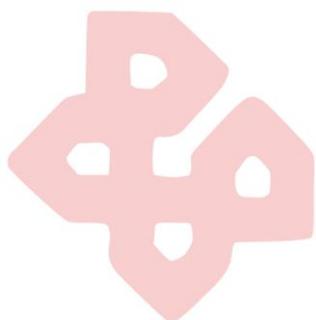


## LOS DISPOSITIVOS DE ACOGIDA DE LOS ENAF (ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE). UNA REVISIÓN CRÍTICA Y COMPARATIVA DESDE UNA ÓPTICA INCLUSIVA

*Reception arrangements for students recently arrived in France (ENAF: Élèves Nouvellement Arrivés en France). A critical and comparative review from an inclusive perspective*



*Rafael Ángel Jiménez Gámez*

*Universidad de Cádiz*

*E-mail: [rafaelangel.jimenez@uca.es](mailto:rafaelangel.jimenez@uca.es)*

### **Resumen:**

*Este trabajo pretende dar una visión diacrónica, crítica y comparativa de los dispositivos de acogida a los alumnos de origen inmigrante, que se establecieron en Francia treinta años antes que aquí y comprobar, aunque las condiciones contextuales sean distintas, si los puntos problemáticos son o no los mismos que en España, en cuanto a las posibilidades de inclusión en el sistema educativo en general. Tras una introducción sobre los antecedentes de los dispositivos de acogida, aún en una fase previa de rodaje, presentaremos la normativa, en el caso francés, centralizada, sobre los dispositivos que aparecen en 2002 y que rigen hasta 2012. En el tercer epígrafe hemos realizado un análisis crítico de la puesta en práctica de los mismos, a partir de dos estudios de caso realizados en la banlieue parisina, de diversos informes y de varias investigaciones llevadas a cabo en Francia. Para concluir, compararemos la situación francesa con la española, aunque no contemos aun con trabajos completos y globales sobre los dispositivos en nuestro país.*

**Palabras clave:** *Dispositivos de acogida a alumnado inmigrante, Educación Intercultural, Inmigración y educación.*

**Abstract:**

*This paper intends to offer a diachronic, critical and comparative view of the reception arrangements for immigrant students as established in France thirty years before they were implemented in Spain. It also intends to verify, even though contextual conditions may differ, if the issues encountered there and then were the same or different to those experienced in Spain, as to the possibilities of inclusion in the educational system. After an introduction that describes the background of the reception arrangements, still in a preliminary testing phase, it sets out the regulations, which, in the French case, is focused on the arrangements in force for the period 2002 - 2012. A critical analysis of its implementation, based on two case studies conducted in the Parisian banlieue, several reports and research works carried out in France, is included in the third section of this paper. Finally, we have compared French and Spanish scenarios, even though we cannot still rely on finished and general studies on these arrangements in our country.*

**Key Words:** *Immigration and education, Intercultural Education, reception arrangements for immigrant students.*

## 1. Introducción

En octubre y noviembre de 2012<sup>1</sup> tuvimos la oportunidad de realizar dos estudios de caso sobre las aulas especiales para enseñar francés a los alumnos recién llegados de origen inmigrante que desconocían la lengua del currículum. Uno de ellos en una escuela primaria y otro en un *collège*<sup>2</sup> en la banlieue parisina. La recogida de información se realizó mediante entrevistas, observaciones y el análisis de documentos y materiales. A pesar de las dificultades de acceso al campo y el escaso tiempo con el que contábamos, pudimos realizarlos y elaboramos un informe de investigación en el que se basa este trabajo. La estancia en el país vecino nos permitió, al mismo tiempo, documentarnos sobre la temática y analizar la normativa, los informes y las investigaciones realizadas sobre estos dispositivos.

En un primer apartado estudiamos los antecedentes de los dispositivos actuales, que aparecen a mediados de los sesenta. En el siguiente punto presentamos las estructuras que tratan de unificarlos, a partir de 2002 y que constituyen el marco en el que se escenifican nuestros estudios de caso. No hemos profundizado en la normativa que aparece a final de 2012, precisamente cuando realizábamos el trabajo de campo, ya que se escapa de la contextualización temporal de nuestra investigación. En una rápida revisión de la misma se intuye un intento de apoyar las tendencias de inclusión, superando las rémoras de segregación que se siguen produciendo en un sistema educativo muy centralizado y jerarquizado.

