

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA EN ANDALUCÍA: LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DENTRO DEL PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO

Arantza Galiardo López*

Resumen

El Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía vio la luz en 2005 en una región monolingüe, en la que no existe conflicto lingüístico, y lo hizo con la pretensión de impulsar –en sus propias palabras– «una Política Lingüística para la sociedad andaluza» (PFP, 2005:1), y contribuir al desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de la ciudadanía andaluza mediante la implantación en el sistema educativo público de la metodología de Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera y el currículo integrado. Pese a ser una comunidad monolingüe, la nueva sociedad andaluza está conformada de hecho por personas de variado origen étnico –fruto de los naturales procesos migratorios– que aportan sus lenguas de origen a un mapa lingüístico ahora más rico. Aprovechando la presencia de alumnado alófono y la creciente mundialización de la comunicación, el Plan aspiraba a la inclusión de estas otras lenguas. Nos preguntaremos en este estudio de qué forma se pretendía alcanzar tamaño objetivo y analizaremos de forma crítica la normativa en su desarrollo en estos diez años tras su puesta en funcionamiento.

Palabras clave: política lingüística; interculturalidad; plurilingüismo; educación.

LANGUAGE PLANNING AND EDUCATION IN ANDALUSIA: THE INTERCULTURAL DIMENSION OF THE PLURILINGUALISM PROMOTION PLAN

Abstract

The Plurilingualism Promotion Plan was published in 2005 in a monolingual region that has no language conflict, with the aim of promoting –in its own words– “A Language Policy for Andalusian Society” (PFP, 2005:1) and contributing towards the development of a plurilingual and intercultural competence among Andalusia’s citizens, by introducing the integrated curriculum and integrated method of learning subjects in a foreign language into the State education system. Despite being a monolingual community, Andalusian society today comprises people of various ethnic origins, as a result of natural migration processes, who add their languages to what is now a richer linguistic map. Making the most of the presence of students whose mother tongue is not Spanish and the increasing globalisation of communication, the Plan aimed to include these other languages. In this study we pose the question of how it intended to achieve this aim and critically examine the development of the guidelines in the ten years since they were launched.

Key words: language policy; interculturalism; plurilingualism; education.

* Arantza Galiardo López, doctoranda en lenguas modernas, traducción y español como lengua extranjera por la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla y colaboradora del grupo de investigación HUM857, comunicación interlingüística e interpretación intercultural: representaciones identitarias en España, arantza.galiardo@gmail.com

Artículo recibido el 01.03.2015. Evaluación ciega: 31.03.2015. Fecha de aceptación de la versión final: 13.08.2015.

Citación recomendada: GALIARDO LÓPEZ, Arantza. «Planificación lingüística y enseñanza en Andalucía: la dimensión intercultural dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo», *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, núm. 64, 2015, p. 102-126. DOI: [10.2436/20.8030.02.118](https://doi.org/10.2436/20.8030.02.118)

Sumario

1 Introducción

2 Escuela, planificación lingüística e interculturalidad en Europa

3 El caso andaluz dentro del contexto estatal

3.1 Plurilingüismo e interculturalidad en la legislación estatal y de algunas comunidades autónomas.

3.2 El contexto normativo andaluz

4 Análisis del programa *Purilingüismo e interculturalidad* del PFP andaluz.

4.1 Definición y objetivos

4.2 Acciones

4.2.1 Programa sobre la adaptación lingüística

4.2.2 Programa educativo conjunto Andalucía-países de origen

4.2.3 Programa de escolarización mixta

4.3 Medidas vinculadas

4.4 Instrumentos en desarrollo del programa Plurilingüismo e interculturalidad

5 Conclusiones

Bibliografía

Referencias normativas y de planificación

«If there is one language which Europe needs, that is plurilingualism»

Consejo de Europa, 2014

1 Introducción

Al acercarse al Plan de fomento del plurilingüismo en Andalucía el primer enunciado que llama la atención al investigador es el de que está llamado a dotar de «una política lingüística para Andalucía». Y ello porque no abundan en esta comunidad referentes al respecto. Dispone asimismo la creación de un Consejo Asesor de Política Lingüística cuya denominación también suscita ciertas expectativas. ¿Qué papel tendrá el andaluz en este instrumento? ¿Y el castellano? ¿Contempla las otras lenguas oficiales del Estado?

Su preámbulo, no obstante, aclara y sitúa rápidamente al lector en un contexto muy concreto: el ámbito educativo. No solo porque el órgano emisor sea la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, sino porque expresamente se dice que el plan «responde a la necesidad de encarar un ambicioso proyecto educativo que permita a los ciudadanos y ciudadanas andaluces alcanzar un amplio conocimiento de otras lenguas en el marco de un mundo global». Y se descubre pronto que el objetivo final del plan no es otro que el de «ampliar el número de horas dedicadas al estudio de las lenguas extranjeras» e «implantar la enseñanza de asignaturas y materias el currículo en idiomas».

Este documento entonces, pese a su contundente rúbrica, no viene a establecer una planificación lingüística de la/las lengua/s habladas en el territorio andaluz sino más bien respecto solo de la enseñanza de lenguas extranjeras¹. Llama la atención igualmente, por otro lado, que en su enunciado el plan elija el término plurilingüismo. No elige el de bilingüismo, como en otras comunidades autónomas que han abordado en diferentes instrumentos de planificación la enseñanza de/en más de una lengua, sino que, tal vez consciente de las directrices europeas e investigación científica al respecto en la última década, así como de la realidad sociológica andaluza tendente a la multiculturalidad, se posiciona al menos nominalmente por un concepto a favor de la integración de varias lenguas en el aula y el desarrollo de una competencia plurilingüe en el alumnado. Y no parece a priori una mera cuestión de nomenclatura, pues como se verá, tanto en su Introducción como en el resto del desarrollo del texto, hay una continua referencia a fundamentos y bases teóricas al respecto. La siguiente afirmación cierra el apartado *Introducción* del plan:

La salud de nuestro futuro como Comunidad requiere aceptar, en suma, que Andalucía es y será multiétnica, pluricultural y plurilingüe y debemos acercarnos a la nueva realidad conociendo sus lenguas, sus culturas, etc. Andalucía ha de seguir dando ejemplos a la humanidad de lo que siempre fue: un pueblo abierto a las culturas y a los hombres y a las mujeres de todo el mundo. (PFP: 11)

Loable anhelo que impregna gran parte del documento y parece que inspira cierta parte de su articulado. El gobierno andaluz aspira a que la ciudadanía mejore sus capacidades lingüísticas no sólo para incorporarse a un mercado laboral común europeo que exige movilidad y dominio de lenguas a sus protagonistas, parece que compeliendo no sólo a las lenguas europeas sino también aquellas otras que hoy también tienen presencia destacada en el espacio compartido. El plan reitera que «afirmándose en su propia lengua, el alumnado se comunicará en las demás desde un plano de igualdad y aprehenderá las otras culturas como estadio fundamental para el respeto a las mismas». Pero, ¿cuáles son esas lenguas que el plan contempla? ¿Cuál es el apoyo sociolingüístico de este plan? ¿Dónde y en qué número o grado tienen presencia las diferentes comunidades lingüísticas? Es ésta una pregunta que parece natural a la hora de abordar el fenómeno de las lenguas en contacto y cuya respuesta facilitaría la elaboración de una suerte de mapa lingüístico de la comunidad. Y, sin embargo, he de advertir que el lector del PFP no encontrará en el documento estadísticas demográficas o sociolingüísticas que guíen o justifiquen su creación, como sí ocurría en los diferentes planes de atención integral a la inmigración. Que el inglés y alemán se hablen (y estén presentes en el paisaje lingüístico) en comunidades residenciales de la costa, o algunas variedades de árabe también en

¹ Resulta interesante, la previsión que hace el PFP sobre la incorporación del “habla andaluza” en sus consideraciones, pues en el apartado 3.3 relativo a “un nuevo modelo metodológico”, el plan afirma que “el alumnado desarrollará la plena competencia comunicativa a partir del conocimiento y valoración de su propia habla andaluza y la usará de manera adecuada como forma de expresión y comunicación. Descubrirá su fisonomía, diferenciada de otras variantes de la lengua española y configurada a partir de unos rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos que, aunque no se presentan de forma homogénea en todo el territorio de Andalucía, definen una modalidad lingüística” (apartado 3.3 sobre un “nuevo modelo metodológico”).

ciudades y provincias de tránsito o cuyo motor ha sido esencialmente la agricultura, no deja de ser una aproximación intuitiva al fenómeno desde la que, sospecho, el planificador guía su acción. No ha facilitado, desgraciadamente, indicios de lo contrario. En esta visión, casi de imaginario colectivo sobre las lenguas presentes en Andalucía como veremos no aparecen tampoco, quizás por olvido espontáneo (o inducido, o alentado, o perpetuado) el catalán, el valenciano, el gallego o el euskera. ¿Están o no presentes estas lenguas en Andalucía? ¿Dónde, en qué medio, de qué forma? ¿Representa alguna ventaja para la ciudadanía andaluza que estas otras lenguas oficiales no sólo tengan visibilidad o presencia en las aulas sino que se pueda llegar a tener competencia lingüística en ellas?² El PFP ve la luz en una comunidad donde no ha existido conflicto lingüístico y donde solo hay una lengua oficial, el castellano. Y sin embargo aspira a dotar a toda la comunidad de una política lingüística común plurilingüe, sin contemplar (al menos sin explicitar) las bases sociológicas en que fundamenta dicha intención. Parece pues, que de partida, el plan nace de un estudio quizás poco profundo en lo que a la diversidad lingüística, al plurilingüismo en Andalucía, se refiere, o al menos no encontramos en él debidamente justificadas los hechos que le sirven de causa.

En cualquier caso, otra pregunta esencial que surge al afrontar el examen del PFP es de qué forma pretende desarrollar dicha competencia plurilingüe e intercultural en el alumnado. Existe en el plan un capítulo específico, el programa Plurilingüismo e interculturalidad, dedicado a estos conceptos, aunque tampoco contiene, como veremos, una definición clara de los mismos. A él precisamente dedicaré la mayor parte de esta reflexión, al objeto de subrayar las aportaciones que hace en relación a la aspiración de una sociedad andaluza más tolerante y competente lingüística e interculturalmente, pero también para detectar las carencias y oportunidades de mejora que presenta. Diez años después de su puesta en marcha, y aún con una vigencia inicial de solo tres años, ha pasado el tiempo suficiente para compartir el análisis de este instrumento y comparar sus intenciones y previsiones con su desarrollo posterior. Mi objetivo será analizar el contenido del plan, fundamentalmente en lo que se refiere al capítulo dedicado al Plurilingüismo e Interculturalidad, así como su contexto normativo y posterior desarrollo. Busco saber cuál es el andamio teórico y normativo que soportaba la apuesta de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por el plurilingüismo; de qué manera abordó la administración autonómica la tarea (que medios preveía, por ejemplo, en la implantación del programa, cuáles eran sus objetivos y de qué modo se concretaron); conocer hasta qué punto alcanzó sus metas dentro de la temporalización inicial (trienio 2005-2008) y hasta la fecha, y aportar una visión crítica que pueda servir de base a ulteriores reformas o propuestas de mejora.

Partiré de varios interrogantes: ¿sigue el PFP las directrices europeas en relación al plurilingüismo e interculturalidad? ¿Se contemplan ambos conceptos como una necesidad educativa de todo el alumnado o es una previsión dirigida especialmente para la acogida, integración y compensación educativa del alumnado alófono³? ¿Qué lenguas contempla dentro de esa visión plurilingüe y qué papel tienen dentro del sistema educativo? ¿Es este programa una superación en el espacio educativo andaluz de la tradicional perspectiva compensatoria en la inclusión del alumnado inmigrante? Y finalmente, ¿qué instrumentos de desarrollo prevé el plan a los efectos de conseguir los objetivos que marca en el Programa Plurilingüismo e Interculturalidad? Dichas cuestiones condicionarán la perspectiva a la hora de analizar tanto el contexto como el contenido

2 Existe una puerta abierta a estas otras lenguas en el capítulo dedicado al nuevo modelo metodológico (página 62 del Plan de fomento del plurilingüismo), que establece que «el currículo integrado tendrá en cuenta la variedad lingüística existente en el Estado español, que configura un rico y variado panorama lingüístico, y las lenguas extranjeras» si bien sólo «con la finalidad de que el alumnado de nuestra Comunidad Autónoma identifique su propia lengua y su propia modalidad lingüística dentro del mosaico plurilingüe español y desarrolle una actitud de respeto y valoración de todas las lenguas»; ninguna previsión, no obstante, encontraremos a lo largo del texto en relación a cómo alcanzar determinada competencia lingüística en estas otras lenguas.

