

Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?

Rebeca Soler Costa

Universidad de Zaragoza. España
rsoler@unizar.es



Recibido: 07/06/2012
Aceptado: 11/02/2013

Resumen

La heterogeneidad del alumnado alcanza mayores cotas cuando la población escolar refleja la multiculturalidad de una sociedad que, como la aragonesa, acoge a un notable número de inmigrantes, muchos de ellos desconocedores de la lengua oficial de la escuela. Sus hijos son, por ello, vulnerables en las aulas y en la sociedad. La legislación educativa, tanto la nacional como la autonómica, ha establecido diversas acciones docentes ante los riesgos de fracaso y abandono escolar y de exclusión social de estos alumnos. En el presente artículo, se revisan estas acciones docentes en el contexto aragonés, para, posteriormente, desarrollar una reflexión crítica sobre el trasfondo escolar y social que obstaculizan o incluso neutralizan su alcance. Obviamente, las interpelaciones críticas formuladas no son atribuibles en exclusividad al sistema educativo aragonés.

Palabras clave: alumnado inmigrante; diversidad lingüística; programas de inmersión lingüística; escuela inclusiva; pedagogía crítica.

Resum. *Accions educatives per a col·lectius en situació de vulnerabilitat social a Aragó: Alumnes immigrants amb diversitat lingüística. Quin continua sent el problema de fons?*

L'heterogeneïtat de l'alumnat és encara més gran i complexa quan la població escolar reflecteix la multiculturalitat d'una societat que, com l'aragonesa, acull un nombre notable d'immigrants, molts dels quals són desconeguts de la llengua vehicular de l'escola i, per aquest motiu, els seus fills són vulnerables a les aules i a la societat. La legislació educativa, tant la nacional com l'autonòmica, ha establert diverses accions docents davant el risc de fracàs i abandó escolar, així com d'exclusió social d'aquests alumnes. En el present article, s'hi revisen aquestes accions educatives en el context d'Aragó, i també s'hi fa una reflexió crítica vers les implicacions escolars i socials que dificulten i fins i tot en neutralitzen l'abast. Lògicament, aquestes crítiques no poden ser atribuïdes exclusivament al sistema educatiu aragonès.

Paraules clau: alumnat immigrant; diversitat lingüística; programes d'immersió lingüística; escola inclusiva; pedagogia crítica.

Abstract. *Education actions for groups in a situation of social vulnerability in Aragon: Immigrant students with linguistic diversity. What is still the underlying problem?*

The students' heterogeneity reaches higher levels when the school population reflects the multiculturalism of a society which, like the Aragonese, hosts a remarkable number of immigrants, many of them unaware the official school language; their children are, therefore, vulnerable in their classrooms and in society. The Education Act, national and regional, has established various education actions considering the risks of school failure and dropout and social exclusion of these students. In this article these education actions in the Aragonese context are reviewed, to subsequently develop a critical thinking on the school and social background that hinder or even neutralize its scope; obviously, the posed critical questions are not exclusively attributable to the Aragonese education system.

Keywords: immigrant students; linguistic diversity; linguistic immersion programs; inclusive school; critical pedagogy.

Sumario

- | | |
|--|---|
| <p>1. Introducción</p> <p>1. La atención educativa a la diversidad en las grandes leyes educativas de la democracia española</p> <p>2. El alumnado inmigrante en las aulas aragonesas. La atención educativa a la diversidad lingüística</p> | <p>3. Interpelaciones al sistema educativo en clave crítica</p> <p>Bibliografía</p> |
|--|---|

1. Introducción

No es hasta el año 2000 cuando comienza a llegar a nuestro país un elevado número de inmigrantes. Fenómeno social, pues, con breve historia entre nosotros, máxime si se compara con la inmigración habida muchos años antes en otros países europeos. Incluso es obligado recordar que hasta bien avanzada la década de 1960, España fue un país de emigrantes. Eso sí, a partir del citado año, la inmigración se incrementa exponencialmente y la rapidez con que penetra genera muchas necesidades que requieren atención inmediata (sanidad, vivienda, trabajo, escolarización, etc.). La Administración educativa trata de afrontar la multiculturalidad resultante en las aulas introduciendo cambios en su legislación, pero la intensidad con la que los inmigrantes llegan a España y el desconocimiento del idioma dificultan el logro de una auténtica inclusión de ese alumnado en nuestros centros escolares.

En España, no se plantearán medidas educativas para los alumnos inmigrantes en situación de vulnerabilidad social hasta el año 1985, aunque se hará de forma muy vaga y genérica, integrada en la propia definición de un modelo democrático de escuela que entonces estableció la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE), publicada en el BOE de 4 de julio de

1985. Posteriormente, la asunción del principio de compensación de las desigualdades en educación se refleja con mayor claridad y contundencia en la Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), publicada en el BOE del 4 de octubre de 1990, y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006. No todas las medidas diseñadas para satisfacer las necesidades de este colectivo escolar ofrecen resultados positivos, dado que la aplicación de esta normativa ha tenido siempre dificultades encubiertas, dada la gran complejidad del problema.

En el presente ensayo, se realizará una acotada revisión de la legislación educativa en el desarrollo de medidas de atención al alumnado proveniente de familias inmigrantes socialmente vulnerables, primero desde una perspectiva nacional, para centrar después el análisis en la normativa existente sobre dicha temática en la Comunidad Autónoma de Aragón. El trabajo concluirá con una reflexión crítica sobre esta cuestión.

2. La atención educativa a la diversidad en las grandes leyes educativas de la democracia española

Situados ya en el escenario sociopolítico de un estado democrático de derecho, con un referente lejano pero relevante para el tema como era la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y en respuesta al mandato constitucional, especialmente del artículo 27 de la Carta Magna, se aprobó la LODE, que reconoció el derecho a la educación en una escuela que debía funcionar de forma democrática y dotar a su labor pedagógica de un alcance democratizador del tejido social, y que, en consecuencia, no podía ser ajena a las peculiares necesidades de colectivos socialmente vulnerables. En dicha ley, desde su mismo preámbulo, se inaugura este discurso oficial comprometido con la eliminación de las situaciones de injusticia en la educación.

Ahora bien, fue definitivamente en la LOGSE donde el legislador hizo una incidencia especial en la compensación de desigualdades en educación. En el título v, artículos 63 y 64, incluye al colectivo que nos ocupa, indicando la creación de políticas de educación compensatoria y postulando la mejora de las condiciones de su escolarización: «Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades». Por primera vez, se observa en un texto legislativo un proceso de identificación y valoración de necesidades educativas especiales (NEE), acompañado de medidas para su atención pedagógica.