En el tercer apartado analizaremos lo que los dos estudios de caso y la revisión de la investigación realizada en Francia nos ha aportado en cuanto al binomio inclusión-exclusión en el que se mueven estos dispositivos, deteniéndonos

---

<sup>1</sup> Este trabajo pudo ser realizado gracias a una pequeña aportación económica obtenida por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Cádiz que nos facilitó la estancia en París en estos meses.

<sup>2</sup> El *collège* es el nombre de los establecimientos de la enseñanza secundaria 12-16. La enseñanza secundaria superior se da en otros establecimientos denominados *lycées*. La falta de espacio nos impide anexar una comparativa de los sistemas educativos español y francés, pero iremos estableciendo las referencias cuando sean necesarias.

en varios indicadores esenciales, entre los destacan el periodo de permanencia en los dispositivos y la consideración de aulas abiertas o cerradas. Por último, y a modo de síntesis comparativa, relacionaremos los resultados obtenidos con los que, de modo aún incompleto, se han encontrado en España.

## 2. La evolución de los dispositivos antes de 2002

Aunque ya en el siglo XIX se puede hablar de inmigración en masa en Francia, no es hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando se posibilita la llegada de las familias completas. En una ordenanza de 2 de noviembre de 1945 se definen las condiciones de entrada, las llamadas cartes de séjour que permiten a los extranjeros residir legalmente, lo que favoreció la inmigración de las familias (IGEN, 2009). En la III República, la Ley Ferry<sup>3</sup> (1881-1882) estableció el derecho a la instrucción de todos los niños residentes en Francia, “incluso los extranjeros desprovistos de papeles en regla” (Tisserand, 2012, 15).

Entre el final del XIX y la mitad del XX, la enseñanza dispensada a los alumnos extranjeros no presentará ninguna particularidad respecto a los autóctonos, pero desde 1939, una circular de 12 de julio autoriza a monitores extranjeros, reconocidos en su país a “dispensar cursos de historia geografía y gramática en la lengua hablada por los alumnos. Esta enseñanza es dispensada fuera del horario escolar” (IGEN, 2009, 5). Se trata de los comienzos de la denominada Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen<sup>4</sup> (ELCO) que no empieza realmente a llevarse a la práctica hasta 1962.

En 1965 se crea la primera clase de iniciación para alumnos extranjeros en Aubervilliers, en la banlieue parisina (Lazaridis, 2001; Auger, 2010). En 1969 ya funcionan unas cien clases gracias a la iniciativa de algunos enseñantes y autoridades locales (IGEN, 2009).

En enero de 1970, el gobierno publica una circular en la que se establecen clases experimentales de iniciación para niños extranjeros. En ella se afirma que para que la escolarización de estos alumnos pueda producirse en buena condiciones, estos deben adquirir rápidamente el uso del francés “que les permita integrarse en el medio escolar y proseguir normalmente sus estudios” (p. 5). En esta circular se establecen clases para niños no francófonos de 7 a 13 años, con aptitudes normales (IGEN, 2009, 6) El número de alumnos por clase no debe exceder de 15 ó 20 y las aulas deben de ser confiadas a maestros con experiencia en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Se permiten varios modelos:

---

<sup>3</sup> Esta ley organiza la escuela laica, para todos, sin importar las creencias religiosas. Crea la escuela de la República, “es decir un medio de aprendizaje de la democracia y cimiento de la unidad nacional” (Auduc, 2012, 6).

<sup>4</sup> Este concepto viene a cumplir un requisito fundamental de la inclusión en sociedades multiculturales, la facilitación de la cultura de origen, además de la socialización cultural en la cultura del país de acogida.

- Clases de Iniciación (CLIN), cerradas, los alumnos están el curso entero.
- Curso de Recuperación Integrada (CRI) en las que los alumnos están sólo unas 7 ó 8 horas a la semana.
- En una circular de 25 de septiembre de 1973 se crean Clases de Acogida (CLA) para los alumnos del collège de entre 12 y 16 años. Los alumnos suelen estar normalmente un año, aunque pueden integrarse progresivamente en el aula ordinaria.

Para Lazaridis (2001) en estas clases preocupaba exclusivamente el dominio de la lengua francesa y muy poco la adquisición de otras destrezas escolares. Además el dominio del francés nunca fue claramente definido ni evaluado.