3 Debo aclarar que a lo largo del presente estudio, además de la terminología que usan los textos sobre los que trabajo, emplearé las categorías de *alófono* prestado de la sociología neerlandesa, y *alófono* término usado por la demolingüística canadiense. Respecto del primero, el Centraal Bureau voor de Statistiek de Holanda lo define como aquella persona nacida fuera de los Países Bajos o nacida en los Países Bajos pero con uno de sus padres de origen extranjero y es un término de uso corriente en Holanda y Bélgica, donde se ha convertido en realidad en un eufemismo de “inmigrante” o incluso, sencillamente, de “extranjero”. En cuanto al segundo, quizás sea menos evidente y directo su encaje, pues como advierte Jiménez (2010:12-13) el término “hace referencia a aquellas personas que no tienen ni el francés ni el inglés como lengua materna. (...) El término no se entiende fuera de una estricta dicotomía francés-inglés y fue muy productivo en una época de fuerte polarización de las dos comunidades lingüísticas, especialmente en Montreal. Hoy en día no parece tener tanto sentido en una sociedad con grupos lingüísticos mucho más porosos, en la que los anglófonos aprenden francés y los francófonos inglés y en la que muchos inmigrantes son ya trilingües”. A pesar de esto, he encontrado autores que lo vienen empleando también, probablemente en un intento de sintetizar y descargar de connotaciones o subrayar asépticamente el hecho de la diferencia de lengua o procedencia, y por ello lo he considerado productivo a los efectos del presente estudio.

del plan y es mi intención, más que encontrar respuesta pormenorizada a cada una de ellas, dejar abierta la reflexión⁴.

2 Escuela, planificación lingüística e interculturalidad en Europa

He de aclarar que, siguiendo a Rodrigo (1997:13), me referiré a la multiculturalidad como «la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad sería las relaciones que se dan entre las mismas (...) el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural (...) mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales». Y en particular, si bien de forma subsidiaria podré referirme a otras lenguas y culturas propias del Estado, habré de concentrarme, pues ese es como he señalado el enfoque principal del plan, en las extranjeras. Si las diferentes corrientes migratorias (ya sean interiores o exteriores) provocan la llegada a las aulas de otras lenguas y culturas, lo relevante a este estudio será cómo afronta la administración educativa dicha realidad, teniendo en cuenta particularmente los dictados europeos al respecto. No he encontrado una definición expresa de lo que entiende el PFP por interculturalidad, más bien se aducen una suma de consideraciones en relación a la realidad multicultural de las aulas hoy día y la necesidad de darle respuesta, así como los principios que inspiran la política intercultural en relación con los valores constitucionales y democráticos. Pero en todo caso, parece que la cuestión no es ajena a la administración andaluza cuando dentro de este plan dedica, como veremos más adelante, un apartado específico al «Plurilingüismo e interculturalidad». También, desde la Introducción del plan se señala que:

La política lingüística que la Junta de Andalucía se propone desarrollar se sustenta en unas claras finalidades que han de ser promovidas por la escuela y que se hallan explicitadas por el Consejo de Europa, cuando afirma que la ciudadanía democrática, impulsada por la escuela, fomentará la participación activa, la cohesión social, la equidad y la solidaridad (PFP: 10).

De acuerdo con Byram (2009:8), en efecto, para el desarrollo de las actuales sociedades multiculturales en Europa es de vital importancia generar planificaciones educativas que favorezcan el diálogo y la comunicación interculturales. La educación obligatoria en Europa debe incluir la «familiarización con la alteridad» porque, no siendo la identidad algo fijo, las nuevas sociedades se configuran en torno a una red de identidades simultáneas, susceptibles de cuestionamiento, dinamismo y fluidez, y que dependen de cada contexto. Para el Consejo de Europa la enseñanza de lenguas no es pues una mera cuestión de metodología o pedagogía, sino un área clave en las políticas lingüísticas que asegura una coexistencia democrática. Y en este sentido considera que los poderes públicos tienen un papel esencial a la hora de asegurar la igualdad de acceso a los idiomas para todas las personas, habida cuenta de que la fluidez en otros idiomas no debe ser algo reservado a unos pocos privilegiados.

Según Mijares (2009), las políticas de integración difieren en cada país de la Unión Europea, en función de su propia historia y devenir de flujos migratorios. Desde finales de los años 70, diversas instituciones europeas, y entre ellas como hemos visto el Consejo de Europa, vienen haciendo importantes esfuerzos para lograr cierta unificación de criterios, sobre todo en lo que se refiere a la inclusión de esta perspectiva intercultural en todos los sistemas educativos y currículos vigentes. Sin detenernos en cada hito de la evolución normativa en esta materia, en síntesis puede decirse que las medidas integradoras en Europa han ido desde el aprendizaje de las lenguas de los países de destino y la integración del alumnado alóctono (acogida y apoyo generalmente desde un punto de vista compensatorio) a la reducción de la ratio alumnado/profesorado en los centros que presentan mayor número de este alumnado, o el incremento de recursos materiales y humanos para la implantación de medidas dentro del aula. Cada una, reflejo también probablemente de una mayor o menor apuesta por la consecución de aulas verdaderamente inclusivas.

De entre todos los instrumentos existentes, me interesa destacar el Dictamen de 1997 del Comité de las Regiones sobre Educación Intercultural⁵, de un lado porque atribuye un papel principal a los entes locales y regionales en la labor de adoptar las medidas necesarias «por su proximidad a los ciudadanos» y en cierto modo la normativa, planes y programas de nuestras comunidades autónomas –entre los que se encuentra

⁴ Contribuyen a esta perspectiva también los análisis de OLMOS (2006) y MANCILLA y LEIVA (2011).

⁵ En particular, las observaciones generales 2.2 y 2.3, así como las observaciones particulares 3.1.5, 3.1.8 y 3.2.16.

el PFP– son deudores de dicho impulso. Y de otro lado porque fue uno de los primeros en dar un paso en la dirección hacia una visión integradora e intercultural de la enseñanza y aprendizaje que sirviese de unión entre las diferentes culturas y lenguas europeas y a la vez se abriese a la llegada de otras lenguas y culturas, como resultado de movimientos migratorios venidos de más allá de la frontera común. Esto es, si la Comisión Europea expresaba en el Libro Blanco sobre la Educación y Formación Profesional, el deseo de que la ciudadanía europea dominase al menos tres de las lenguas oficiales, en este Dictamen el Comité de las Regiones considera –literalmente– “restrictiva” tal propuesta, y abogaba por la inclusión no sólo de otras lenguas minoritarias en Europa sino también, y en cuanto atañe a este estudio, a las lenguas llegadas con la inmigración. La visión del Comité de las Regiones en este instrumento puede resumirse en que la diversidad es enriquecimiento y no debe ser vista como un problema; el hecho de que debe acompañar no solo en la formación inicial y obligatoria, sino a lo largo de todo el proceso y en la educación adulta, y la apuesta por la enseñanza de lenguas minoritarias y regionales también dentro de una perspectiva intercultural o el acceso a la docencia de inmigrantes o minorías étnicas.

Por otro lado, editada en 2003 y revisada en 2007, el Consejo de Europa creó la guía *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe* (Beacco et al., 2010) dirigida a las instituciones que crean y dirigen las diversas políticas lingüísticas a lo largo de Europa. La guía advierte que, pese a la clara justificación psicolingüística, pedagógica y sociolingüística de esta opción, debe existir también una firme voluntad política de aplicarla, pues su contenido es a la postre, y valga la redundancia, político. Tal y como también recuerda el Marco Común Europeo de Referencia, a falta de una lengua común en Europa, la identidad cultural común se construye precisamente en torno a la idea del respeto y la conciencia de la diversidad lingüística y cultural y su consideración como patrimonio común. Y es en esta línea hacia donde los países y regiones deben dirigir sus esfuerzos. Hay, por tanto, una clara dimensión supranacional en la necesidad del fomento del plurilingüismo y la interculturalidad dentro del contexto normativo. A este llamado parece querer responder el plan sobre política lingüística en Andalucía.

3 El caso andaluz dentro del contexto estatal

Pese a que ya existe abundante literatura científica respecto de las fórmulas, marcos legislativos y experiencias de integración del alumnado alófono, tanto en Europa, como en nuestro contexto nacional y autonómico (Eurydice, 2009; Comisión Europea, 2008), lo cierto es que el PFP ha generado hasta la fecha, y s.e.u o., el mayor estudio en relación a la implantación de la metodología CLIL (AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, en español), o la propia idoneidad del modelo bilingüe en contextos monolingües (Madrid, 2011; Calatayud, 2011) que respecto de la inclusión de la interculturalidad como eje vertebrador de una de sus principales acciones. Y aunque algunos autores ya han apuntado numerosas e interesantes propuestas y soluciones en relación a la interculturalidad y la integración de diferentes lenguas en el aula en términos pedagógicos, existe escasa o nula profundidad de análisis de la vertiente *normativa* de este instrumento. Como decía, en el PFP se integran por primera vez dos perspectivas diferentes: de un lado, la política en relación a la adquisición de lenguas extranjeras y la incorporación al sistema público andaluz⁶ de la metodología CLIL/AICLE; de otro, la perspectiva intercultural y plurilingüe, en atención a la diversidad lingüística y cultural de nuestras aulas favorecida por los flujos migratorios que desde hace años, y de forma particularmente intensa en los primeros de la década pasada, han modificado el panorama lingüístico, étnico y cultural de la sociedad andaluza; y que tradicionalmente ha sido regulada en instrumentos legislativos diferenciados (dentro de la óptica compensatoria). Es esta apuesta innovadora la que llama poderosamente mi atención y la hace idónea como objeto de investigación.

3.1 Plurilingüismo e interculturalidad en la legislación estatal y de algunas comunidades autónomas.

La práctica totalidad de la normativa que regula las acciones emprendidas para la atención al alumnado inmigrante se enmarca dentro de los programas de educación compensatoria o de atención a la diversidad. Asimismo, se concede una importancia especial al proceso de escolarización del alumnado inmigrante y a la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas de la lengua de acogida (Ministerio de Educación y Ciencia 2005:40)

⁶ El PFP abarca la educación infantil y primaria, la educación secundaria y formación profesional inicial, así como la enseñanza de idiomas.

Tomaré prestadas estas palabras del informe *La atención a alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*, del Ministerio de Educación y Ciencia, porque considero resumen fielmente el panorama de una legislación (estatal y de derecho comparado en relación a otras comunidades autónomas) sobre la que tampoco tendré el tiempo y espacio suficiente para analizar en profundidad. Es bien sabido que la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (modificada, aunque no afectada en lo que nos ocupa por la LOMCE 8/2013), en los artículos 2.1.j) y 17.f) establecía que la capacitación del alumnado en la comunicación en una o varias lenguas y la adquisición de competencias comunicativas básicas en lengua extranjera eran fines y objetivos generales de dicha norma, dejando abierta a las diferentes administraciones educativas la competencia para regular la impartición de asignaturas –sin afectación del currículo– en lengua vehicular extranjera. Asimismo, el apartado g) de dicho artículo 2 establece también como fin del sistema educativo «la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad». Muchas comunidades autónomas han apostado en los últimos años por la incorporación del sistema público a la enseñanza bilingüe (particularmente castellano/inglés), como es el caso de Madrid; trilingüe, como el caso del País Vasco pero pocas dieron un paso similar al andaluz, al incorporar el factor lenguas de inmigración e interculturalidad. Fue el caso, sin embargo, de Cataluña y Castilla-La Mancha.