La Ley Orgánica de calidad de la educación (LOCE), publicada en el BOE del 24 de diciembre de 2002, fijó acciones educativas nuevas al respecto, aunque no tuvieron una incidencia significativa en su momento, porque la ley quedó en suspenso tras la caída del gobierno que la promovió (Partido Popular) y la sustitución del mismo por otro de diferente signo político (Partido Socialista Obrero Español) en el año 2004. Este texto legislativo reflejaba el deseo de fomentar la igualdad de oportunidades con itinerarios flexibles.

En su capítulo VII, establecía la «Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales» y diferenciaba las actuaciones para la diversidad del alumnado. Los inmigrantes pertenecían a la «Sección 2ª. De los alumnos extranjeros», denominación que sufrirá modificaciones en las leyes posteriores. La LOCE establece, por primera vez, y esto sí es muy relevante, la creación de programas de inmersión lingüística como medida educativa de apoyo al alumnado inmigrante.

Finalmente, la atención a la diversidad se desarrolla con mayor profundidad en la todavía vigente LOE de 2006, que reconoce la necesidad de generar más recursos humanos y materiales y de crear programas, aulas y proyectos para atender a los alumnos inmigrantes, colectivo que pasa a pertenecer a la categoría de «Alumnos de incorporación tardía», dentro, a su vez, de la configurada por los «Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo» (ACNEAE). Esta ley introdujo un cambio conceptual significativo en nuestro sistema educativo: la expresión que existió en los discursos pedagógicos y en el lenguaje sectorial de las Ciencias de la Educación (Soler, 2012), desde 1990 hasta 2006, era la de «alumnos con necesidades educativas especiales» (NEE); la categorización conceptual de la legislación actual, como indica en su artículo 78, es la de ACNEAE, es decir: «[...] alumnas y alumnos que requieran determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta».

En síntesis, de esta breve revisión de los grandes textos legales a partir de 1985, cabe inferir que, una vez más, siguiendo un patrón inalterable en el devenir de las sociedades, la legislación educativa no recoge la atención a la diversidad, de forma significativa, hasta que la realidad social del país impone por sí misma esta demanda. Cuando la LOGSE de 1990 da carta de naturaleza en educación al discurso de la diferencia, no hace sino intentar responder a la creciente multiculturalidad de nuestra sociedad. Esta diversidad cultural ha ido en aumento y se ha presentado en las aulas junto a otras diferencias entre el alumnado, obviamente, y esto ha tenido su inevitable reflejo en la LOCE y, con mucha mayor trascendencia, en la LOE.

En el marco de un sistema sociopolítico democrático, la adecuada respuesta educativa a esta realidad escolar multicultural constituye el objetivo prioritario de las políticas pedagógicas y sociales, tanto a nivel europeo como nacional. Se impone mejorar el sistema educativo, la formación del profesorado y crear más recursos para afrontar este reto (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2010). Las instancias legislativa y administrativa tienen, para ello, valiosas aportaciones del corpus de investigación (Cummins, 2002), que se ha venido configurando paso a paso; existe conocimiento teórico-científico y tecnológico sobre modelos didácticos y organizativos, sobre cómo han funcionado en la práctica tras investigaciones evaluativas de los mismos, etc.

Por el especial eco que tuvo en nuestro país, destacaremos el estudio realizado en 2003 por Eurydice, dentro del contexto europeo, en el que analizaba la atención educativa a este alumnado. Dos años después, se publicaba en

España el libro *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* (2009), con la finalidad de adoptar las políticas de integración educativa y las medidas de apoyo escolar que otros países habían implementado y que podían mejorar la atención pedagógica del alumnado de incorporación tardía (Grañeras et al., 2007). Tal ha sido la preocupación en el desarrollo de acciones para atender a este colectivo, que Eurydice y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, MEC) decidieron investigar sobre el estado de la cuestión con el estudio *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* (CIDE, 2005). El objetivo era conocer las medidas que se estaban desarrollando en Europa y en España para afrontar la multiculturalidad de las aulas (ibídem) y, en tal sentido, se han desarrollado diferentes acciones que priman la diversidad lingüística y apoyan la escolarización de este colectivo, como, por ejemplo, el *Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2010), de acuerdo con los postulados establecidos por la Unión Europea (Comisión Europea, 2009).

3. El alumnado inmigrante en las aulas aragonesas. La atención educativa a la diversidad lingüística

En primer lugar, realizaremos una aproximación descriptiva al contexto social aragonés desde la perspectiva que nos ocupa y, posteriormente, abordaremos la revisión de las acciones educativas implementadas en esta comunidad autónoma para atender al colectivo de los alumnos inmigrantes no conocedores de nuestra lengua.

3.1. Descripción del contexto

Los alumnos que provienen de familias inmigrantes que desconocen nuestra lengua suelen ser de incorporación tardía, tienen el epítome de sus problemas de inclusión y de aprendizaje en la dimensión lingüística y, a pesar de que actualmente existen más medidas de apoyo, continúa siendo un colectivo con dificultades de integración, no sólo en la escuela, sino también en el conjunto de la sociedad, y es particularmente vulnerable, dados sus problemas de comunicación que se suman a todos los imaginables. Por lo tanto, es imprescindible promover los principios de no segregación, de integración escolar y, en suma, de inclusión educativa en los centros escolares. Todos los textos legislativos vigentes, desde el ámbito nacional (LOE) hasta el autonómico (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban los currículos de la educación primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA del 1 de junio de 2007), inciden en estos aspectos, y la realidad social aragonesa así lo demanda, dada su actual configuración.

Los datos estadísticos que podemos manejar —no hay informes oficiales más recientes que los aquí reseñados— justifican ampliamente la necesidad de actuar en el sistema educativo de tal forma que su gran colectivo de escolares

inmigrantes reciba la atención adecuada. Como muestra el Instituto Aragonés de Estadística (IAEST), en 2009, en España había 5.648.671 habitantes de origen extranjero registrados en el censo. Aragón no es ajeno a este movimiento migratorio, ya que la inmigración ha pasado de 6.848 personas en el año 1996 a 172.138 en 2009 (IAEST, 2010). Según esta misma fuente, cabe destacar que los incrementos más significativos de población extranjera en Aragón tienen lugar entre los años 2000 y 2001 (108,54%), ya que en 2007 y 2008 el aumento tan sólo fue del 24,5%. En el año 2009, un 10% del alumnado en periodo de escolarización obligatoria estaba formado por jóvenes provenientes de familias inmigrantes que constituían el 15% en algunas comarcas más envejecidas. El 78% de este alumnado estaba escolarizado en centros públicos (IAEST, 2010).