En 1971 se creó, dentro de la administración central, una oficina encargada de los problemas de escolarización de los alumnos recién llegados, pero no es hasta 1975 cuando se abre en Lyon, a título experimental el primer centro de formación e información para la escolarización de hijos de inmigrantes (CEFISEM), iniciativa que se amplía mediante circulares, entre 1976 y 1977, a siete academias<sup>5</sup>. Los CEFISEM “se constituyen como secciones pedagógicas de las Escuelas Normales<sup>6</sup> con vocación de acogida, en función de las necesidades específicas, para todo el personal al que concierne la escolarización de los niños extranjeros” (IGEN, 2009, 6-7). Sus misiones y su organización serán concretadas en una circular posterior de 1986.

En julio de 1984 aparece una circular en la que se explicita que sólo son necesarios los papeles para los menores de más de 16 años, pero los menores de edad no necesitan documentos legales de estancia de sus padres para su matriculación en las enseñanzas de primer y segundo grado. En tres circulares de 13 de marzo 1986 se revisan cuestiones sobre la metodología del francés como lengua extranjera. Aparece el término “estructura de acogida, que sustituye al de adaptación” (Lazaridis, 2001, 202). Se introduce el término “alumnos extranjeros nuevamente llegados a Francia” (IGEN, 2009, 7) y se indica que estos alumnos deben de inscribirse en la clase que le corresponde por su edad.

En esa década se produce un aumento del reagrupamiento familiar y el número de clases crece fuertemente. Además se concentran en determinadas zonas, coincidentes con las zonas ZEP<sup>7</sup> o en determinadas academias (Montpellier, Lyon y las de la Île de France). Apenas hay ENAF en los centros privados (Lacerda et Ameline, 2001). Se multiplican los programas y dispositivos entre 1980 y 2000 en las ZEP, que

---

<sup>5</sup> Las academias son las divisiones territoriales que Napoleón estableció en el territorio francés y que plasma en la práctica la descentralización administrativa. Cada academia está dirigida por un rector, designado por el consejo de ministros, de entre los profesores universitarios. Hay 30 academias, coincidentes, en general con las regiones, aunque las más pobladas, como la Île de France tiene tres (Tisserand, 2012).

<sup>6</sup> Las instituciones de formación de maestros anteriores a las IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) que se crearon en 1989 (Auduc, 2012).

<sup>7</sup> Las ZEP (zones d'éducation prioritaires) se constituyen en el paradigma de la compensación educativa, de la denominada discriminación positiva. Se sitúan en los barrios más deprimidos con un alto índice de fracaso escolar. Los centros de estas zonas reciben más dinero y recursos personales para compensar las desigualdades, pero al cabo de los años no se han visto los resultados esperados (Tisserand, 2012).

se ponen en marcha con entidades colaboradoras como el FAS (Fond d'Action Social) y el FASILD (Fond d'Action et de Soutien por l'intégration et la Lutte contre les Discriminations<sup>8</sup>) (Auger, 2010; Lefeuvre, 2007).

Veinte años después de su creación, las clases de acogida sufren una proliferación de nombres, sobre todo en la enseñanza secundaria. Se usan diferentes siglas: CLA, CLACC (Clases de Accueil<sup>9</sup>), NF (no francófonos), CLAD. Estas últimas siglas corresponderían a una denominación desechada, Clases de Adaptación, pero en algunos departamentos se seguía usando (Lazaridis, 2001).

### 3. Las estructuras de funcionamiento de los dispositivos desde 2002

La circular de 20-3-2002, denominada Modalidades de inscripción y de escolarización de alumnos de nacionalidad extranjera de primer y segundo grado, se refiere a la cuestión de la inscripción de los alumnos extranjeros en un centro escolar, ya que sea cual sea su edad, no puede estar subordinada a la presentación de un permiso de residencia (Circulaire n° 2002-063, 1). Este texto recuerda lo que afirmaba la ley de educación de 1989, la instrucción obligatoria para los niños de los ambos sexos entre diez y dieciséis años, sin distinción de nacionalidad ni de cualquier otra que afecte a su situación personal (Auger, 2010, 11). Sin embargo, esta circular amplía la norma hasta los dieciocho (p. 2).

En una circular sobre organización de la escolarización de los alumnos recién llegados “sin un dominio suficiente de la lengua francesa o de los aprendizajes” (Circulaire n° 2002-100, 25-4-2002, 1) se establecen las estructuras de acogida y se regula su funcionamiento. En los últimos años, ante los nuevos datos (llegadas más numerosas de jóvenes de más edad y poco o nada escolarizados) se hace necesario reforzar los medios relacionados con la escolarización y las acciones de integración que las acompañan.