Me detendré si quiera sea brevemente en señalar, por un lado, respecto de Cataluña, que su plan en origen se centró en tres líneas estratégicas: el aula de acogida, el centro acogedor y el plan educativo de entorno. Eran diferentes, y por tanto merecedoras de una aproximación distintas a los ojos de este plan, las situaciones de centros a) con mayor presencia de alumnado procedente de la inmigración hispanoamericana b) centros con una diversidad lingüística cada vez mayor y c) con mayor presencia de alumnado catalanohablante, en un intento de ofrecer una respuesta más acomodada a la realidad sociolingüística de sus aulas (2007:8). A diferencia del andaluz, en el plan catalán existía una referencia al mapa etnográfico y lingüístico, su «reconocimiento simbólico» y su «incorporación a la práctica educativa», lo que entiendo suponía al menos una mayor sensibilidad del planificador y un mayor acercamiento sobre el terreno a la hora de abordar la planificación plurilingüe. Creo también importante subrayar que los ejes y fases de la actuación respecto de la formación del profesorado (2007:10) aparecían claramente detallados y en una secuencia lógica que abarcaba los tres años en los que estaba llamado a aplicarse: formación de un equipo –concreto– de veinte formadores, realización de seminarios por zonas, actualización del Proyecto lingüístico de centro, traspaso al conjunto del profesorado del centro, creación de grupos de trabajo y así sucesivamente en una secuencia que va de lo general a lo concreto y más cercano a la propia aula. Por último, me parece relevante la creación de la figura del *assessor de llengua, interculturalitat i cohesió social*, que venía llamado a revisar y actualizar el plan lingüístico del centro, seguir sus actuaciones, y asegurar la coherencia y continuidad del mismo en las dos etapas de la formación obligatoria. El PFP andaluz otorgaba también vital importancia a la figura del coordinador, si bien, no podemos considerar que fuese una figura equiparable. Esta apreciación se corrobora si analizamos las funciones que asignaban las *Guías informativa para centros con modalidad de Enseñanza Bilingüe* (Consejería de Educación, 1ª ed. 2011 y 2ª ed. 2013), donde, a pesar de que no se establecía expresamente en ningún lugar que no tuviera asignadas funciones en relación al plurilingüismo y la interculturalidad, lo cierto es que las funciones se refieren a aspectos más técnicos y generales (gestión de los auxiliares de conversación, planificación de recursos, comunicación e interlocución, además de asesoramiento pedagógico). Es una figura, además, prevista en un capítulo diferente, el dedicado a los centros bilingües (acción número 27 del PFP), como tendré ocasión de detallar más adelante. Por otro lado, respecto del modelo de Castilla-La Mancha, creo que su aportación más novedosa al respecto fue la apuesta por acabar con el modelo compensatorio –al menos sobre el papel, desconozco la implantación que ha experimentado dicho programa–, desterrando las aulas de acogida e incorporando al alumnado alófono a los grupos normalizados⁷, en lo que, desde luego, parecía un verdadero llamado a la actualización de la metodología, y un paso decidido en la superación del tradicional modelo de educación compensatoria en la

⁷ Este programa reconocía que «la dependencia del modelo de “apoyo fuera del aula” (que, aunque no tiene por qué ser exclusivo, ha sido en la práctica el más empleado), no facilita los cambios curriculares y organizativos necesarios para dar una respuesta inclusiva, lo que a medio plazo se traduce en segregación, dificultades para la inserción socioeducativa y perpetuación de las diferencias de partida entre el alumnado” (2006:4), y por ello exigía «generalizar y normalizar los recursos personales para la puesta en marcha de este modelo, transformando los anteriores recursos de compensatoria en horario adicional de cupo según las necesidades de los centros” (2006:7), así como «programar la educación para la convivencia en un marco intercultural como un conjunto de actuaciones que afecte y comprometa a todos los miembros de la comunidad educativa y que no suponga el mero conocimiento o difusión de la cultura de los inmigrantes” (2006:8).

integración del alumnado alófono. Hay que señalar que este instrumento es posterior al nacimiento del PFP en Andalucía, por lo tanto nuestro plan no pudo inspirarse en él –y no sabemos en qué medida el de nuestra comunidad vecina es deudor a su vez del nuestro. Pero me parece importante subrayar que han existido otras iniciativas que dentro del marco legislativo (o más propiamente administrativo) consagraban al menos en espíritu dicho salto hacia un modelo de inclusión intercultural.

3.2 El contexto normativo andaluz

Como he señalado anteriormente, no es mi objetivo hacer un estudio comparado exhaustivo sobre la legislación en la materia, sino analizar más en profundidad el instrumento de la Consejería de Educación, por lo que en las próximas líneas simplemente subrayaré aquellos aspectos que considero relevantes en relación al reflejo legislativo de la interculturalidad (y/o en su caso el plurilingüismo) como contexto del PFP y de su programa específico sobre interculturalidad. La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación de Andalucía, desde una clara perspectiva compensatoria, incluía al alumnado no universitario que «por pertenecer a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorable» (art. 3.3) dentro de la población a la que iba dirigida la ley, cuyo objetivo principal es lograr «que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades, asegurando la igualdad de oportunidades al alumnado con necesidades educativas especiales» (art. 1.1 *in fine*). Se hace mención a que es un objetivo de la ley «potenciar el valor de la interculturalidad» (art. 2.2) así como «desarrollar actitudes de comunicación y respeto» (art. 2.3). Recordaré que dicha ley tiene como otros destinatarios al alumnado con diferentes capacidades sensoriales y cognitivas, los hijos de trabajadores agrícolas temporales, la comunidad gitana o los impedidos por enfermedad entre otros. Y circunscribía las medidas relativas al alumnado *inmigrante* (arts. 17 y 18) fundamentalmente al desarrollo y respeto de las diferentes identidades culturales, el fomento de la convivencia y la facilitación de la participación, así como la participación de padres, madres y ONG y voluntariado en el desarrollo de proyectos y experiencias de compensación, instando por último a la Consejería de Educación a «corregir actitudes de discriminación o rechazo en la comunidad educativa» (art. 18.1), precepto de escasa concreción y que resulta un tanto ambiguo a mi modo de ver. Dicha ley sirvió de base al Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma andaluza del año 2001, cuya presentación destacaba «la necesidad de superar la perspectiva asimilacionista que pretende la mera acomodación a la cultura dominante por un enfoque multicultural que respete la diversidad cultural y tenga en cuenta la igualdad de derechos y deberes entre todos los miembros de las diferentes culturas» (página 3, 4º párr.). En su texto iba más allá, al reconocer, de forma similar al PFP que la interculturalidad «va más allá de la perspectiva multicultural», «(...)supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes» (página 9, 2º párr.) y calificaba a los centros educativos de *lugares privilegiados* para una educación en ese sentido. Se empezaba entonces a hablar específicamente de las necesidades lingüísticas de este colectivo, y concretaba con más detalles una serie de objetivos entre los que se encontraba favorecer la elaboración de proyectos educativos interculturales en los centros, la creación de programas de apoyo de lengua española, o facilitar el aprendizaje de las lenguas de origen o maternas, y así hasta siete objetivos que, como veremos, fueron encontrando acomodo en diferentes instrumentos normativos de diversa índole y rango hasta llegar al PFP. Este plan establecía hasta un total de 23 medidas que suponían una concreción bastante detallada de los diferentes objetivos y que en síntesis iban sobre todo dirigidas a la población inmigrante (ya sea la población escolar o sus padres y madres o incluso el conjunto), la formación del profesorado o la dotación de medios a los centros. Pocas estaban dirigidas al conjunto del alumnado. Es esta una carencia presente, como se dirá más adelante, también en el PFP y que en cierto punto vacía de contenido sus principios inspiradores, a los que me referí al inicio. Un plan educativo que prevea actuaciones dirigidas en su mayoría, o en exclusividad, al alumnado alófono resta ocasión de diálogo con los demás actores del sistema educativo y por ende vacía de contenido el mismo concepto de la interculturalidad. En este punto he de señalar que el PFP optó por una modalidad de implantación a través de secciones bilingües⁸, que serían inicialmente las beneficiarias de la metodología AICLE. Pero aunque la lengua extranjera que se escogiera como vehicular fuese mayoritariamente el inglés –francés o alemán en casos determinados–, ello no hubiera debido suponer que las demás lenguas, atendiendo al espíritu de este

⁸ He de llamar la atención sobre lo tempranamente que se olvida la perspectiva *plurilingüe* del propio plan, pues veremos que a partir del mismo momento en que diseña los programas, en todo momento hará referencia a los centros, secciones y enseñanza *bilingüe*.

instrumento, perdieran su espacio y presencia. No deja por ello, por decirlo de otro modo, la sección de ser plurilingüe. Este lapsus en la nomenclatura (que en el fondo creo es de concepto) desde el inicio y a lo largo de todas las previsiones del plan, parece indicarnos que el planificador en el fondo hizo compartimentos estancos (o al menos poco permeables) entre la planificación de las secciones bilingües y la atención al plurilingüismo y la interculturalidad en el conjunto de los centros que, pronto en su nomenclatura dejaron de ser plurilingües para ser bilingües.

Por su parte, el Decreto 1/2002, de 9 de enero, por el que se aprobó el I Plan integral para la inmigración en Andalucía (PIPIA)⁹, instado por la Consejería de Gobernación, abarcaba un espectro mucho más amplio de medidas pues se erigía en «instrumento de planificación y coordinación de todas las políticas de la Junta de Andalucía en materia de inmigración» y así constó de distintas áreas (socioeducativa, socio-laboral, socio-sanitaria, de recursos sociales, vivienda socio-cultural, atención jurídica, formación e investigación, sensibilización social, cooperación al desarrollo) para las que programó una serie de objetivos específicos. En lo que a educación se refiere, las propuestas de acción recordaban a las contenidas en el documento al que me referí con anterioridad; actividades extraescolares, formación de adultos (padres y familiares) y una fuerte apuesta por la enseñanza de la lengua española vienen a resumir muy *grosso modo* el abanico de medidas de este otro intento de acercar la interculturalidad a las aulas. Debe añadirse que este plan fue objeto de evaluación externa en 2005, obteniendo en líneas generales una valoración positiva en el seguimiento y la ejecución¹⁰.

Llamaré la atención sobre el hecho de que en tan corto lapso de tiempo, el que va del año 2001, con la aprobación del Plan de atención educativa a alumnado inmigrante, al año 2002 en que se aprueba el PIPIA, se regule en dos documentos de cierto calado la atención educativa al alumnado inmigrante, pues pudiera parecer que, o bien se doblaron esfuerzos normativos para dar cobertura a un mismo fenómeno, o bien la implantación del primero se consideró insuficiente y el segundo vino a suplir aquellas carencias. Del mismo modo, resulta significativo que a su vez, y habiéndose publicado en 2005 el PFP, la nueva versión trienal del PIPIA en 2006 de nuevo contuviera si no idénticas, sí bastante similares previsiones al anterior, que en cierto modo podríamos sentir se solapaban con las del propio PFP¹¹. En este punto merecería la pena subrayar la hipertrofia legislativa que lleva a un mismo gobierno, el andaluz, a aprobar medidas similares en hasta tres instrumentos distintos y a través de organismos diferentes, la Consejería de Gobernación, de un lado, y de otro la Consejería de Educación. Si en último término, la encargada de la ejecución de las previsiones en materia del área socio-educativa terminaría siendo la Consejería de Educación, ¿qué sentido tiene que este órgano acometiese la redacción y previsión presupuestaria de un nuevo programa, en términos muy similares al ya existente? Podría cuestionarse si el PFP no es sino la concreción del PIPIA-área socio-educativa y que nació con esa voluntad, pero lo cierto es que ni siquiera hay una sola referencia a lo largo de todo el texto a dicho Plan integral. Resulta difícil admitir que la Consejería de Educación desconociese al momento de creación del PFP la existencia del PIPIA en su primera versión e ignorase todas las medidas que el mismo preveía, máxime cuando –al menos en su redacción– el PIPIA contiene actuaciones más concretas (incluyendo calendarios de ejecución, organismos responsables y gestores, indicadores de evaluación y recursos asociados) en torno a seis objetivos específicos que a la postre no difieren tanto de los del PFP. En un momento, el año 2005, en el que se pretendía dar un gran paso adelante a nivel educativo con la incorporación del AICLE y otros cambios metodológicos en los centros andaluces, no se debe restar mérito a la intención del gobierno andaluz de incluir y abordar desde el mismo instrumento también la integración del alumnado alófono, superando la tradicional división que lo relegaba al plano de la educación compensatoria; pero tal vez hubiera sido exigible un poco más de diligencia en la coordinación institucional aprovechando las previsiones, experiencias y resultados de instrumentos de planificación anteriores.

9 Del que es antecesor el I Plan andaluz de servicios sociales.

10 Si bien, establecía algunas consideraciones de entre la que me interesa subrayar la siguiente: «se ha observado, y así ha sido manifestado por algunas de las personas entrevistadas, que no existe una distinción clara entre medidas directas o específicas para personas inmigrantes y medidas indirectas o generales, destinadas al conjunto de la población. Se debe tener en cuenta que uno de los principios por los que aboga el PIPIA es el de normalización y que, en consecuencia, se traduce en actuaciones y medidas que no diferencian en su ejecución entre la población inmigrante y la población de acogida»

11 Hay también un llamativo ejemplo y es que pese a la exhaustiva actualización normativa que se hace en el apartado sobre Marco jurídico, dentro del punto dedicado a normativa sectorial –en el caso, sobre educación– tampoco se haga referencia a la existencia del PFP.