Para una lectura más próxima en el tiempo —aunque la variación de los valores absolutos y de los porcentajes es muy pequeña respecto de los ya expuestos— y con indicadores diferenciados dentro del colectivo de «extranjeros», véase el siguiente cuadro sobre la población inmigrante en España y Aragón en 2011, diferenciada según áreas geográficas:

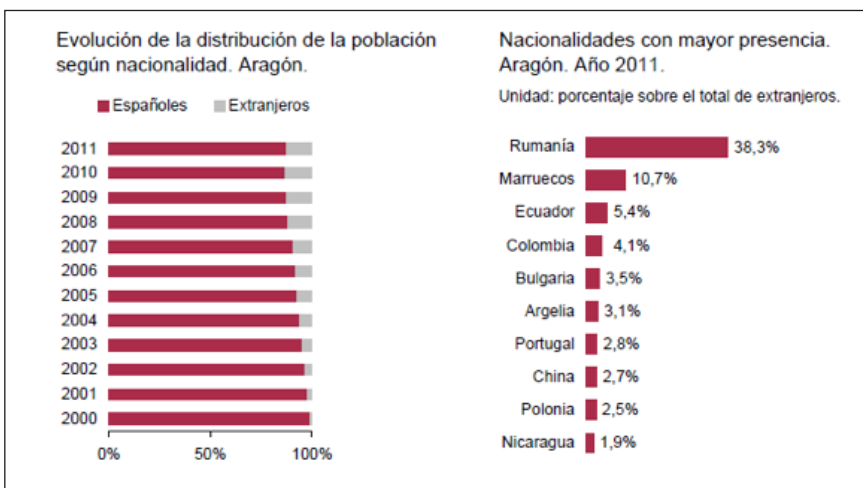
	Aragón		España	
	Número	% sobre total*	Número	% sobre total*
Total	171.193	12,7	5.751.487	12,2
Europa	92.288	6,9	2.631.278	5,6
UE 27	88.509	6,6	2.395.358	5,1
Otros países de Europa	3.779	0,3	235.920	0,5
África	36.991	2,7	1.084.793	2,3
América	35.465	2,6	1.688.658	3,6
América del Norte	470	0,0	29.632	0,1
Iberoamérica	34.995	2,6	1.659.026	3,5
Asia	6.380	0,5	343.731	0,7
Oceanía	39	0,0	2.483	0,0
Apátridas y no consta	30	0,0	544	

Cuadro 1. Fuente: IAEST (2011).

Estos datos apuntan que la realidad aragonesa está en línea con la nacional en la casi totalidad de los valores, es decir, la inmigración en Aragón alcanza unos porcentajes de la población muy próximos a los de la población general del país, e igualmente se comprueba que los valores son muy próximos en cuanto a las nacionalidades de procedencia. Respecto a esta última cuestión, interesa destacar que las dificultades derivadas del idioma materno con el que los escolares inmigrantes acuden a la escuela afectarían a los hijos de familias

originarias de otros países europeos (6,9% de la población general), África (2,7%) y Asia y Oceanía (0,5%); el resto de la población escolar inmigrante habla nuestro idioma, porque procede, básicamente, del espacio iberoamericano (2,6% de la población general). El problema de la lengua materna en los escolares tiene un mayor alcance porque éstos están concentrados en un reducido número de centros educativos públicos —también en algunos, muy pocos, colegios privados concertados—, situación que recoge el mapa escolar de Aragón.

El siguiente gráfico matiza el alcance de algunos de los valores recogidos en el anterior y, de esta forma, podemos comprobar cómo las poblaciones de procedencia rumana (38,3%) y marroquí (10,7%) son, sin lugar a dudas, las más numerosas de la inmigración en Aragón. Los porcentajes de inmigrantes procedentes de otros países con idiomas diferentes al español (Bulgaria, 3,5%; Argelia, 3,1%; Portugal, 2,8%; China, 2,7% y Polonia, 2,5%) son muy inferiores a los anteriores y, por lo tanto, la presencia de sus hijos en los centros docentes también será menor. En cualquier caso, aunque el número de escolares de estas nacionalidades es muy reducido, las grandes diferencias entre sus lenguas maternas representan un gran problema para atender educativamente a esos niños, máxime si se tiene en cuenta que están concentrados en determinados colegios.



Cuadro 2. Fuente: IAEST (2011).

A título meramente indicativo, dado que los datos se refieren al curso 2009-2010, en el siguiente cuadro, puede apreciarse el porcentaje de la distribución del alumnado inmigrante en las diferentes etapas y modalidades educativas en Aragón y sus tres provincias. Resulta evidente que, en todos los casos, a excepción de los programas de garantía social y los programas de

cualificación profesional inicial (35,56% en el conjunto de la comunidad autónoma), los porcentajes reseñados son bajos, pero el problema se agrava por la ya indicada concentración de este alumnado en un reducido número de centros escolares.

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnos según nivel de enseñanza. Aragón y provincias.				
Curso académico 2009/2010.				
Unidad: Porcentaje de alumnos.				
	Aragón	Huesca	Teruel	Zaragoza
Total	12,77	12,98	14,73	12,45
Educación Infantil	10,52	11,24	12,25	10,13
Educación Primaria	15,00	15,75	18,78	14,31
Educación Secundaria	12,12	11,38	12,89	12,17
ESO	14,03	13,28	15,37	13,99
Bachillerato LOGSE diurno	5,75	4,67	4,49	6,17
Bachillerato LOGSE nocturno	14,11	16,85	7,69	13,79
Estudios Profesionales	12,23	12,59	11,50	12,27
Ciclos Formativos grado medio	10,44	11,16	9,05	10,53
Ciclos Formativos grado superior	6,65	7,05	4,89	6,78
Garantía S./P. Cualificación Profesional Inicial	35,56	33,65	32,06	36,61
Educación Especial	13,61	5,68	17,59	14,01

Cuadro: 3. Fuente: IAEST (2010).

El profesorado de los colegios que acogen a estos alumnos debe desarrollar medidas pedagógicas, particularmente los denominados «programas de inmersión lingüística», para favorecer su inclusión y su alfabetización. En Aragón, existen programas de acogida, enseñanza de la lengua de acogida, enseñanza de la lengua y la cultura de origen, programas educativos, centros de recursos y mediación intercultural, lo cual presenta una situación que en absoluto desmerece frente a otras comunidades autónomas (Grañeras y Díaz-Caneja, 2012).

