main (and too frequently only) role assigned to the other (or to others) onto whom we cast our aspersions is that of quenching our own thirst for superiority” (pp. 70-71). The intercultural approach, understood as a remedial approach, distils an educational discourse that undervalues minority cultures, reproducing and fostering the conditions that sustain processes of inequality in school culture.

In addition to ‘critical’ interculturality, Walsh also refers to two other conceptions of interculturality, which he labels relational and functional. Perhaps this latter term best describes the most common educational practices and pedagogical devices found in ‘intercultural education’. Tubino (2005), from whom Walsh borrows this notion, warns: “in functional interculturalism, the aim is to promote dialogue and tolerance without touching on the causes of social and cultural asymmetry in force today (...), for that reason it is perfectly compatible with the logic of the neoliberal model...” (pp. 2-3). In this context, the intercultural project would have an instrumental meaning, designed to favour social cohesion, by assimilating subordinate sociocultural groups into the hegemonic culture, without questioning power relations. The same

could be said about intercultural education, understood as a means of governing cultural diversity within the school setting. And, consequently, as something politically and socially innocuous. With regard to this model, Walsh (2010) suggests a radical epistemological change in direction, with two objectives. The first, to go deeper into the historical genealogy of identities, imaginaries and cultural representations at stake. And the second, to reveal the discourses and political mechanisms that have configured difference as inequality. For interculturality understood as social, epistemic and ethical project that is yet to be constructed, education in general and schools in particular can only be understood within a broader sociopolitical and cultural framework. Schooling, therefore, should be reinterpreted as a field of relational, political and cultural practices, or, if you would, knowledge practices, in which a certain meaning is attributed to processes or inclusion/exclusion and the fabrication of identities, or differences.

However, Walsh's critical analysis (2010), like other Marxist inspiration analysis, still assumes that culture, each culture, is a secondary social fact, defined and compact. As an education project, the management of cultural diversity is also usually grounded in this semantic assumption that positivises, 'essentialises' and internally homogenises culture. Today, however, culture is more of a semantic continuum in perpetual mutation and motion, rather than an archipelago of stable clusterings of signs and significations, spaces and times, which are absolutely different or antinomical (such as the exclusion/inclusion duality). *Multi-cultural*, *trans-cultural* and *inter-cultural* representations of culture, and their associated education narratives, are increasingly less consonant with the cultural processes of globalisation. They have become obsolete, and with them all those pedagogical mechanisms of transition *between-cultures*, analogical apparatus in a liquid and digital world. As Han notes (2017),

the process of globalisation has an accumulative effect and generates density. Heterogeneous cultural contents pile up on one another. Cultural spaces overlap and cross through one another. The loss of limits also governs time. In the juxtaposition of difference, not only different places but also different times are brought closer together. The sensation of the *hyper*, and not the *trans*, *inter* or *multi*, reflects precisely the spatiality of current culture. Cultures are imploding, in other words, they are *moving towards* a hyperculture (p. 22).

In this context, intercultural policies and the systems of reason that govern them become exposed to the elements, along with all the narratives and pedagogical devices that prospered under their protection. They have lost their *raison d'être* and they must also implode in this new scenario in which, as Han points out (2017), “the limits or frontiers, whose form is determined by a cultural authenticity or originality, dissolve.” (p. 21). It would appear that, thanks to this dissolution, some of the sources that have most industriously fed into xenophobic feelings or social and educational inequality, will at last be dispelled or at least mitigated, and so there is at least some reason to be hopeful. However, it appears once again that hope will continue to be fatally tied to fear, with an unsalvageable dilemma. According to Han, and he is not the only one to express this opinion (Bauman, 2017; Fukuyama, 2019), the virtually liberating evanescence of identity and the feeling of belonging to one’s own culture, in a progressively hypercultural environment, will be pitted against the growing desire (emotional, nostalgic and even fundamentalist) to return and recover the ancestral place, the native community, the imagined tradition, and even a school that zealously embodies and revives the national culture. What meaning and significance will be bestowed upon schooling at this crossroads? How will it tackle this new dilemma? How will it interpret difference and inequality then?

Bibliographical references

- Ainscow, M., Both, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿Modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207-228.
- Barragán Vicaria, C. & Fernández Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 385. 39-61. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós.

- Bolívar, A. (2015). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In C. Walsh, (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Dressler, W. W. (2012). Cultural consonance: Linking culture, the individual and health. *Preventive Medicine*, 55, 390-393.
- 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.
- Dusi, P. (2018). Intercultural competence: The challenge for contemporary teaching. In I. González-Falcón (Ed.), *Understanding cultural diversity in education* (pp.103-140). New York: Nova Publishers.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Barcelona: Deusto, Editorial Planeta.
- García-Fernández, J. A. (2010). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 109-128.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 94-119.
- González-Faraco, J.C., Jiménez, J. R., & Pérez Moreno, H. (2013). Bitter Strawberries: The Construction of Differences in a Multicultural School: A Case Study. *Intercultural Education*, 24(6), 592-604.
- González-Faraco, J.C., Luzón, A., & Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: Un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(24). Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>
- González-Faraco, J. C., Luzón, A., & Corchuelo, C. (2019). Initial vocational education and training in a second chance school in Andalusia (Spain): A case study. *The Australian Educational Researcher*. doi:10.1007/s13384-019-00304-8

- Hall, S. (2011). The neoliberal revolution. *Cultural Studies*, 75(6), 705–728.
- Han, B-Ch. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: A conceptual review of equality and post-modern traditions. *Discourse*, 2(1), 1-44.
- Popkewitz, T. (2006). La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la Educación Común*, 2(4), 78-94.
- (2008). Education sciences, schooling, and abjection: Recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28, 301-319.
- (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, 33, 11-28.
- 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), 1-20.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2017). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*. doi: 10.1080/00071005.2017.1417973
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I., & Goenechea, C. (Eds.). (2018). *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú, 24-28 de enero. Retrieved from: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/lainterculturalidadcr%C3%8Dticacomoproyecto%C3%89tico.pdf>

- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Foro Mundial sobre la Educación. París: Subdirección General de Educación-UNESCO.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Weller, S. (2007). Cultural consensus theory: Applications and frequently asked questions. *Field Methods*, 19, 339-367.

Contact address: Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Departamento de Pedagogía. Avda. Tres de Marzo, s/n. Campus El Carmen. 21071-Huelva. E-mail: faraco@uhu.es