Hechas estas observaciones previas, en términos generales puede decirse que el PIPIA 2006 incorporó ciertas mejoras técnicas, como decía, en cuanto a la definición de los destinatarios, calendario de ejecución o indicadores de evaluación. En cuanto al objetivo específico número 1.7., literalmente tomó prestadas las medidas del PFP, en un nuevo caso de duplicidad normativa que no alcanzo del todo a comprender. No he encontrado, s.e.u o. ningún documento de evaluación de este segundo Plan integral. Asimismo, pese a los compromisos de investidura 2008-2012 de la Presidencia de la Junta de Andalucía sobre la publicación de un III PIPIA, éste no ha llegado hasta fecha recentísima, y aunque anuncia que «la gran estrategia de intervención del III Plan integral para la Inmigración en Andalucía será, pues, la gestión de la diversidad cultural» y que «esta nueva estrategia de intervención da un paso adelante respecto a las recogidas en el II Plan integral», lo cierto es que de nuevo encontramos medidas dirigidas al alumnado alófono idénticas a los anteriores planes, con la exigua incorporación de una medida de «apoyo y reconocimiento a los centros que organizan actividades interculturales dirigidas a todos los sectores de la comunidad educativa». De nuevo este III PIPIA parte de un análisis sociodemográfico que, aunque según sus términos constata un ligero estancamiento de la cifras migratorias en la comunidad, se mantiene en el postulado de que el hecho migratorio continua siendo «un elemento estructural de la sociedad andaluza» (pág. 35). No obstante, resulta sorprendente que el propio plan admita (pág. 34) que «siendo indudablemente relevantes los aspectos tratados aquí, también lo son otros que no hemos abordado: valga mencionar, a título de ejemplo, la escolarización de alumnado de procedencia extranjera y su evolución a lo largo de estos últimos años». Esto es, de nuevo una palmaria falta de atención e investigación sobre una variable demográfica fácilmente medible, la escolarización de la población migrante, que a todas luces se revela necesaria si de abordar su gestión se trata. ¿En qué manos piensa el PIPIA que debe recaer esta labor? ¿Lo deja en las de la autoridad educativa? Ya he señalado que el PFP de la Consejería de Educación tampoco revelaba haber investigado sustrato sociodemográfico alguno. Si en relación al II Plan, coetáneo del PFP, advertía que existía una aparente falta de coordinación entre órganos de la misma Administración, a mi entender se hace más que evidente en este último instrumento, pues tampoco encontraremos remisión o alusión alguna a lo largo de todo su articulado. Finalmente en relación a este III Plan es importante destacar que, igual que en el anterior, hay una mención a la interculturalidad como principio rector del plan, si bien resulta algo más extensa en este III, sirviéndole de apoyo a la incorporación de una «línea estratégica de intervención en gestión de la diversidad para aumentar el conocimiento que ya se tiene sobre la realidad multicultural de Andalucía» (pág. 70). Dichos principios entiendo cristalizan en los objetivos generales sexto y séptimo (págs. 73, 74). En tanto que la gestión de la diversidad es entendida como una estrategia de intervención dirigida primero a incluir la variable nacionalidad en el seguimiento de la implantación del plan (medir para comprender la nueva realidad), para después «establecer límites, cauces, canales y estrategias de intervención que permitan la producción de cambios en las actitudes y comportamientos, para conseguir una verdadera inclusión e integración». Recibe aquí la escuela (pág. 84) la misión de ser gestionada desde una perspectiva intercultural, de nuevo desde tan solo tres ejes: acogida e integración, enseñanza del español y mantenimiento de las culturas de origen. Todos ellos dirigidos de nuevo en exclusiva al alumnado alóctono.

Habré de referirme en último lugar a la Ley 17/2007, de Educación de Andalucía¹² (LEA). La LEA supone en cierto modo la consagración legal de algunos de los avances introducidos por el PFP, significativamente la implantación de la metodología bilingüe en el sistema educativo público andaluz (artículos 53.b, 58, 69.4), la apuesta por la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua extranjera (artículo 53.e) o el fomento de estancias de inmersión/formación en centros de trabajo europeos (artículos 67, 74 y 76). Sin embargo, y pese al principio introducido en el artículo 4.g)¹³ y una somera referencia en el artículo 102.1¹⁴ puede subrayarse que pierden un peso significativo las referencias al plurilingüismo y sobre todo la interculturalidad a lo largo del articulado, suponiendo en cierto sentido un paso atrás respecto de las previsiones contenidas en el PFP. Sí sigue contemplando, sin embargo, medidas de carácter compensatorio como las previstas en los artículos 113 y 116. La LEA viene a articular, en síntesis, cinco grandes bloques de actuación. Por un lado, en relación al estudio de lenguas extranjeras (LE): la anticipación de la iniciación al estudio en edades más tempranas,

¹² Artículos 4.g), 5.g), 38.a), 43, 47, 53, 58, 67, 69, 74, 76, 102, 113, 116, y disposición adicional 5ª.

¹³ «Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social».

¹⁴ «Las enseñanzas de idiomas que imparten las escuelas oficiales de idiomas irán destinadas al fomento del plurilingüismo en la sociedad andaluza».

el incremento del número de horas de instrucción y de apoyo de LE, así como el impulso del estudio de una segunda LE. Por otro, el estudio en LE, esto es, la impartición de determinadas materias del currículo usando una lengua vehicular distinta a la materna. En tercer lugar, la formación del profesorado en LE, pieza clave a nuestro entender de la implantación del plan. Y en cuarto y quinto, de un lado el fomento de estancias en el extranjero de profesorado y alumnado, y de otro el impulso a la enseñanza de idiomas fuera de las etapas ordinarias a través de las escuelas oficiales de idiomas.

Por su parte, el PFP establecía un conjunto de líneas de actuación, divididas a su vez en líneas de actuación generales y cinco programas específicos que cubren las siguientes áreas: centros bilingües, escuelas oficiales de idiomas, plurilingüismo y profesorado, plurilingüismo y sociedad y plurilingüismo e interculturalidad. Cada uno de ellos aborda diferentes retos y un estudio más en detalle revela unos presupuestos más ambiciosos, como veremos, por ejemplo, en lo que se refiere a la participación de otros sectores sociales ajenos al propio sistema educativo (v.gr. el desarrollo de convenios con la RTVA y medios de titularidad pública y privada para la inclusión de programas diseñados para reforzar el aprendizaje lingüístico). Finalmente, y en aras de una consecución efectiva de los objetivos y acciones que contempla, a las anteriores líneas de acción se unen las referidas a las previsiones en materia de organización, nuevo modelo metodológico y evaluación del propio plan, así como el preceptivo capítulo dedicado a la financiación.

4 Análisis del programa *Plurilingüismo e interculturalidad* del PFP andaluz.

Abordaré finalmente el análisis crítico del apartado 3.2.5 del PFP, dedicado a este programa Plurilingüismo e interculturalidad. He tratado hasta ahora de ofrecer una perspectiva, casi a vista de pájaro, sobre cómo (y si) la legislación nacional y autonómica se hace permeable a la visión inclusiva del fomento del plurilingüismo y la perspectiva intercultural que resultan del imperativo internacional y europeo. Quiero entonces, y a la vista de lo explícito de la denominación de este plan andaluz, descubrir en qué medida sus previsiones se ajustaron a los principios y normas que lo inspiraron. En el siguiente epígrafe hablaré de su desarrollo y ejecución.

4.1 Definición y objetivos

El PFP establece, en síntesis: unas líneas generales de actuación del plan (3.1), la creación de cinco programas específicos (3.2), de los que el de Plurilingüismo e interculturalidad ocupa el último lugar (después del de Plurilingüismo y sociedad); un nuevo modelo metodológico (piedra angular del nuevo sistema) (3.3), así como las bases de Organización (3.4) y Evaluación del mismo (3.5). En concreto, el apartado 3.2.5 que me ocupa, contiene una definición del propio programa, la fijación de unos objetivos específicos, la concreción de tres acciones y fijación de seis medidas vinculadas que suponen la concreción última y operativa del plan y por último un anexo que recoge una descripción breve de los programas de escolarización mixta, con base en los ejemplos alemán y chipriota. Por lo que se refiere a los objetivos específicos o líneas de actuación, están contemplados en tres direcciones resumidas en:

- los dirigidos al alumnado alófono¹⁵.
- al profesorado.
- al conjunto del alumnado.

Creo en primer lugar que la propia separación del alumnado entre extranjero y en su conjunto no hace sino subrayar el hecho de la diferencia y alejar en cierta forma el precepto de su finalidad integradora e intercultural. Es evidente que habrá especificidades que se presenten en función de cuál sea la lengua o cultura de origen del alumnado, pero ello en mi opinión no debería llevar a dicha separación, pues se transmite la idea de que es necesario actuar más sobre uno que sobre otro (y como ejemplo veremos que en efecto es al primer grupo al que se destinan la mayoría de previsiones, dejando las relativas al segundo menos especificadas o más ambiguas y a modo casi de desiderátum). Para los primeros, centra los objetivos en el estudio de la lengua de acogida y la promoción de la lengua materna y estudio de la lengua y cultura

¹⁵ El calificativo es de quien escribe, pues el PFP habla de «*inmigrante o de colonias extranjeras*». Quizás, ni en uno ni otro sentido, más propiamente debiera decir «de lengua materna distinta al español». Adviértase el hecho de que la elección consciente o no de la terminología hace vislumbrar actitudes y valores que probablemente subyacen en el *subconsciente* del planificador.

de origen. Señalaré cómo se concreta dicho objetivo dentro de las medidas vinculadas. En segundo lugar, la inclusión del profesorado, a quien el plan ya dedica un programa específico, puede parecer superflua en este apartado sobre Interculturalidad si no se articulan más medidas que las encaminadas a su formación. Piénsese que ya en su programa existe un buen elenco de medidas de formación, por lo que no entendemos el sentido y la especificidad dentro de este programa, cuando además se resta espacio a otras medidas e iniciativas sobre interculturalidad dedicadas al conjunto del alumnado. Podría haberse pensado, por ejemplo, en la incorporación de profesorado de apoyo en el aula, nativo en las lenguas del alumnado alófono. Son aspectos estos, en cualquier caso, que podrían haberse incorporado al programa de los centros bilingües, que contiene mayores previsiones organizativas. En tercer lugar, y como afirmaba antes, los objetivos respecto del conjunto del alumnado se circunscriben a una mera referencia al incremento de la sensibilización en general y la inclusión de nuevas lenguas como primer idioma (extranjero o diferente al español, se entiende), concretada esta última en la medida 60.

La verdadera interculturalidad en la educación no puede entenderse sin una actuación precisamente sobre el conjunto del alumnado; o más propiamente sobre todos los agentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluidos profesorado y familias. En el punto 3.3 (sobre un nuevo modelo metodológico) existen algunas consideraciones y referencias a esta necesidad. Si bien, y al no tener la misma concreción práctica dentro de este otro apartado sobre plurilingüismo, quizás se haya perdido la oportunidad de profundizar más en la verdadera reflexión sobre el Plan de centro o el proyecto lingüístico de Centro¹⁶. Tal y como defiende Hélot (2006:80), el concepto de *language awareness* (LA) «se basa en el principio de que el alumnado monolingüe debe ser expuesto a diversidad lingüística y cultural, ser consciente de que sus compañeros y compañeras hablan más de un idioma y conocen otras culturas y ese hecho es sin duda más una riqueza que una amenaza». Comporta en todo caso que tanto los alumnos bilingües como los que hablan lenguas minoritarias –habitualmente ignoradas en las clases– están implicados en el proceso y aportan su propia experiencia y perspectiva; es por ende un modelo integrador y no se entiende sin la recíproca interacción de sus componentes. Y en definitiva no se trata de aprender múltiples lenguas sino entrar en contacto con ellas para comprender la forma en que funciona el lenguaje y su función en la sociedad. A raíz de esto último, debería también llamar la atención el hecho de que dentro de este programa dedicado a la interculturalidad se excluya a los padres y madres del alumnado de la ecuación. Es cierto que en el programa Plurilingüismo y sociedad hay sendas acciones y objetivos en relación a ellos, pero sería cuestionable la idoneidad de que fuese también aquí donde entrasen en juego y se tuvieran en cuenta las posibilidades que implica el poder contar con los verdaderos portadores y transmisores de cultura y lengua que son los propios progenitores del alumnado. No menos estimulantes e inspiradoras resultan las reflexiones y experiencias de Hélot en relación al proyecto de LA en Didenhaim, una pequeña escuela de Alsacia donde durante el curso escolar los padres de alumnado alóctono participan en actividades de transmisión de sus lenguas y culturas de origen. Actividades dirigidas al conjunto del alumnado que han probado ser enormemente beneficiosas a la hora de estimular el interés del alumnado por conocer otras lenguas y culturas, el progreso actitudinal en relación con lenguas y culturas minoritarias, y sin duda derribar los muros que demasiado a menudo separan la escuela de la sociedad.