Pese a todo este elenco de programas y recursos de apoyo, el problema en cuestión no puede considerarse satisfactoriamente resuelto. Así lo pone de manifiesto el estudio desarrollado por la Inspección Educativa en la provincia de Zaragoza sobre la evaluación del Programa de Inmersión Lingüística (Pardos, 2006). Se tuvieron en cuenta 25 institutos de educación secundaria que, en su conjunto, reunían un total de 133 estudiantes procedentes de familias inmigrantes y con bajo nivel de competencia lingüística, cifra que representaba el 24,04% del alumnado de educación secundaria obligatoria en esos institutos. El 79% de los jóvenes que accedieron a este programa llevaban escolarizados, como mínimo, un año, y los datos aportados por los autores son

realmente significativos: un 86,90% de este alumnado tenía una competencia lingüística verbal baja y sólo un 13,66% poseía un nivel alto de español; un 89,61% tenía una competencia lingüística escrita baja y sólo la del 9,28% era alta; en relación con el nivel de integración social, el 49,17% presentaba dificultades para integrarse. Obviamente, todos estos valores mejoraban conforme iba incrementándose su tiempo de permanencia en España.

3.2. Acciones educativas para el alumnado inmigrante en Aragón: programas de inmersión lingüística

Estos programas constituyen un paso adelante en el desarrollo de una educación fiel a los principios de equidad, pero requieren, a su vez, la implementación de los postulados propios de la escuela inclusiva y de la educación intercultural (Ainscow, 2001). Es necesario eliminar los procesos de exclusión y todo tipo de actuaciones que resulten discriminatorias (Borrero, 2012). Para afrontar esta compleja empresa, los docentes cuentan con el apoyo de determinadas entidades y programas oficiales, como es el caso del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI), que crea material escolar en español para extranjeros y otros recursos de apoyo a la educación intercultural. Cabe destacar también el Plan Integral para la Inmigración 2004-2007, del Gobierno de Aragón, para favorecer el proceso de acogida e integración de las personas inmigrantes, e igualmente su Plan Integral para la Convivencia Intercultural 2008-2011, que presta una atención especial a tres sectores poblacionales —menores, juventud y mujer— mediante el desarrollo de tres líneas estratégicas —acogida, inclusión y convivencia—. Este conjunto de actuaciones institucionales representa, en definitiva, compromisos con aquellos colectivos socialmente vulnerables que exigen intervenciones en el espacio escolar y fuera del mismo, es decir, que reclaman un quehacer educativo realmente inclusivo y una asistencia social en hogares, asociaciones, etc. que aminoren o eliminen esos riesgos de exclusión, marginalidad, fracaso escolar, etc.

Las acciones que desarrollan las actuales políticas educativas se centran en promover recursos que favorezcan la inclusión del alumnado inmigrante que necesita los apoyos lingüísticos para adquirir el español como segunda lengua (L2). Sobre la escolarización del mismo, la ya citada Orden de 9 de mayo de 2007 establece que se realizará atendiendo a su nivel de competencia curricular, con lo cual puede ser escolarizado en un curso inferior al que le correspondería por edad.

El aprendizaje del español para estos alumnos es clave para favorecer su inclusión en las aulas —facilitada por el desarrollo simultáneo de una educación intercultural—, proceso para el que «resultará muy importante el dominio de la lengua materna, de modo que el nivel de competencia comunicativa alcanzado [...] va a condicionar el que dicha competencia pueda transferirse al manejo de la segunda lengua» (Martínez, 1995: 30), pero lo cierto es que la investigación demuestra que es el «bilingüismo sustractivo» el que adquieren

los inmigrantes al recibir la enseñanza en una segunda lengua, dada la falta de oficialidad de su idioma materno (Martínez, 1995: 29). Sin embargo, Cummins (2002: 219) afirma que la competencia que un alumno inmigrante llega a alcanzar en su segunda lengua (L2) es fruto de la competencia que ya tiene adquirida en su lengua materna (L1), es decir, debido a la «competencia subyacente común», la L1 tiene, pues, un inestimable valor instrumental, cual herramienta heurística para el aprendizaje de la L2.

La legislación educativa aragonesa asume esta relevancia de la lengua materna para favorecer la adquisición de la segunda lengua en el alumnado de incorporación tardía. Así consta en las medidas de atención a la diversidad que establece la Resolución 29-5-07, de la Dirección General de Política Educativa del Servicio de Educación, Cultura y Deporte (BOA del 6 de junio de 2007), que autoriza el programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y dicta instrucciones para su desarrollo. Esta disposición contempla el desempeño de cuatro acciones educativas muy concretas: programas de acogida, tutor de acogida, aulas de español para inmigrantes y programas de inmersión lingüística. Todas ellas se llevan a cabo bajo las directrices del Servicio de Atención a la Diversidad e Innovación y con el apoyo del CAREI, ambos integrados en la Dirección General de Política Educativa. Desarrollamos a continuación una breve referencia a cada una de estas acciones y revisamos a fondo la última de ellas.

En primer lugar, de los programas de acogida, cabe reseñar que tienen como objetivo, según la resolución citada, facilitar «el acceso, la permanencia y la integración social y educativa de los alumnos inmigrantes de nueva incorporación, así como potenciar en los centros docentes la educación intercultural mediante el respeto a las diferencias existentes [...] que conviven en la escuela». Por otra parte, la citada Orden de 9 de mayo de 2007, en su título IV sobre «Atención a la diversidad, orientación y tutoría», artículo 16, ya establecía la asistencia de este alumnado a programas específicos de inmersión lingüística. Para desarrollar estos programas, la mencionada Dirección General de Política Educativa establece unos objetivos prioritarios para los centros, tales como una estructura de apoyo, recursos educativos al profesorado, medidas de educación intercultural, actividades lingüísticas, favorecimiento de la lengua y la cultura de origen y convivencia intercultural.