La acogida de los alumnos debe organizarse en cada academia y en cada escuela, collège o lycée se le debe informar a ellos y a sus padres de todas las reglas de funcionamiento, horarios, acceso a los diversos servicios y funciones de los diferentes profesionales. En definitiva, cada centro debe establecer un plan de acogida. Se recomienda un documento escrito en la lengua materna del alumno, con su traducción en francés. Además se podrán utilizar los documentos videográficos de la Oficina Nacional de Información sobre Enseñanzas y Profesiones (ONISEP<sup>10</sup>). Estos documentos orientativos e informativos en diversas lenguas maternas y pueden realizarse en colaboración con otras entidades del ámbito educativo o externos a él.

<sup>8</sup> Fondo de Acción y de Apoyo para la Integración y la Lucha contra las Discriminaciones. En los casos en que las siglas coinciden con las de la traducción al castellano no hemos incluido las palabras en francés, lo que sí hemos hecho, como en este caso, cuando la traducción es muy clara.

<sup>9</sup> Clases de Acogida.

<sup>10</sup> Véase <http://www.onisep.fr/>.

La evaluación inicial debe proporcionar el saber hacer del alumno en lengua francesa, sus competencias escolares en su lengua primera de escolarización y su nivel de lengua escrita en la misma, además de sus conocimientos e intereses en diversos dominios. En el primer grado<sup>11</sup> la evaluación la debe hacer el maestro de la clase de iniciación. Si no lo hay, la debe hacer el CASNAV<sup>12</sup> y, si es necesario, la red de ayudas especializadas en alumnos con dificultad. En el segundo grado, en función del número de ENAF, se crean unas células de acogida, asesoradas por el CASNAV, que deben elaborar el informe y recomiendan la escolarización a una distancia razonable del domicilio y en un plazo inferior a un mes.

En el primer grado, los alumnos son reagrupados en clases de iniciación (CLIN) para la enseñanza del francés como segunda lengua, diariamente y por un tiempo variable, revisable en función de sus necesidades. Para los alumnos poco o no escolarizados previamente, y que llegan con la edad del tercer ciclo, es mayor el tiempo de estancia en el aula, pudiendo estar un año suplementario. Cuando los alumnos acaban su estancia en esta aula deben ser evaluadas sus adquisiciones por el equipo docente<sup>13</sup> y en ella no debe haber más de 15 alumnos a la vez. Como los alumnos tienen que integrarse lo más pronto posible en el aula ordinaria en algunas materias, el profesor puede organizar su aula para no llegar al número límite. Además, debe proporcionar una ayuda complementaria a los alumnos que ya están integrados a tiempo completo. Toda esta organización debe figurar en el proyecto de centro. En las zonas de escasa población, en el medio urbano poco denso o en las zonas rurales, el enseñante debe de itinerar (Auger, 2010).

En el segundo grado, se plantean dos tipos de clases, las CLA (Clases de Adaptación) y las CLA-NSA (Clases de Adaptación para Alumnos no Escolarizados Anteriormente). Se evitará implantar dos o más de estas clases en un mismo centro y el número de alumnos no debe pasar de 15, salvo casos excepcionales. En las del primer tipo los alumnos deben de integrarse en las materias en las que el dominio del francés no es fundamental y deben de participar, con todos sus compañeros, en todas las actividades escolares. La edad de los alumnos del aula normal en la que se integren no debe de sobrepasar más de dos años la edad del ENAF. En las del segundo tipo, los alumnos deben de adquirir los conocimientos de base correspondientes al 3º ciclo de primaria antes de integrarse en el aula normal.

Para los alumnos de más de 16 años, es la MGIEN (Misión General de Inserción de la Educación Nacional) la que trabaja en la cualificación y en la preparación para la inserción profesional y social de los mismos. A los poco o nada escolarizados se les puede incluir en los CIPPA-FLE-ALPHA (Ciclos de Inserción Pre-profesional especializados en Francés como Lengua Extranjera y en Alfabetización).

Los lycées pueden tener sus respectivas aulas : CLA LGT, para los lycées generales y tecnológicos, CLA LP NF, para los profesionales, en concreto para los

<sup>11</sup> Recordemos que en la terminología francesa se denomina *primer grado* a la escuela primaria y *segundo grado* a la secundaria obligatoria y postobligatoria.