Hay, por otro lado, una llamativa ausencia a la hora de abordar este programa que estimamos crucial subsanar, cual es la disminución de la ratio en las aulas, que si bien es más que deseable en todos los centros públicos, resulta especialmente necesario para atender a la diversidad lingüística en el aula. Pese a que todos los PIPIA contienen previsiones al respecto, no es así en el PFP, y sin embargo cualquier paso hacia la calidad y excelencia del sistema público debería pasar necesariamente por esta disminución de ratio. No se encontrará finalmente, a lo largo de todo el texto y desarrollo de medidas del plan, ninguna acción encaminada a la adopción de acuerdos a nivel local con entidades (embajadas y consulados) y asociaciones (culturales, no gubernamentales, civiles, religiosas) que pueden ya estar trabajando en talleres de lengua y cultura de los países o regiones de origen del alumnado, aunque puedan tener cabida en la medida 57 bajo el paraguas genérico de las actividades extraescolares. ¿Es debido a que el I PIPIA ya contemplaban medidas al respecto? ¿No debió hacerse en su caso remisión expresa a la existencia dentro del mismo? A mi modesto entender, al dejar abierta esta posibilidad queda más bien en manos de los centros y al buen hacer de los miembros de la comunidad escolar la iniciativa en relación a estos conciertos y convenios, cuando podría

16 Vid. Trujillo (2008; 2010), Pavón (2007)

haberse aprovechado para instar y dar apoyo desde el gobierno andaluz a las iniciativas de otros sectores. Por decirlo de otra manera, si embajadas, consulados, asociaciones culturales y no gubernamentales se ven impelidas desde el plan a participar en la escuela mediante el desarrollo de conciertos con los centros, es más probable que se empleen y pongan medios al efecto, que si son los propios centros educativos los que tienen que llamar a sus puertas instando dicha colaboración.

4.2 Acciones

Llegados a este punto me detendré en el estudio de las acciones que propone el programa, primera cristalización de las definiciones y objetivos del Programa, que son tres:

4.2.1 Programa sobre la adaptación lingüística

Lo que resulta más llamativo de esta propuesta es quizás la introducción del concepto de normalización educativa sobre el que el texto no propone ni aclara definición alguna. Este término podría abarcar desde un modelo de convergencia cultural en el que el alumnado termine siendo igual al grupo dominante (como el caso de la escuela pública francesa) hasta una escuela multicultural y multilingüe que segregue a su alumnado por lengua u origen étnico. Semejante abanico de posibilidades responde precisamente a la ambigüedad del término. Debería entenderse, en su contexto, quizá como una suerte de proceso que favorezca la integración, no sé si cultural además de lingüística, del alumnado de lengua materna diferente al español. Habré de acudir entonces a lo que algunos autores han entendido por este concepto¹⁷. Desde esta perspectiva, ello debería incluir la interacción social en el aula, los logros escolares en función de la normativa curricular, la relación de la familia con la escuela y el derecho a la diferencia.

Obsérvese que el ejercicio de normalización supone una comparación previa entre el grupo de alumnos y el modelo de referencia que representa el óptimo deseable. ¿Pero cuál es este óptimo deseable para el planificador andaluz en el plano lingüístico? ¿El alumnado monolingüe en castellano –con variedad de habla andaluza, en su caso– o el alfabetizado en árabe clásico y francés que además domina una variedad (ya sea *dariyya*, yemení, egipcia), siendo por tanto y de partida funcionalmente trilingüe? El mismo ejemplo podría ponerse del alumnado procedente de la mayoría de países africanos, asiáticos, de ciertos países europeos o incluso de nuestro propio territorio. Si el objetivo del gobierno andaluz es conseguir una población plurilingüe, es evidente a mi entender que éste último debería ser el modelo. Y sin embargo no nos parece que sea ésta la óptica que el planificador elige para acercarse con una nueva sensibilidad a este fenómeno, que es quizás la que sería precisamente deseable. Más bien parece que elige la de la reducción a una cuestión problemática y de clase social en la que se asume que el alumnado alófono es de una naturaleza homogénea común, y que implica necesariamente además un contexto de origen de exclusión económica y social. No podemos negar que la exclusión sea aún la realidad de partida de parte del alumnado de este tipo, pero es en todo caso reduccionista y estereotipado pensar que en todos los casos sea así. La alofonía no es esencialmente una forma de exclusión si el Estado articula los mecanismos necesarios para que eso no ocurra; antes al contrario, es una ventaja para el conjunto del alumnado si se fijan objetivos de integración y aprendizaje claros. Más espinosa aún resulta la cuestión del óptimo deseable a nivel cultural. Si bien para ello la perspectiva intercultural que se supone adopta el plan debería ayudar a aclarar y llenar de contenido el concepto¹⁸. Recordaré aquí que:

...el Comité de las Regiones considera que es de suma importancia evitar el etnocentrismo de las enseñanzas y eliminar la descripción estereotipada de otras culturas. El CDR hace hincapié en que la diversidad cultural y lingüística es una fuente de enriquecimiento y que hay que animar a los niños a considerar esta diversidad, no como un problema, sino más bien como algo que hay que celebrar y disfrutar. Asimismo, se les debería animar a ser conscientes de la existencia de otras culturas y a comprender sus diferencias sin entrar a juzgar si su propia cultura posee un valor superior o inferior al de las demás. (Comité de las Regiones 1997: Observación particular 3.1.5)

17 Así, «por normalización entendemos el derecho de todo ciudadano a acceder de forma igualitaria a los servicios de promoción individual básica (educación, sanidad, vivienda, etc...) que van a favorecer su incorporación a la sociedad en la que se desenvuelve. Se entiende por normalización educativa el derecho de todo niño a acceder de forma igualitaria al servicio público de la educación, de modo que éste le proporcione los instrumentos necesarios para desarrollarse plenamente en aquellos aspectos que van a facilitar sus logros académicos y sociales y su posterior incorporación como miembro activo de la sociedad» (VVAA - Secretariado Gitano, 2003:21)

18 Recomiendo una lectura de las propuestas sobre los aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje de las alumnas y alumnos, contenidas en las páginas 26 a 28 y ss. del documento citado en la nota anterior.

Por otro lado, llamaré también la atención sobre el hecho de que la reflexión que se pide al centro escolar en su esfuerzo de implantación del plan lo será en la medida en que «partiendo de un estudio de cómo y en qué afecta al centro la situación multicultural que se produce, se llevarán a cabo las modificaciones y/o adiciones necesarias para alcanzar el objetivo propuesto». Esto es, parece que sólo y en tanto que haya presencia de alumnado de lengua materna diferente al español, y que dicha presencia afecte al centro, habrán de pensarse actuaciones, soluciones. ¿Quizás subyace en el planificador la idea de que nos encontramos con un problema (el que supone la presencia de inmigrantes y residentes de colonias extranjeras en las aulas), antes que la perspectiva de cómo sacar provecho de la presencia en este curso, anteriores y sucesivos, de alumnado de lenguas y culturas de origen diferentes a la castellana?. ¿Cuál es en el fondo el tipo de sociedad que realmente quiere construir? Más aún, la falta de presencia de este alumnado no debería impedir en los centros andaluces la reflexión y adaptación de sus fines e instrumentos a la realidad pluricultural y plurilingüe de la sociedad actual, con independencia de que se de el hecho de contar con alumnado de esta diversidad lingüística en sus aulas.

Del tenor del texto se puede deducir que esta acción se encamina a orientar a los centros sobre la necesidad de revisar las finalidades educativas, el Proyecto de centro, los proyectos curriculares, el Plan anual de centro así como las actividades generales del mismo (celebraciones anuales, fiestas tradicionales), de cara a la antedicha normalización educativa de los alumnos inmigrantes (obsérvese que se prescinde aquí de la llamada a los residentes de colonias, focalizando la atención solo en la inmigración) y desde una visión de compensación educativa¹⁹. La redacción del PFP es anterior a la existencia de cierta literatura científica que propugna instrumentos tales como el Plan lingüístico de centro, entre ellos Trujillo, y Barreras *et al.* (2009), y que a mi modesto entender persigue una verdadera reflexión (y por qué no, revolución) sobre la inclusión de las diferentes lenguas y culturas en los centros escolares, pero no de instrumentos como el Dictamen del Comité de Regiones que, como se ha señalado, ya en el año 1997 hacía un importante hincapié en la diversidad de idiomas y dialectos como fuente de enriquecimiento para la comunidad educativa (Observación general 2.2.). No hay que restar, no obstante, valor al hecho de que el planificador andaluz pretenda llamar la atención sobre una reflexión y revisión desde la óptica intercultural de aquellos instrumentos de vital importancia en la vida educativa, reguladores de la misma. Hubiera sido, sin embargo, aún más enriquecedor y probablemente facilitador de la labor docente y el diseño curricular, aprovechar la ocasión para introducir en el PFP propuestas mucho más concretas y ejemplificadoras; más allá de, por ejemplo, la mera inclusión de fechas señaladas o fiestas tradicionales con las que se corre el riesgo de transmitir una visión un tanto estereotipadora y folclórica del alumnado alóctono. Podría haberse apostado desde esta instancia, entre muchas otras propuestas, por exigir el uso de materiales y recursos auténticos en una variedad suficiente de idiomas dentro del aula, preferentemente aquellas lenguas presentes, pero también, por qué no, y aún no contando con esa presencia, aquellos otros idiomas, lenguas y dialectos con los que estamos en contacto ya sea a través de las TIC, los medios de comunicación o simplemente por su presencia en esta sociedad nuestra global, intercultural y plurilingüe. Por qué no incentivar la presencia del ruso, el euskera, el catalán, el caló, el saharauí, y un infinito etcétera, a través de textos, canciones, medios audiovisuales incorporados al currículo. No se trata, como ya han advertido algunos autores, de que el profesorado haya de ser modelo de estas lenguas o que haya necesariamente de conocerlas y hablarlas con suficiencia. Es más bien un ejercicio de *language awareness*, que como ya se ha advertido, enriquece y beneficia al conjunto del alumnado y con ello a la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad.

Por último, el PFP da cierto protagonismo «a las actividades específicamente destinadas al alumnado inmigrante, como la A.T.A.L.» (PFP:57), los apoyos específicos y las actividades de perfeccionamiento del profesorado, dentro del conjunto de líneas de actuación de este apartado. Puede decirse que hasta cierto punto la propia existencia de las A.T.A.L., aulas temporales de adaptación lingüística que segregan al alumnado alóctono una serie de horas semanales para brindarles apoyo en la lengua vehicular, contraviene los principios que inspiran las políticas verdaderamente interculturales e inclusivas²⁰. Antes que segregar al alumnado que posee carencias lingüísticas respecto de la lengua vehicular, la escuela inclusiva debería poder proporcionar los medios para que dentro del aula cada individuo pueda desarrollar sus capacidades

19 “los proyectos curriculares se modificarán ajustándose a las necesidades concretas, como la mejora de nivel en alguna área (...) para afrontar los posibles déficits que posean debido a circunstancias particulares (...)”.

20 *Vid.* Porras *et al.* (2009).

con independencia de las dificultades y carencias que pudiera presentar²¹. El Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante, allá por el año 1999, ya las contemplaba como uno de los principales ejes sobre los que descansaba la integración del alumnado (sobre todo aquél que, incorporado en la segunda etapa de escolarización y con lengua materna diferente al español, presentaba mayores dificultades a la hora de alcanzar competencia suficiente en la lengua vehicular). Cabría preguntarse si ya en la fecha de publicación del plan se hubieran podido articular y programar otros programas pilotos de escuela inclusiva, o en todo caso si en el futuro podrá incorporarse al menos una reflexión al respecto. No se me escapa la dificultad que supone esta tarea y que, en ciertas escuelas, donde la diversidad lingüística puede llegar al 90%, cierta segregación limitada en el tiempo al objeto de compensar carencias lingüísticas es bien vista por parte de algunos autores; no obstante, me parecen esperanzadores los hallazgos de Morales (2007) sobre adaptación lingüística temporal dentro del aula. En conclusión respecto de este apartado, puede decirse que esta acción se dirigía al primer objetivo específico del programa, el que contempla sobre todo al alumnado foráneo, prestando menos atención a las acciones sobre el conjunto del alumnado y conteniendo una previsión dirigida al profesorado, que de nuevo encuentra aquí presencia, sin duda debida al valor crucial que el PFP otorga a su papel, pero con pocas pistas y previsiones prácticas que puedan orientar su labor pedagógica.