En segundo lugar, se reconoce la figura del tutor de acogida como profesor responsable de la educación intercultural en el centro escolar. Sus funciones, en colaboración con el profesor de español como lengua extranjera, son las de atender las necesidades específicas que surjan en los procesos de escolarización, especialmente en el primer curso. Este tutor será nombrado por el director del centro educativo, pertenecerá al claustro del mismo y trabajará en colaboración con el Departamento de Orientación y el profesor de español para inmigrantes. El tutor de acogida tendrá hasta tres horas lectivas para atender a este alumnado, dedicación variable en función del número de alumnos matriculados. En la citada resolución, se concretan sus funciones:

- a) Acoger a los nuevos alumnos y colaborar tanto con el profesor tutor del grupo clase como con el profesor de español para inmigrantes.
- b) Coordinar las evaluaciones iniciales y redactar un informe sobre la valoración de la competencia lingüística y curricular del alumno inmigrante.
- c) Colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares.
- d) Cooperar con el equipo directivo en la determinación del curso en el que el alumno debe matricularse.
- e) Colaborar con el jefe de estudios, el servicio de orientación, el tutor del grupo clase y el tutor de los programas de inmersión lingüística, refuerzo de castellano y refuerzo de aprendizajes.
- f) Establecer un contacto permanente y fluido con la familia.
- g) Informar a la familia sobre los recursos lingüísticos y culturales disponibles, así como sobre otros materiales de apoyo.
- h) Participar, con los mediadores interculturales, en la prevención del absentismo escolar de este colectivo.
- i) Colaborar en los seminarios de educación intercultural que se realicen en la zona a la que pertenezca el centro escolar.

Dado este marco funcional, es evidente la relevancia de las actuaciones del tutor de acogida para la adecuada escolarización e inclusión de los alumnos inmigrantes. Dicha persona debería ser la dinamizadora de las contribuciones de sus colegas y de instancias externas al centro, especialmente de la propia familia. La creación de esta figura en los claustros escolares está plenamente justificada a todos los efectos; cabe interpretar a este tutor como el principal muñidor de voluntades en pro de la educación inclusiva.

En tercer lugar, se establece la creación de aulas de español para que asista el alumnado inmigrante con competencia en nuestro idioma inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2011). Los alumnos que reúnan estas condiciones asistirán cinco horas semanales al aula de español para la inmersión lingüística. En este tipo de aulas, se impartirán los programas de inmersión lingüística, que constituye la cuarta acción educativa establecida por la resolución que venimos analizando, así como actividades de refuerzo lingüístico y curricular, extensibles no de forma exclusiva al alumnado inmigrante, aunque sí prioritariamente, de manera que puedan realizarlas también todos aquellos alumnos que presenten NEE. La recomendación ad hoc es que los alumnos asistan esas cinco horas al aula de acogida y el resto de la jornada permanezcan en su grupo clase, a fin de fomentar su inclusión.

Estos programas de inmersión lingüística son claves para apoyar el principio de equidad en los sistemas educativos, en los que, en palabras de Cummins (2002: 191), «los estudiantes de culturas y lenguas diversas [...] ahora constituyen la población normal». Tales programas hay que considerarlos como plasmaciones fedatarias de una práctica didáctica que se atiene a los postulados de la ya citada «competencia subyacente común». Supone también asumir que la evolución en la adquisición de una segunda lengua por parte de este alum-

nado inmigrante tiene efectos positivos a nivel lingüístico, cognitivo y académico (Cummins, 2002). En el mejor de los casos, se trata de mantener el «bilingüismo aditivo» que permite a estos escolares adquirir una L2 y continuar trabajando en su L1 (Cummins, 2002).

Dentro de Aragón, merece una consideración diferenciada la realidad socioeducativa de la zona oriental de esta comunidad, dado el bilingüismo que allí existe, puesto que se habla el castellano y el catalán. En este escenario, el trabajo de investigación de Martínez (1995: 28) recoge, entre otras consideraciones, que es preciso fomentar un «bilingüismo auténtico», en el que «ambas lenguas ocupen iguales funciones y actúen como dos sistemas independientes coordinados». Por el contrario, en los centros escolares situados en ese ámbito geográfico persiste un «bilingüismo sustractivo», en el que sólo se «utiliza la lengua oficial» (Martínez, 1995: 30), es decir, el castellano. En el caso de lenguas románicas, como indica este mismo autor (Martínez, 1995: 33) en referencia a Cataluña y recogiendo las aportaciones de Pla (1978, 1983), ha quedado demostrado «el prejuicio que suponía, para el dominio oral de la lengua materna (catalán), una escuela donde sólo se utilizaba la lengua oficial (castellano) [...] También existen dificultades en la comprensión y expresión». Cummins (2002) ya denunciaba las consecuencias negativas que generan en el alumno el no uso de la L1 en la escuela y el exclusivo recurso a la L2, haciendo caso omiso de las potencialidades que ofrece la ya citada «competencia subyacente común». Sin embargo, en la zona geográfica aragonesa en la que impera un bilingüismo natural, esta «competencia» sí puede verse cultivada, aprovechada en su valor heurístico, porque el alumno, el escolar aragonés, adquiere la L2 apoyándose en su L1 —aprovechando la afinidad entre sus dos lenguas—, transfiriendo conocimiento de su L1 al aprendizaje del castellano, de modo que, con el paso del tiempo, esa «interlengua» desaparecerá y progresará hacia sistemas que se aproximen más a la lengua oficial de la escuela, es decir, al castellano (Huguet y Navarro, 2004). Por otra parte, habría que añadir a esta reflexión crítica —sólo a título de recordatorio, porque su análisis desborda las coordenadas en que se sitúa este ensayo— el peso de los factores socioeconómicos y sociolingüísticos que pueden contribuir a generar rendimientos diferenciales en la lectoescritura en niños bilingües (Martínez: 1995: 183 y s.).

En cualquier caso, las investigaciones desarrolladas en torno al bilingüismo y al aprendizaje escolar no presentan conclusiones del todo coincidentes. Así, en el caso de Cataluña, Vila (2006) señala que, desde la perspectiva del conocimiento lingüístico, no hay diferencias apreciables entre los catalanohablantes y los castellanoahablantes en el conocimiento del español. Esto hace pensar que realmente el modelo establecido y los programas de inmersión lingüística funcionan y que no generan ningún problema en el alumnado castellanoahablante, ni influyen en su nivel lingüístico (Bel et al., 1994; Vila, 1995). Ahora bien, es obvio que estas investigaciones sobre la realidad escolar catalana no son, en sus conclusiones, extrapolables a los centros escolares de la zona oriental de Aragón, naturalmente bilingüe. Es evidente, por otra parte, que la situación

de bilingüismo que existe para un niño de familia inmigrante cuyo idioma no es el castellano y la que tienen aquellos escolares de esa zona geográfica aragonesa tampoco son equiparables. En el primer caso, los programas de inmersión lingüística son imprescindibles para el aprendizaje del castellano; en el segundo caso, el niño acude a la escuela con un buen manejo del catalán y, en mayor o menor grado, conocedor también del castellano, aunque en algunas localidades pueda darse la situación inversa, pero en ningún caso hay desconocimiento absoluto de una de las dos lenguas. Por lo tanto, estos escolares aragoneses no constituyen un colectivo escolar vulnerable por razones estrictamente lingüísticas y, por ello, la alusión a esta casuística aragonesa, ciertamente peculiar, es sólo un apunte en clave de excepcionalidad en la revisión de las acciones educativas en esta comunidad autónoma dirigidas a colectivos socialmente vulnerables.