<sup>12</sup> El centro de recursos y coordinación del que hablaremos más adelante.

<sup>13</sup> Entendemos el maestro del aula de acogida y los del aula en el que se va a integrar.

alumnos que provienen de países no francófonos y las CLA LP F, para los francófonos<sup>14</sup>. La circular recomienda que, para aquellas zonas en las que no haya un número suficiente para formar una aula, los alumnos sean apoyados por los profesores de francés, siguiendo el modelo que se establece para los alumnos con dificultades.

Los contenidos de la clases de CLIN y CLA no deben ser solo los correspondientes al aprendizaje del francés, que no debe exceder de 12 horas semanales, sino de “horas específicas en las principales disciplinas, a fin de permitir que los alumnos se apropien del lenguaje de las consignas escolares relativas a cada una de las disciplinas, lenguaje que no puede ser enseñado independiente de una práctica de la disciplina misma” (Circulaire n° 2002-100, 25-4-2002, 8). Por otro lado, la responsabilidad del aprendizaje no es sólo del profesor de estas aulas, sino de todo el equipo docente. Otro de los objetivos de la inclusión de este alumnado es que este prosiga el estudio de su primera lengua ya sea en su propio centro, en un centro vecino o en la ELCO<sup>15</sup>. En el segundo grado, la circular recomienda que el centro se inscriba en la CNED (Centro Nacional de Educación a Distancia) para ofrecer las enseñanzas en la lengua de origen del alumno.

Una vez que el alumnado se integre plenamente en la clase ordinaria, el enseñante de la clase específica debe de ofrecerle apoyo y seguimiento. En el segundo grado, el director, el jefe de estudios y el orientador deben de estar atentos para que el argumento basado en el dominio de la lengua francesa no sea el único que pueda impedir un desarrollo normal de su escolarización.

La asignación del profesorado es voluntaria y el puesto de trabajo es considerado como de “exigencias particulares”. El candidato debe de acreditar una formación en francés como lengua extranjera o como segunda lengua. La formación en servicio será organizada por el CASNAV. Además se recomienda que los enseñantes de estas clases practiquen en las clases ordinarias para que conozcan las exigencias que plantean estas a sus alumnos.

La evaluación de estos dispositivos será realizada por un tableaux de bord (cuadro de mandos) en el que participan los inspectores, el rector de la academia y el CASNAV. Debe de vigilar especialmente que los alumnos se integren rápidamente en el aula ordinaria. La evaluación nacional es responsabilidad del Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP) y su departamento Ville-École-Intégration (VEI), en colaboración con los servicios de la Dirección de Enseñanza Escolar (DESCO), que deberán inventariar y difundir documentos y útiles pedagógicos para enriquecer e iluminar la práctica.

---

<sup>14</sup> Esta información nos la proporcionó la responsable del CASNAV del Departamento 92 de Hauts de Seine, perteneciente a la Academia de Versailles. Como la organización de estas estructuras depende cada academia, es posible que no sean similares en todo el territorio.

<sup>15</sup> Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen, de la que la falta de espacio nos impide hablar.

El CASNAV (Centres pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage<sup>16</sup>) es el organismo que sustituye al extinto CEFISEM. En la circular nº 2002-102 de 25-4-2002, que sirve para presentar y fijar las funciones del mismo, se afirma que la atención a estos alumnos no debe estar asociada a los ZEPs, tal y como había ocurrido con los CEFISEM. Los CASNAV son centros de recursos para los centros educativos que realizan funciones de formación y difusión de documentos y otros instrumentos. Crea redes de profesores de estos dispositivos y equipos que tratan de problemáticas idénticas. Hay al menos uno por academia y sus modalidades de funcionamiento varían de una a otra. El equipo permanente que forma cada uno no puede ser de menos de tres personas<sup>17</sup>. Lo que ocurre es que puede contar para actividades determinadas con profesores de la Universidad o de los Institutos de Formación del Profesorado. Los procesos de formación pueden surgir de las peticiones de los centros o de las propuestas del propio CASNAV a partir de las necesidades que observa.