4.2.2 Programa educativo conjunto Andalucía-países de origen

Tiene como fin fomentar el aprendizaje del español en los países de origen del alumnado y, a la inversa, de las lenguas de origen en Andalucía. El primero es sin duda un ambicioso fin que conecta directamente con la idea de preparar al alumnado para su incorporación al sistema educativo español/andaluz (y más tarde, al mercado laboral), en la línea de los planes y contingentes de empleo con países como Marruecos. El contenido de esos convenios se traducirá fundamentalmente, según establece el PFP, en ayuda material (particularmente TIC) e intercambios de profesorado y alumnado. Y en consonancia con la idea a que he hecho referencia más arriba, iría el hecho de que precisamente se prioriza la firma con Marruecos, y no otros países, de estos convenios. En el otro lado de estos convenios, a la inversa, está el fomento del aprendizaje de esas otras lenguas de origen en Andalucía. Los programas de mantenimiento de las lenguas de origen no son algo ajeno a nuestro sistema, como destaca Mijares (2005), pues están presentes en él desde 1995, en que se instauró en España el programa ELCO (Enseñanza de la lengua y cultura de origen) marroquí. En Andalucía se vienen desarrollando los Programa de lengua árabe y cultura marroquí y el Programa de lengua, cultura y civilización rumana en virtud de los acuerdos firmados por el gobierno de España y sendos gobiernos de origen, siendo competencia la gestión de estos programas por las comunidades autónomas. No sólo, como advierte el plan, en previsión del futuro retorno del alumnado a sus países/regiones (el añadido es propio) de origen, sino sobre todo al objeto de facilitar su proceso de escolarización. De nuevo, la falta de referencia a la posibilidad de que sea el conjunto del alumnado quien acceda al aprendizaje de estas otras lenguas, y la riqueza que su presencia en los centros supone, nos lleva a poner la atención sobre el tono que subyace detrás del acento en la actuación sobre el alumnado inmigrante y no sobre el alumnado en su conjunto. Podría haberse aprovechado para hacer una apuesta por que el aprendizaje de esas otras lenguas contribuya a la consecución de una mayor competencia plurilingüe y pluricultural del conjunto del alumnado en Andalucía. De nuevo la balanza se inclina a una mayor atención y consideración al alumnado alóctono que al conjunto del alumnado. Persiguiendo siempre un análisis constructivo del texto que pueda llevar a la reflexión sobre los aspectos susceptibles de mejora, me gustaría subrayar que parece poco ambiciosa la propuesta de establecer convenios prioritariamente con Marruecos y no con otros muchos territorios. Y también que no se contemple la posibilidad de incluir aquí no solo países sino también regiones o grupos étnicos y sus lenguas de origen (catalán, euskera, gallego, saharauí, caló) olvidando (y por tanto, de alguna forma restando valor) que existen comunidades con las que estamos en contacto, que también cuentan con presencia en las aulas y forman parte indisoluble de nuestra sociedad, identidad, pasado y presente común, y que el acercamiento a su riqueza y variedad lingüística también estrecha lazos y une en aras de conseguir, como vimos se recogía en la Introducción del PFP.

21 El propio informe de 2008 sobre integración del alumnado extranjero en la escuela advertía de cómo «al choque inicial de la llegada al sistema y el aislamiento en clases segregadas, se suma así un choque secundario o sobrevenido, cuando se incorporan al lugar en el que van a desarrollar su aprendizaje escolar normalizado, de manera efectiva. Las estadísticas demuestran que estas soluciones no han servido para facilitar la incorporación paulatina de las alumnas y alumnos extranjeros y ni (*sic.*) para la *recuperación* del currículo que traían desde su país de origen».

4.2.3 Programa de escolarización mixta

Esta última acción va encaminada al establecimiento de un programa piloto de escolarización mixta tal y como se han desarrollado (y así advierte el propio PFP, que recoge en un anexo una descripción de dichos programas) en las escuelas chipriotas griegas y las escuelas europeas estatales de Berlín. No especifica el planificador qué lenguas y de qué manera formarán parte de estos programas, limitándose a señalar que será

«en determinadas escuelas» donde «cada grupo lingüístico por separado recibirá formación en su lengua materna y además estudiará el otro idioma como segunda lengua. Asimismo, determinadas áreas no lingüísticas se impartirán en una lengua u otra de manera que todo el alumnado adquiera una práctica efectiva del idioma del otro grupo» (PFP:58).

Cabe señalar que este tipo de práctica educativa encuentra mayor encaje dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que propiamente en currículos estrictamente orientados hacia la interculturalidad, por lo que nos preguntamos si no tendría más sentido haber ubicado esta previsión dentro del Programa de centros bilingües, dada también la particularidad organizativa de dicho programa piloto. Parece confundir el planificador el dar valor y convertir en objeto de aprendizaje una de las lenguas de origen del alumnado (se entiende, la de mayor presencia en un centro concreto) con la capacitación del alumnado en su conjunto en habilidad plurilingüe/pluricultural. No obstante, y en la medida en que haya de ceñirse a una interpretación más estricta, lo cierto es que al producirse la enseñanza de otra lengua de origen se estaría dando respuesta al objetivo de dar, por primera vez dentro del plan, también protagonismo a que el resto del alumnado cuya lengua materna es el español se enriquezca del aprendizaje de esa otra lengua (distinta, probablemente a la lengua extranjera normalmente comunitaria que también pudiera ser objeto de aprendizaje). Pero insisto, la escolarización mixta *per se* no piensa en la inclusión de otras (segundas, terceras, cuartas) lenguas en el aula, y el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en sentido más amplio, sino que va dirigida sobre todo a conseguir para cada alumnado una competencia lingüística superior en la otra objeto de aprendizaje. Este programa, como experiencia piloto, sin dejar de ser interesante, representa bajo mi punto de vista una experiencia muy específica y en una situación y contexto muy concretos; necesita de la presencia suficiente de un alumnado homogéneo cuya lengua materna sea diferente al español, y ello puede conducir a la conversión de algunos centros en guetos lingüísticos y, huelga decir, no por más que ocurra (Nieves *et al.*, UGT: 2001), es por ello deseable. El propio apartado está pensando extender, en el caso de éxito de la experiencia, este tipo de modelo de escolarización «a la totalidad de los centros andaluces que acoge a un elevado número de alumnado inmigrante» (PFP: 58). ¿No redundará en el incremento de esa presencia el hecho mismo de que determinadas lenguas de origen estén priorizadas en estos centros?. Se pierde también la oportunidad de explotar todas las dimensiones y oportunidades que ofrece la verdadera integración de un plan plurilingüe e intercultural, particularmente en lo que se refiere a la conciencia, valoración y puesta en práctica de la formación y entrenamiento del alumnado en la competencia plurilingüe (y por ende pluricultural).

4.3 Medidas vinculadas

Finalmente, dedicaré este apartado a comentar las medidas vinculadas al programa Plurilingüismo e interculturalidad. Son seis en total y se concretan en:

- (58) actividades formativas relacionadas con la enseñanza de idiomas y la atención a la diversidad cultural.

No se aclara, aunque parece deducirse de su espíritu, si van dirigidas al profesorado (únicamente) o al conjunto del centro. Supongo que, en línea con las previsiones del *Pla per a la llengua i la cohesió social* catalán, el gobierno andaluz podía haber sido más ambicioso a la hora de implicar a profesorado, coordinadores y centro en la implantación de este programa. Reitero aquí la conveniencia de abordar un Proyecto lingüístico de centro en el que se concreten muchas más medidas y acciones que el profesorado pueda tener en cuenta para tratar la diversidad de lenguas presentes en la clase o en el currículo²². El grado de concreción de estas

²² En esta misma línea, el II PIPIA, en su Objetivo específico número 1.3., preveía «favorecer que los centros educativos elaboren proyectos de centro, que contemplen la perspectiva intercultural, que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas (...) 1.3.1. Formación y asesoramiento específicos al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias extranjeras e inmigrantes. 1.3.2. Publicación de materiales de apoyo para los centros y para el profesorado. 1.3.3. Desarrollo de plataformas de intercambio de buenas prácticas en el ámbito de la formación del profesorado y la

medidas nos parece mayor, y por tanto mayor será su capacidad de éxito en su implantación. De otro modo, siendo más indeterminadas, creemos se corre el riesgo de que termine por no implantarse o hacerse de forma desigual.

- (59) formación en lengua extranjera dirigida al profesorado nativo español.

Pretende esta medida formar al profesorado «en lenguas extranjeras que favorezcan la comunicación con este alumnado» (PFP: 56). Cuando se trate de alumnado cuya lengua materna sea la vehicular, es evidente que encontraremos menores dificultades. Pero cuando sean estas segundas y terceras lenguas, el objetivo se complica. No se ha especificado en qué grado deberá el profesorado hablar estas otras lenguas, ni si piensa el planificador en que aprenda funciones en una sola o varias (pensemos una clase donde haya niños de varias lenguas de origen). Quizás sería más conveniente formar al profesorado en *language awareness* y en funciones básicas de comunicación en estas otras lenguas. Insisto en que, aunque deseable, la necesidad no es tanto que el profesorado hable estas otras lenguas, como que se encargue, como facilitador, de darles valor y visibilidad y fomentar, si no el uso, al menos el acercamiento a formas básicas de comunicación y a aspectos en común. No se encontrará ninguna mención a la posibilidad de integrar profesorado o auxiliares nativos de otras lenguas de origen (los únicos previstos hasta el momento son los que asisten en la lengua extranjera vehicular) o el uso de traductores e intérpretes²³. Tales medidas, referidas al espacio económico europeo común, plantearían múltiples interrogantes y dificultades (imposibilidades, algunos pensarán) cuando los países de origen del alumnado alóctono estuviesen fuera de dicho espacio europeo. Pero si se hace realmente una apuesta por la inclusión de las lenguas de origen del alumnado en el currículo (añado, al objeto de que toda la comunidad educativa se beneficie), no debería resultar descabellado pensar en medidas como éstas, y ello porque la realidad globalizada de la que no escapa nuestra sociedad dista de la que existía al tiempo de emisión del Dictamen.

- (60) propuesta a la Administración central de la inclusión de nuevas lenguas como primer idioma.

No alcanzo del todo a comprender el sentido de esta medida toda vez que nada impide a la propia Comunidad Autónoma la elección de nuevas lenguas como lengua extranjera. La Ley Orgánica de Educación (LOE) no establece un mandato de cuál sea la lengua extranjera que ordena introducir en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria²⁴. Además, con respecto al contenido básico del currículo (que obliga a un 55% o 65% del horario, en función de si existe lengua cooficial o no), no se encuentra obstáculo en que sea la propia Comunidad andaluza la que inste dicha inclusión de nuevas lenguas, hay incluso bastante margen en cuanto a la implantación de metodología bilingüe, toda vez que la LOE no entra a establecer el número de horas o porcentajes que deben impartirse en cada lengua, por lo que sorprende esta llamada a la Administración central, que ni siquiera se concreta en forma y plazos.

- (61) puesta en marcha de un programa de adaptación lingüística en los centros que lo necesiten.

Tal y como advertía anteriormente, el planificador parece querer llamar la atención de algunos centros, y no de la totalidad de los centros escolares andaluces, siendo así que parece que entonces no es necesaria la revisión de planes de centro, etc. en aquellos centros donde no haya alumnado alóctono.

- (62) puesta en marcha de los programas conjuntos Andalucía-país de origen
- (63) puesta en marcha de la escolarización mixta.

interculturalidad. 1.3.4. Apoyo específico a los centros que hayan realizado proyectos de centro interculturales y planes de acogida.

23 La Observación particular 3.1.8 del ya mencionado Dictamen del Comité de Regiones del año 1997 era del tenor literal siguiente: «el Comité acoge favorablemente la reciente intención de la Comisión de centrar los esfuerzos en capacitar técnicamente y ofrecer oportunidades para adquirir experiencia a los docentes para contrarrestar el racismo y la discriminación, así como su compromiso de promover medidas que permitan un más amplio acceso a la docencia a los jóvenes originarios de comunidades inmigradas o de minorías étnicas (comunicación sobre racismo y xenofobia). Señala que deberían ensayarse medidas de contratación activas. En algunos estados miembros se considera la asignación de cuotas como un sistema apropiado para abordar los problemas de igualdad, subrayando que de acuerdo con el principio de subsidiariedad, corresponde a los Estados miembros decidir al respecto, sin imposiciones a nivel comunitario»

24 LOE, arts. 14.5, 17.f), 18.4, 2. i), 24, 25.

Respecto de estas dos últimas medidas, me remito a las consideraciones efectuadas en párrafos antecedentes. A modo de resumen, obsérvese a continuación la figura que esquematiza la estructura que he ido desgranando en los párrafos antecedentes. He querido destacar los distintos ámbitos de aplicación de las diferentes medidas en relación a los objetivos (alumnado alóctono, profesorado, conjunto del alumnado) y acciones que están llamadas a ejecutar. Se hace así evidente la preeminencia de las medidas destinadas a alumnado alóctono sobre las demás, si bien las destinadas al profesorado también tienen cierto protagonismo.