Para tales colectivos, concretamente para los alumnos inmigrantes que no conocen nuestra lengua, es ya incuestionable que los programas de inmersión lingüística sí son una acción educativa de enorme trascendencia para su vida escolar y, por ende, para su integración social, laboral, cultural, etc. Martínez (1995) resalta cómo estos programas aportan una estimulación cognitiva que puede contribuir a catalizar el aprendizaje de los escolares. Obviamente, todo el proceso didáctico estará siempre condicionado por el nivel cultural de las familias, que, en el caso de alumnos inmigrantes, es generalmente bajo y no coadyuva a abordar el aprendizaje de nuestra lengua sobre la base de la competencia lingüística en su L1, problema que, como recuerda este mismo autor, se agrava porque la escuela tiende a monopolizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua oficial (Martínez, 1995), la L2, prescindiendo de la L1 —ciertamente, la escuela no cuenta, difícilmente podrá contar con un profesorado polígloto o, en su defecto, con colaboradores que apoyaran el proceso didáctico desde la L1— y de las posibles herramientas heurísticas que ésta pudiera aportar para el aprendizaje de los alumnos.

4. Interpelaciones al sistema educativo en clave crítica

Los programas de inmersión lingüística constituyen un medio esencial en la difícil tarea de lograr la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos y en el conjunto de la sociedad. No se trata sólo de contribuir a su alfabetización lingüística, sino también de comprender la situación en la que se encuentra cuando se escolariza: cuál es su cultura, cuáles son sus tradiciones, qué modelos de vida se practican en el hogar, etc. La intrínseca diversidad humana debe encontrar la necesaria comprensión en el quehacer de la escuela, y desde la perspectiva de la reflexión que nos ocupa, el primer paso al respecto debe ser la percepción positiva de la L1, base imprescindible para estimular el desarrollo lingüístico en la L2. Esa lengua materna es el componente esencial y más representativo de la cultura de procedencia del alumno inmigrante, y su consideración en la escuela debe integrarse en la aceptación de sus otras manifestaciones culturales, en suma, de su cultura. Ésta es la quintaesencia de

una educación intercultural, requisito básico para aspirar a una educación inclusiva; ésta es la vía para responder a las exigencias del multiculturalismo de las aulas, que son espacios educativos caracterizados por «la coexistencia de una serie de grupos distintos entre los que las interacciones intergrupos no son lo suficientemente frecuentes, y la coexistencia de significados y símbolos es corta» (Rodríguez, 2001: 265). En consecuencia, «la cultura de los centros, del conjunto del profesorado» (Rodríguez, 2001: 265) es la que tiene que modificarse para que, lejos de que un texto legislativo incorpore nuevas tautologías o cambios en su vocabulario, se desarrollen principios educativos que respondan a las necesidades actuales de escolarización. El fin último debe ser evolucionar hacia «una interculturalidad, como progresiva integración y convergencia interactiva de las distintas culturas» (Rodríguez, 2001: 266), a fin de dar consistencia a los significados y símbolos creados, compartidos y también conjuntamente recreados, y construir así la propia cultura del centro escolar.

Si se contempla el problema que nos ocupa más allá de la dimensión estrictamente lingüística, podemos convenir en afirmar que la autenticidad de una educación inclusiva en nuestros centros escolares requiere el desarrollo en los mismos de esa cultura que integre los valores propios de esta concepción de la educación (respeto a la diferencia, receptividad ante tradiciones culturales diferentes, tolerancia, etc.) y los convierta en el aglutinante social capaz de cohesionar cada centro, como se postula desde la perspectiva teórica interpretativo-simbólica cuando se define la escuela en términos de cultura (Erickson, 1987). También es fácil convenir en que la proliferación de textos legales y de las acciones educativas que prodigan para responder a las necesidades de colectivos socialmente vulnerables sólo puede entenderse como un paso hacia la solución del problema, una medida necesaria pero no suficiente en sí misma. Ya hemos aludido a que la aplicación de la legislación encuentra dificultades encubiertas, siendo quizá la principal de ellas la no identificación del profesorado con las prescripciones dictadas, con las innovaciones impuestas, por mor de una cultura profesional —es decir, de un conjunto de valores, actitudes, creencias, etc. sobre su propio rol profesional, la función social de la escuela, la concepción de la educación, las políticas sociales, etc.— que choca frontalmente contra el discurso del legislador, y en este punto bastaría con aplicar, al caso que nos ocupa, las lecturas de la innovación educativa desde posiciones teóricas interpretativo-simbólicas y sociocríticas (González y Escudero, 1987), para comprender fácilmente el gran calado que tiene ese consabido divorcio entre la legislación y quienes deben aplicarla, entre la Administración educativa y los centros escolares, entre los teóricos expertos y los prácticos, etc. Por todo ello, sólo cuando el profesorado identifique con claridad el mensaje del legislador, haga su interpretación particular del mismo, lo interiorice según su propia versión y lo asuma para llevarlo a la práctica de forma contextualizada en su realidad escolar, sólo entonces acciones educativas como las revisadas podrán dar el fruto apetecido. Es decir, sólo si el profesorado integra en su cultura los principios de la educación inclusiva y lo hace en cada centro esco-

lar de forma idiosincrática, como postula este constructo de la teoría simbólica (Erickson, 1987), sólo entonces se habrá cumplido la *conditio sine qua non* para que pueda anidar en sus aulas una práctica educativa auténticamente inclusiva.

Pero esta construcción interactiva del *ethos* cultural de cada centro escolar conforme a los postulados del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) no es una tarea que sus constructores aborden con plena libertad, ya que está mediada por fuerzas extraorganizativas que ejercen presiones ideológicas sobre la micropolítica del centro, además de los inherentes condicionantes de su naturaleza institucional, profusamente reglamentada (Lincoln, 1985; Ball, 1990; Bacharach y Mundell, 1993). Como consecuencia de ello, la escuela como construcción social de sus miembros está permanentemente escorada hacia el arcano cultural de esta institución social y se mantiene fiel a los universos simbólicos que la ponen al servicio de la sociedad para el mantenimiento del *statu quo*, para desempeñar el poderoso proceso de socialización secundaria sobre la base de la primaria que ya iniciara la propia familia (Berger y Luckmann, 1968). La escuela socializa en un determinado modelo de sociedad, que debe ser «internalizado» por todos los alumnos, recurriendo incluso a la coerción cuando alguno de éstos se muestra resistente a las normas del legado social (Berger y Luckmann, 1968). En otros términos, cabría recordar que la escuela es, en definitiva, una institución social que está llamada a actuar en pro de la reproducción sociocultural, y que los hogares culturalmente más débiles, poseedores de menor capital social en sus núcleos familiares, tienen escasas posibilidades de resistencia y promoción (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Passeron, 2001). Son, diríamos en nuestro caso, los socialmente más vulnerables. En suma, para cumplir con precisión este encargo social, la escuela es, también, un aparato disciplinario de la sociedad (al igual que los hospitales, los asilos, las prisiones, etc.), sobre la que actúa con sus tecnologías de poder, desarrollando los procesos de vigilancia y normalización que regulan la vida de los individuos y de los grupos sociales o colectivos, homogeneizando patrones de conducta, legitimando discursos, facilitando el control social, etc. (Foucault, 1979, 1986). Desde su brillante etnografía en un instituto británico, Willis (1988) denunciará estas prácticas aduciendo que, en los centros educativos, «se aprende a trabajar», porque allí se inicia la asunción de un patrón cultural, de una consideración de las instituciones al servicio de lo demandado por la sociedad a la que sirven y, dentro de ella, por su mundo laboral. Cualquier resistencia a esta lógica institucional se ve penalizada con la no-promoción, el fracaso escolar, la expulsión del centro. La discrepancia se penaliza, la diferencia no se justifica en un sistema que busca la homogeneización de todos sus miembros.

Podríamos añadir otros referentes teóricos, además de los citados —desde la sociología del conocimiento, hasta la teoría de la reproducción, pasando por el postestructuralismo y la denominada «sociología británica» o «nueva sociología de la educación», por este orden—, para mostrar esa cara oculta de la escuela que contradice toda visión neutra o inocente de la misma, o incluso

la autocomplaciente que la contempla como instrumento de promoción social. Pero consideramos que nuestro discurso está ya suficientemente fundamentado para seguir construyéndolo a partir del apoyo que proporcionan estas herramientas heurísticas, muy eficaces para poder comprender cómo la escuela adopta una posición de resistencia, cuando no de abierto rechazo, ante una diversidad étnico-cultural-lingüístico-religiosa que le es muy ajena y, a veces, contradictoria con su propia cultura; que altera el estilo de la vida en las aulas consagrado por la tradición; que pone a prueba el conocimiento pedagógico del profesorado, al exigirle respuestas didáctico-organizativas, tutoriales, etc. totalmente novedosas; que también genera nuevos problemas organizativos a quienes tienen funciones de gestión o coordinación en el centro docente; que induce nuevas formas ideológicas para interpretar la función de la institución escolar en la sociedad (escuela guardería o escuela asistencia social, para algunos profesores, y centro educativo, para otros, en el pleno sentido de la expresión); etc.

Este escenario institucional, tan poco propicio para la educación inclusiva, es el que debería «incluir» a ese alumnado que viene de familias inmigrantes y que, en bastantes casos, desconoce la lengua oficial de la escuela, esté o no la institución escolar en una zona bilingüe de Aragón. En esta escuela, ciertamente alambicada —como lo es, *mutatis mutandis*, en las otras comunidades autónomas—, se sitúan los programas y las aulas de acogida, las aulas de español para inmigrantes y los programas de inmersión lingüística, que bien podrían ser, en el mejor de los casos, unos remansos de pedagogía crítica dentro de la escuela —contrahegemónica, resistente y emancipadora, transformadora en definitiva (Giroux, 1988; Carr, 1996)—, en los que el discurso de la inclusión cobrara autenticidad; el tutor de acogida podría representar un ejemplo de profesional reflexivo y crítico (Giroux, 1990), valedor de esta causa educativa. Pero, obviamente, el alumnado inmigrante tiene que hacer, llegado el momento, su recorrido por los sucesivos ciclos escolares, de la mano de tutores y otros maestros que llevarán consigo el *background* de la lógica institucional subyacente antes descrita; estos alumnos tienen que cursar el currículo prescrito inmersos en la «normalidad» de unos grupos clase en los que pueden seguir largo tiempo alejados del normotipo comúnmente aceptado, hasta el extremo de que la pretendida inclusión se puede llegar a convertir en un subsistema de educación especial que sólo comparte determinados aspectos organizativos y físico-espaciales con la educación ordinaria (Carrión, 2001). Si este riesgo existe y las acciones educativas que venimos contemplando no lo evitan, tendremos que convenir en que la escuela, per se, también es una institución social que vulnera los derechos del colectivo de alumnos inmigrantes. Estos niños son escolarmente vulnerables, muy vulnerables, como lo serán por ello en otros ámbitos de la sociedad.

El desconocimiento inicial de la lengua de la escuela es, sin lugar a dudas, el primer problema, la primera barrera a la inclusión que encuentran estos alumnos. Pero, de la mano de Cummins (2002: 50), recordemos que «los estudios de investigación realizados desde principios de los ochenta han

demostrado que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir con rapidez una considerable fluidez en el idioma predominante en la sociedad con la que entran en contacto en el medio y en la escuela», si bien es cierto que este mismo autor afirma que la adquisición de un nivel de competencia lingüística equiparable a la de un nativo requiere un mínimo de cinco años y, con frecuencia, mucho más. Es decir, la lengua es sólo un problema temporal, y el retraso escolar que el mismo haya ocasionado en los aprendizajes de estos alumnos no puede ser nunca un eterno problema irresoluble que pasa de una clase a otra, de un ciclo a otro, de un maestro a otro, sin remedio alguno. Ya sabemos que la escuela es libresca, que lo fue y lo sigue siendo, y que el código lingüístico de sus textos y el de su profesorado dista mucho del utilizado por familias de bajo nivel cultural, y que esto tiene consecuencias para el aprendizaje de los hijos de estas familias, como bien demostró el sociolingüista Bernstein (1990, 1993) cuando justificó su teoría de los códigos de comunicación, elaborados y restringidos, para analizar las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado. Por elevación, cabrá inferir que los efectos de un código lingüístico restringido serán, en escolares inmigrantes en principio desconozcan nuestra lengua, de gran trascendencia, hipotecarán enormemente su aprendizaje en el primer contacto con la escuela, pero esta situación es reversible, porque la fractura lingüística tiende a superarse y desaparecer.