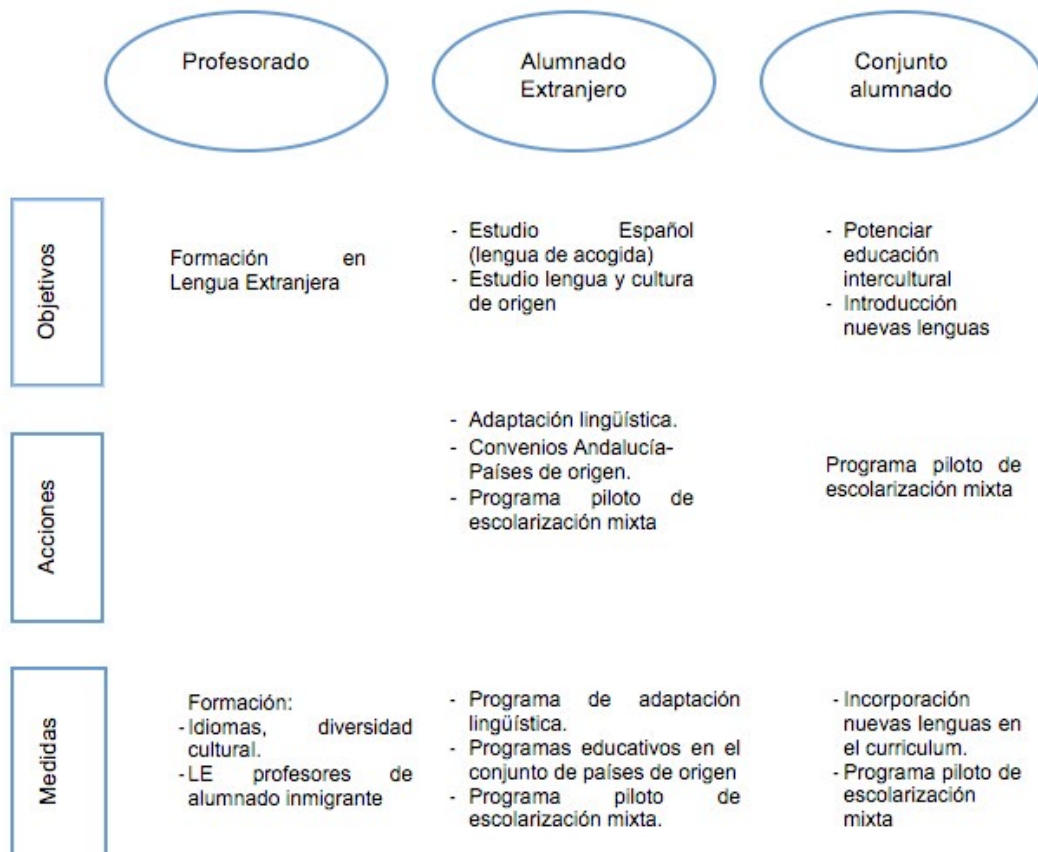


Gráfico II. Fuente: elaboración propia.

Amén de todas las consideraciones que he hecho hasta el momento, cabe destacar que respecto del objetivo estudio de la lengua y cultura de origen, conforme se traduce en acciones y medidas parece que pierde cierta concreción, puesto que el PFP se limita a hacer referencia como hemos visto a la prioridad de la firma con Marruecos, y a la idoneidad de programas de intercambio de profesorado y alumnado, pero no se establece más que una medida y sin mayor concreción o temporalización. Por otro lado, y respecto del profesorado, si bien las acciones describen algunas actuaciones (un tanto generales, como ya he advertido, y poco ambiciosas) sobre las finalidades educativas, el Proyecto de centro y el Proyecto curricular, en las medidas tampoco aparece concreción y temporalización alguna, limitándose el plan a implementar medidas de formación generales. Respecto del resto del alumnado es quizás donde mayor fuelle pierden las previsiones del planificador. Precisamente uno de los aspectos claves, cual es la sensibilización del conjunto del alumnado (que en el PIPIA ya se concretaba en numerosas acciones –*vid.* Objetivos específicos 1.3 y 1.6–, el eje de una política lingüística vertebrada en torno a potenciar la interculturalidad se diluye en una sola medida cual es la incorporación de nuevas lenguas al currículum, y que recordemos se limita a dejar en manos de la Administración central. Considero la otra medida, la creación de programas de escolarización mixta, por los motivos ya expuestos, insuficiente si no cuasi estéril en relación a la consecución de una escuela pública intercultural y plurilingüe. Y si en relación a la interculturalidad afirmo que se ha perdido una importante oportunidad de concreción, me pregunto dónde queda, pues, el fomento del plurilingüismo,

cuando las medidas más concretas en relación a las lenguas lo son en relación al alumnado alófono (que aprenda español) o el profesorado (¿que aprenda sus lenguas?), pues como se ve queda sin resolver la cuestión de la inclusión de nuevas lenguas para el conjunto del alumnado. Si se compara el conjunto de objetivos específicos y medidas del PIPIA, el PFP en líneas generales pierde concreción. Llama aún más la atención que las medidas del objetivo 1.7 sean idénticas a las contempladas por el PFP. Ya he advertido que en cierto modo estos dos instrumentos se solapan. A pesar de ser el II PIPIA posterior al PFP, no es descabellado pensar que se tuviese acceso al mismo. ¿Quizás existió cierta premura y precipitación a la hora de abordar este programa de Plurilingüismo e interculturalidad y el planificador se limitó a copiar dichos objetivos? Me pregunto si la renuncia al resto de objetivos específicos del PIPIA (v. Anexo I) fue también consciente en cuanto que al contener más apartados y más detalles supondrían un mayor esfuerzo de implantación; o si simplemente se saltaron por alto esas otras opciones y se consideró que el 1.7 daba suficiente cumplimiento (quizás al contemplar menos aspectos era también aparentemente más fácilmente realizable) a los objetivos y proyectos en relación al plurilingüismo y la interculturalidad. Quizás ocurriese al revés, el PIPIA desarrolló todo el conjunto de objetivos autónomamente y tomó prestadas las medidas del programa en el PFP. Sea como fuere, ambos me parece terminan resultando poco ambiciosos en comparación con el espíritu que teóricamente los inspira.

4.4 Instrumentos en desarrollo del programa Plurilingüismo e interculturalidad

Hasta ahora, y s.e.u o., los instrumentos que se han dictado en desarrollo del PFP han ido fundamentalmente en la dirección de dar contenido y significado al programa centros bilingües, escuelas oficiales de idiomas, y profesorado. Así, varias órdenes de la Consejería de Educación regulan la organización de los centros (organización y funcionamiento –también de las EOI, auxiliares de conversación), la organización del propio plan (creación del Consejo Asesor de Política Lingüística), la atención al profesorado (estancias formativas en el extranjero, cursos de actualización lingüística –también en modalidad online–, diseño de materiales curriculares y actividades de investigación educativa) o algunos programas complementarios (estancias en el extranjero, programa de intercambios escolares –inglés, francés, alemán–, campamentos bilingües en España) acaparan la mayoría de los instrumentos normativos en desarrollo del PFP²⁵.

Respecto de las guías informativas para los centros con modalidad de enseñanza bilingüe, publicadas por la Consejería de Educación en 2011 y 2013, que contienen una extensa y comprehensiva orientación práctica sobre el desarrollo e implementación de centros bilingües, con numerosos ejemplos y resolución de preguntas frecuentes, las menciones respecto de la interculturalidad lo son en relación a los auxiliares de conversación (hasta ahora ingleses, franceses o alemanes) y la riqueza que representa el que estén presentes en las aulas para transmitir su lengua y cultura; en relación al Portfolio europeo de las lenguas (PEL), mencionando que aquellos centros que han implementado este otro instrumento han podido realizar jornadas de lenguas e interculturalidad; las visitas de estudios (mayoritariamente países anglófonos y Francia) y, eso sí, una referencia a la Plataforma de recursos y referencias para la educación plurilingüe e intercultural elaborada por la división de políticas lingüísticas del Consejo de Europa.

Y en el informe *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía* (Lorenzo *et al.*, 2009), editado por el Centro de Estudios Andaluces dependiente de la Consejería de la Presidencia, no se encuentra un estudio en profundidad sobre el estado de la cuestión plurilingüe e intercultural, pues, como específicamente se advierte, el estudio se ciñe a analizar los efectos de la implantación en:

- los niveles de desarrollo de competencias en la segunda lengua (L2) de los estudiantes.
- la organización de las áreas bilingües dentro del contexto de los centros de enseñanza.
- la implementación de los modelos bilingües en el aula (frecuencia de uso de la L2, tipología de las actividades, materiales didácticos y modelos de evaluación).
- los niveles de satisfacción de los participantes en el programa (alumnado, familias y profesores).

²⁵ Puede accederse al listado completo en <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/normativa>>

Si bien es cierto que el informe contempla algunos gráficos en materia de conocimientos de destrezas y prácticas interculturales, y no hace distinción entre alumnado alófono y castellanohablante, los instrumentos de medición no parece estuvieran destinados a medir la evolución diferenciada, es deseable que en un futuro próximo estudios similares puedan orientar la investigación también en esta dirección.

Salvo la implantación de un Servicio de Traducción para uso de los Centros Docentes en 2007, la atención al alumnado inmigrante y aulas temporales de adaptación lingüística o la concesión de algunas subvenciones para la mediación cultural o el control y prevención del absentismo, consultado el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, no he encontrado reflejo normativo alguno en desarrollo de las medidas previstas en el programa Plurilingüismo e interculturalidad. Es cierto que, recientemente, la Orden de 4 de mayo de 2013 autoriza la transformación de centros bilingües a plurilingües, pero dicha transformación únicamente afecta a «aquellos centros bilingües que incorporan el aprendizaje de determinadas áreas, materias o módulos profesionales en una segunda lengua extranjera (L3)»; es decir, los centros que aplican AICLE en una segunda lengua extranjera (en este caso, el francés). También las instrucciones de 8 de septiembre de 2011 implanta la enseñanza de lengua china en algunos centros docentes, pero si atendemos al contexto socioeconómico de los centros educativos autorizados, en más de una ocasión coincide que se trata de centros con un alumnado de estrato socioeconómico medio-alto o alto y, siendo el alumnado de origen chino estadísticamente muy inferior al resto de procedencias²⁶, no sé si, más que la consecución de postulados en pos de la interculturalidad guía dicha selección de centros, o es más bien el dictado del mercado laboral el que anima a que dicho alumnado, insistimos, en su conjunto de mayoría socioeconómica alta o media-alta, se beneficie del aprendizaje de esa lengua. Un estudio más amplio habría de hacerse, pues no es este el lugar, respecto de los programas de enseñanza de árabe, rumano y portugués. ¿Cuáles son los centros donde se aplican? ¿A qué estrato socioeconómico pertenece el alumnado que acude? ¿Se beneficia del programa todo el alumnado o solo el de origen extranjero? Finalmente, ¿qué medidas y actuaciones contemplan esos centros en relación a la interculturalidad y dirigidos al conjunto de la población educativa?

5 Conclusiones

Comenzaré diciendo en resumen de lo hasta aquí expuesto que, blanco sobre negro, el espíritu del Plan de fomento del plurilingüismo supuso un acierto y un avance: de una etapa en la que los instrumentos tenían una finalidad eminentemente compensatoria, se pasó –ya sea por voluntad política, sensibilización, alarma social, exigencia o recomendación europea– a diferentes planes que incorporaron una apuesta por la interculturalidad cuyo punto álgido es esta iniciativa que integra en un mismo instrumento la innovación y calidad educativas y la apuesta por la interculturalidad. Sin embargo, he comprobado que en su concreción aún existe demasiada dependencia de recursos clásicos y en ocasiones casi superados como las aulas de adaptación lingüística; y una cierta oscilación entre propuestas muy ambiciosas (un tanto extremas, si se me permite, habida cuenta de la falta de cierto anclaje en la realidad de la mayoría de las aulas andaluzas, y en todo caso cuestionables por el riesgo de cierta segregación que conllevan) como las aulas de escolarización mixta, y otras que son, bajo mi modesto punto de vista, demasiado cautas, con falta además de concreción expresa (hubieran sido necesarias orientaciones y directrices claras de cara al trabajo de la interculturalidad como eje transversal, creación del Proyecto lingüístico de centro, etc.).