Superado el primer nivel de esa competencia lingüística, ¿cuál es el problema de fondo que persiste?, ¿por qué estos alumnos no se integran adecuadamente en la vida del aula y del centro? La respuesta es evidente: subyace un problema cultural o, en otros términos más precisos, un problema de choque de culturas entre la cultura institucional de la escuela y las propias de las familias inmigrantes, consideradas estas últimas en todo su calado antropológico (Dietz, 2003). La solución a este problema, en primera instancia, debe fundamentarse en la formación inicial y continua del profesorado, para que éste sea capaz, en su ejercicio profesional, de transformar ese arcano cultural de la escuela como institución, sustituyéndolo progresivamente por otra cultura institucional auténticamente inclusiva y contextualizada en cada realidad académica.

Pero siendo esencial la labor de la escuela en este cambio de lógica de acción, nunca será suficiente para modificar el universo simbólico que la sociedad ha ido dándose a sí misma para legitimar su mundo institucional (Berger y Luckmann, 1968), y para intentar transformarlo habría que complementar la labor de una escuela inclusiva, de unos «profesores como intelectuales transformativos», esto es, «ciudadanos críticamente activos más allá de las escuelas» (Giroux, 1988: 201-202), con la de otras «esferas públicas democráticas» (es decir, las escuelas junto con asociaciones ciudadanas, foros de debate, movimientos culturales, etc.) que contribuyan a desarrollar una «ciudadanía activa» para construir y asentar la democracia social capaz de luchar contra toda fuente de alienación (Aronowitz y Giroux, 1991), léase, en nuestro caso, «de exclusión social».

Cuando, como educadores, nos preocupa que determinados colectivos sean socialmente vulnerables, tenemos que concienciarnos de que nuestra sociedad no es, *sensu stricto*, democrática; que su vida cotidiana, en la escuela y fuera de ella, sólo es formalmente democrática; que acusa un enorme vacío de democracia social, porque permanece impasible ante las situaciones de marginalidad social, cuando no las reifica, las cosifica para tranquilizar su conciencia y justificar su silencio cómplice, y que, en consecuencia, debemos ser activos y actuantes en pro de una democracia crítica, aunque esto suene a lenguaje de la utopía, pero, en definitiva «un lenguaje de posibilidades democráticas todavía no realizadas» (Aronowitz y Giroux, 1991: 109) que debe impregnar el discurso de nuestra praxis educativa. Éste es el compromiso que asume la pedagogía crítica, verdadero imperativo categórico para la educación en un mundo alienado por la globalización y presa de un neoliberalismo a ultranza, negro horizonte frente al que sí son «posibles» experiencias educativas de alcance emancipador, transformador, democratizador (McLaren y Kincheloe, 2008), que son las imprescindibles para dar la debida respuesta socioeducativa a las necesidades de los colectivos socialmente vulnerables.

Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARONOWITZ, St. y GIROUX, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BACHARACH, S. B. y MUNDELL, Br. L. (1993). «Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action». *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 423-452.
- BALL, St. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- BEL, A.; SERRA, J M. y VILA, I. (1994). «Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990». En: SIGUAN, A. M. (ed.). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Horsori, 229-252.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- (1993). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BORRERO, R. (2012). «Educación para todos y todas: Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural». *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 333-364.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Datos básicos de Aragón* [en línea]. Gobierno de Aragón. Departamento de Servicios Sociales y Familia. Instituto Aragonés de Estadística, 2011. <http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonEstadistica/Documentos/docs/Areas/DatosBasic/2011_Actualizados/03_Poblacion.pdf> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- ERICKSON, F. (1987). «Conceptions of School Culture: An Overview». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. 2.^a ed. Madrid: La Piqueta.
- (1986). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. 5.^a ed. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (1988). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Londres: Routledge.
- (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GRAÑERAS, M. y DÍAZ-CANEJA, P. (2012). *Medidas de atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: Una respuesta consolidada* <<http://www.esuelasinterculturales.eu/spip.php?article45>> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- GRAÑERAS, M.; VÁZQUEZ, E.; PARRA, A.; RODRÍGUEZ, F.; MADRIGAL, A. y VALE, P. (2007). «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas». *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- HUGUET, A. y NAVARRO, J. L. (2004). *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE, 2005. Investigación, 168.
- La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* [en línea]. Comisión Europea, 2009. Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101ES.pdf> [Consulta: 3 de diciembre de 2012].
- LINCOLN, Y. S. (ed.) (1985). *Organizational theory and inquiry: The Paradigm Revolution*. Newbury Park: Sage.
- MARTÍNEZ, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón: Un análisis del rendimiento lectoescritor en las comarcas bilingües*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- PARDOS, P. (2006). «Programa de inmersión lingüística y centro de documentación». En: RAMÓN, E.; LORENTE, A. y ORTELLS, A. I. (coords.) (2008). *Inspección de Educación, Evaluación y Asesoramiento* [en línea]. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. <<http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/INSPECCION.EDUCATIVA/INSPECCION%20-%20EV.%20Y%20ASESORAMIENTO.pdf>> [Consulta: 14 diciembre 2012].
- PLA, M. (1978). *Técnicas psicolingüísticas para una programación didáctica. Problemática bilingüe en escolares de Barcelona*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- (1983). *El bilingüisme escolar a Barcelona*. Barcelona: Editorial de la Magrana.
- Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010* [en línea]. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2010. <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/integracionretorno/Plan_estragico/pdf/PECIDEF180407.pdf> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- Población extranjera en Aragón. Año 2010* [en línea]. Gobierno de Aragón. Departamento de Servicios Sociales y Familia. Instituto Aragonés de Estadística, 2010. <<http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/Documentos/docs/Areas/Demogra/ExtrArag/2009-2010/PobExtranjera2010.pdf>> [Consulta: 10 diciembre 2012].
- RODRÍGUEZ, J. L. (2001). *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona: Ariel.
- SOLER, R. (2012). «¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 88-104.
- The Common European Framework in its political and educational context* [en línea]. Council of Europe, 2011. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf> [Consulta: 12 diciembre 2012].
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- (2006). «Lenguaje, escuela e inmigración». *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.