Desaprovecha el Plan la ocasión de incluir otras lenguas cooficiales en nuestro país, así como un pronunciamiento sobre cuáles son esas otras lenguas (además del inglés, francés o alemán) que deben estar presentes en las aulas para alcanzar una competencia intercultural y plurilingüe (aprovechando la diversidad lingüística de nuestra escuela en los últimos años), y cómo han de estarlo (sólo en las aulas o también en la rotulación del centro, en la documentación y comunicación con las familias, etc.). Se observa, tanto en su redacción, como en el seguimiento e implantación posterior, una excesiva deriva hacia el bilingüismo antes que el plurilingüismo y la interculturalidad, en el sentido de que, ya desde la propia nomenclatura, nuestros centros serán “bilingües” (en un altísimo porcentaje español-inglés) y no “plurilingües” y, *de facto*, todo el desarrollo normativo hasta la fecha ha cristalizado alrededor de aquella modalidad, con escasa o nula alusión a la interculturalidad y el plurilingüismo. Se ha detallado cómo ya en el propio PFP perdían fuerza

²⁶ Para la consulta y estudio sobre la población escolar de origen extranjero en las aulas andaluzas resultan a mi entender imprescindibles las aportaciones de García Castaño [*et al.*] (2008, 2014).

y concreción las medidas relativas a este programa, y cómo apenas ha existido desarrollo normativo en su ejecución. La propia Consejería de Educación olvida hacer mención de este programa en su completa y extensa Guía orientativa para los centros, y observamos una deriva hacia el absoluto protagonismo y relieve del bilingüismo frente al plurilingüismo (o este se entiende como el dominio de una segunda lengua extranjera, en una concepción más conservadora y tradicional del término que al propio Comité de las Regiones, ya en 1997, le parecía restrictiva e insuficiente).

Este cierto declive, y una falta de seguimiento y desarrollo por parte de los poderes públicos, corre paradójicamente paralelo a una mayor constatación empírica de iniciativas que llevan al terreno de las aulas la interculturalidad y la diversidad lingüística (más allá de las dos o tres consabidas lenguas europeas), obteniendo resultados educativos que corroboran la idoneidad de esta perspectiva, como también lo señala la cada vez más abundante literatura científica al respecto. Parece estar abriéndose una brecha entre aquellos que abogan por un mayor dominio y competencia de lenguas como el inglés, el francés o el alemán, fundamentalmente con las vistas puestas en el mercado laboral, y aquellos otros que, ante una realidad pluricultural, plurilingüe y pluriétnica, creen en una educación que apueste por el valor y respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo a través del contacto y el entendimiento. Probablemente el ingente reto de la transformación de la metodología tradicional en AICLE haya eclipsado el no menos ingente esfuerzo de transformar mentalidades y centros en una verdadera apuesta por dotar a la escuela pública andaluza de un modelo basado en el contacto, aprendizaje y puesta en valor de otras lenguas también presentes en nuestra sociedad y cada vez más también en las aulas. Estimo que el auténtico logro, la verdadera revolución que supone este Plan es apelar a una transformación profunda de la metodología. Dicha transformación ha abierto, siquiera sea tímidamente, una puerta institucional a la interculturalidad y plurilingüismo de nuestras aulas. Quién sabe si en el futuro a una verdadera política lingüística para esta comunidad.

En definitiva, de la presente revisión crítica podría concluirse que hace falta volver a oír a los estudiosos pioneros en la materia analizar de nuevo, y de forma coordinada entre las administraciones, el mapa lingüístico de nuestra comunidad e intuir cuáles pueden ser los cambios y direcciones que tomará en los próximos años y, sobre todo, hacer una apuesta normativa mucho más decidida en pos de la definición e implantación de un verdadero modelo intercultural y plurilingüe para la escuela pública andaluza. A fin de cuentas son las normas y los diferentes instrumentos en su desarrollo, los órganos ejecutivos y los presupuestos librados dentro de su paraguas legal, los que hacen que utopías como la integración del alumnado con discapacidad o la implantación de la metodología AICLE y la enseñanza bilingüe en las aulas públicas andaluzas sean hoy una realidad. Así probablemente consigamos que la interculturalidad y competencia plurilingüe no sean solo patrimonio de aquellas y aquellos que han tenido la suerte de contar con un entusiasta y comprometido profesorado que fue más allá de lo que las normas (a menudo torpes, a menudo lentas e incompletas, pero como todo instrumento humano, perfectibles) le pidieron.

Bibliografía

BARRIERAS, M., P. COMELLAS M. FIDALGO, M.C. JUNYENT, Y V. UNAMUNO (2009) *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües* Barcelona: Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.

BATELAAN, P., COOMANS, F. (1999). *The International basis for intercultural education including anti racist and human rights education. A selection of articles from relevant documents, adopted by the governments of member states of the United Nations, UNESCO, the Organisation on Security and Co-operation in Europe, and the Council of Europe*. UNESCO: International Bureau of Education (IBE) and the Council of Europe.

BEACCO, J.C., BYRAM, M. (2007) *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe* Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe [Documento de internet disponible en www.coe.int/lang]

BEACCO, J.C. y LANGUAGE POLICY DIVISION (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, Strasbourg [Documento de internet disponible en www.coe.int/lang]

BYRAM, M. (2009) *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Language Policy Unit, Council of Europe. [Disponible en www.coe.int/lang]

CALATAYUD, A. M. (2011) “El programa bilingüe en Andalucía: una aproximación a su actualidad” en *E-Co Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado* [Documento de internet disponible en http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=12&Itemid=25]

COMISIÓN EUROPEA (2008) *Libro verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). *Guía informativa para centros con modalidad de Enseñanza Bilingüe*. Documento de internet disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/programasinternacionales/guiacentrosbil>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA (2013). *La Educación en Andalucía. Curso 2013-2014. Iniciativa, programas y datos*. Documento de internet disponible en http://www.iseandalucia.es/c/document_library/get_file?uuid=286cd0dc-56bd-4128-95af-6f038ec66518&groupId=10137

COUNCIL OF EUROPE. LANGUAGE POLICY UNIT (2014) *Languages for democracy and social cohesion. Diversity, equity and quality*. Education Policy Division. Education Department. Directorate of Democratic Citizenship and Participation. [Disponible en www.coe.int]

EURYDICE, COMISIÓN EUROPEA (2009) *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Medidas para fomentar: – La comunicación con las familias inmigrantes – La enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural

FORO PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES (2008) “La Integración del alumnado extranjero en la escuela” en *Informe sobre la situación social de los inmigrantes y refugiados en 2009*. Monografías Foro

GARCÍA CASTAÑO, F.J., RUBIO GÓMEZ, M., BOUACHRA, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España

GARCÍA CASTAÑO, F.J., OLMOS ALCARAZ, A., BOUACHRA, O. (2014) *Inmigración, crisis Y escuela*. Instituto de Migraciones, Universidad de Granada. Pendiente de publicación.

HÉLOT, C. (2008) “Awareness raising and multilingualism in primary education” en J. Cenoz, & N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language* Berlin: Springer

HÉLOT, C. Y A.M. DE MEJÍA (2008) *Different spaces-different languages. Integrated perspectives on bilingual education in majority and minority settings*. Clevedon: Multilingual Matters

HÉLOT, C. Y A. YOUNG (2006) “Imagining Multilingual Education in France: “A language and cultural awareness project at Primary Level” en O. García et al. (eds.) *Imagining multilingual schools. Languages in Education and Globalisation*, Capítulo 3 Clevedon: Multilingual Matters

JIMÉNEZ SALCEDO, J. (2010) *Traducción-interpretación en los servicios públicos en Quebec: ¿Un modelo para Andalucía?* Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía

LORENZO, F., S. CASAL, P. MOORE Y Y.M. AFONSO (2009) *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, Universidad Pablo de Olavide

MANCILLA, I., LEIVA, J.J. (2011) *Revisión crítica de las políticas y prácticas educativas interculturales en Andalucía*. 135-142. Fernando Sadio Ramos (coord.). Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/>

MARTÍN RODRIGUEZ, J. (2005) *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Granada: Universidad de Granada

MADRID, D. (2005) *Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía* Granada: Facultad de CC de la Educación, Universidad de Granada. [Documento de internet disponible en http://www.ugr.es/~didlen/congresos/Daniel_Burgos.pdf]

MIJARES, L. (2005) “Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen”, en *Anales de la historia contemporánea* 21, marzo de 2005.

MIJARES, L. (2009) “Políticas europeas de integración del alumnado inmigrantes: una mirada comparativa”, en *Colección Materiales de Aula Intercultural, enero 2009*. [Documento de internet disponible en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3241]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005) *La atención a alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa

MORALES OROZCO, L. (2007) “Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante” en *Revista Andalucía Educativa*, Nº 60

NIEVES MARTÍNEZ TEN, L. Y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN FETE-UGT (2001) *Inmigración y escuela, de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, IMSERSO, UGT

OLMOS, A. (2006) *Educación intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica*. Universidad de Granada. Departamento de Antropología Social. Laboratorio de Estudios Interculturales. Disponible en http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_4/17.%20A.pdf

PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2007) “La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular” en *Perspectiva CEP nº 13* Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

PORRAS, R., GARCÍA, M., y COTRINA, M. (2009). “Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz” en *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 2, nº 1.

RODRIGO ALSINA, M. (1997) “Elementos para una comunicación intercultural” en *Espacios de la interculturalidad* Revista CIDOB d’Afers Internacionals, núm. 36, pp. 11-21

TRUJILLO SÁEZ, F. (2008) *Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes*. Granada: Universidad de Granada

TRUJILLO SÁEZ, F. (2010) “Políticas de Educación lingüística en Andalucía: competencia en comunicación lingüística en la escuela andaluza” en *Policy Papers*, nº 12 Centro de Estudios Andaluces

VVAA (2003) *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para los centros educativos*. Ed. Fundación Secretariado General Gitano [Documento de internet disponible en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2528]

VVAA (2011) *La Educación en Andalucía 10/11*. Informe de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Referencias normativas y de planificación

Dictamen del Comité de las Regiones del 12 de Marzo de 1997 sobre “La educación intercultural”. CDR 194/96 fin EN-VAG/CAY/JUL/GL/MP/rf/rv/ca

[Tratado de la Unión Europea \(Tratado de Maastrich\)](#) Diario Oficial Nº C 191 de 29 de Julio de 1992

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación de Andalucía.

Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía.

Decreto 92/2006, de 9 de mayo, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009.

Acuerdo de 22 de marzo de 2005 del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. BOJA nº 65 de 4 de Abril de 2005.

Orden de 11 de diciembre de 2006, por la que se regula la composición, funcionamiento y competencias del Consejo Asesor de Política Lingüística previsto para el desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Orden de 30 de julio de 2012, por la que se especifican las etapas educativas autorizadas de enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía y se autorizan nuevos centros públicos bilingües.

Orden de 4 de mayo de 2013, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2013-2014, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplían las etapas de bachillerato y formación profesional inicial en centros bilingües con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad, y se aprueban las enseñanzas del programa de doble titulación bachillerbaccalauréat en nuevos centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Instrucciones de 8 de septiembre de 2011, de la Dirección General de Participación Educativa e Innovación sobre el programa de implantación de la enseñanza de la lengua china en centros docentes andaluces de Educación Primaria y Secundaria

Instrucciones de 12 de junio de 2014 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2014-2015

Resolución de 4 de diciembre de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, complementaria a la resolución de 18 de noviembre de 2013, por la que se conceden subvenciones a los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que colaborarán en centros públicos andaluces durante el curso 2013/2014

Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2007. Dirección General de Integración de los Inmigrantes.

[I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía \(2001\)](#), [II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía \(2006\)](#), y [III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016 \(2014\)](#) de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.

Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza. Consejería de Educación y Ciencia. Producción editorial: Signatura Ediciones, S.L. 2001

El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-La Mancha, 2006. [Documento de internet disponible en <http://www.inmigracionclm.org/upload/57/14/Modelo_interculturalidad.pdf>]

Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma andaluza. Página 3, cuarto párrafo. [Documento de internet disponible en:

<http://www.ual.es/EQUAL-ARENA/Documentos/plan_inmigrante.pdf>]

Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid de 2004 (ORDEN 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid)

Orden EDU/6/2006 de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Orden de 13 de abril de 2010 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanza obligatoria en Extremadura.

Plan de Potenciación de las Lenguas Extranjeras en Cantabria de 28 de Septiembre de 2006 (BOC 10 Octubre).

Resolución de 9 de marzo de 2011 de La Viceconsejera de Educación del País Vasco por la que se convocan Proyectos de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe Curso 2011-2012 para los centros públicos de Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria.

Pla per a la llengua i la cohesió social. Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic 2007-2013 (2007). El primer Plan es del año 2004.

El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-La Mancha, 2006. [Documento de internet disponible en <http://www.inmigracionclm.org/upload/57/14/Modelo_interculturalidad.pdf>]