Como es tradicional en Francia, al comienzo de cada curso, el Ministerio de Educación elabora una circular denominada de la rentrée, en la que se presentan las novedades y se destacan los objetivos más relevantes para ese año académico. Entre las circulares posteriores a las de 2002 destaca la de 2006 (inmediatamente posterior a los disturbios en la banlieue parisina de 2005) en la que se impulsa un programa interministerial para la promoción de la igualdad de oportunidades para garantizar el acceso de los alumnos a las prácticas de empresa, sea cual fuere su origen (HCI, 2010).

#### 4. El análisis de la realidad: el difícil camino hacia la inclusión

Tanto la escuela primaria como el collège que hemos estudiado se encuentran en Nanterre, en la banlieue parisina, que pertenece a la Academia de Versailles, que se divide en cuatro departamentos, 95, 92, 78 y 91. Nanterre se encuentra en el departamento 92<sup>18</sup>, denominado Hauts de Seine<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Centros para la escolarización de los alumnos recién llegados y de los *niños de viaje*. Además de coordinar los alumnos inmigrantes, este organismo se ocupa de la escolarización de los niños de familias nómadas, la de algunos gitanos y de trabajadores del circo.

<sup>17</sup> El personal permanente puede reclutarse de los cuerpos de enseñantes o de la inspección. Se valora la experiencia adquirida en las aulas.

<sup>18</sup> Según nos informó la responsable del CASNAV de Nanterre, hay cuatro CASNAV, uno por cada departamento en la Academia de Versailles. En el 92 hay dos formadoras que trabajan colaborativamente, aunque en general suele haber una formadora para el 1º grado, la Primaria y otra para el 2º grado. El trabajo en el CASNAV 92 es integrado. Se funciona coordinadamente, pero los formadores de CASNAV que llevan mucho tiempo no han asimilado la necesidad de trabajar indistintamente en los dos grados, en aras de un mejor funcionamiento. Cualquiera de las dos formadoras puede atender alumnos de 1 y 2º grado, pero a la hora de visitar a los profesores cada formadora lo hace con su grado, 1º o 2º. En todo el departamento hay 34 CLIN y en Nanterre solo dos CLA. Hay dos criterios para colocar un CLIN o CLA en un centro, el número de alumnos que llegan en cada sector y la necesidad de establecer un límite para que el centro no se encapsule como gueto.

<sup>19</sup> En el informe inédito sobre los estudios de caso se puede encontrar toda la información sistematizada y formalizada de nuestra investigación.

La Clase de Iniciación analizada se encuentra en la Escuela Jacques Decour A, en el barrio del Parc Sud, una zona de viviendas de HLM<sup>20</sup>, con mucha población desempleada, de origen africano y que no sabe hablar francés<sup>21</sup>. En realidad, se trata una agrupación escolar que reúne una escuela maternal y dos escuelas primarias, la A y la B. Según el director de la Escuela Jacques Decour A, que también es docente, la razón por la cual estaba en su establecimiento era para que se facilitara la coordinación entre los enseñantes. Era más fácil alcanzar un buen acoplamiento en una de las escuelas que en las dos. Las dos escuelas provenían de una sola y la división había reducido los dos centros en 13 maestros cada uno.

En el aula hay 9 alumnos, de los cuales 3 no saben aún leer y pasan casi todo el tiempo en la misma, mientras que los restantes pasan bastante tiempo en su aula de referencia. Hay una franja horaria, de 10:50 a 12 en el que todos los cursos dan matemáticas, pero, con la opinión contraria del maestro de CLIN, los tres alumnos más retrasados se quedan en esta y no acuden a su aula de referencia. A pesar de que la organización del centro trata de cumplir la normativa tendente a que las CLIN sean aulas abiertas<sup>22</sup>, en las que los alumnos compartan el máximo de tiempo con sus compañeros autóctonos, en nuestro caso, algunos maestros son reacios a que esto ocurra. Según el maestro de CLIN, un alumno debe integrarse en la clase de su edad o como máximo, si no puede seguir ese nivel, dos cursos por debajo, no más abajo. Los alumnos no deben integrarse mucho tiempo en su aula de referencia al principio. En palabras de aquél: “La integración depende de cada alumno y de cada profesor, por eso había un alumno que no acudía a la clase de matemáticas, no porque yo no quisiera, sino porque se negaba el profesor del aula de referencia”. Para dos de las maestras entrevistadas que tenían alumnos recién llegados, sólo deberían entrar en la clase de matemáticas. Una de ellas afirmaba que a esos alumnos les faltaba vocabulario, no entendían sus consignas. En una observación que hicimos en una clase del ciclo medio de matemáticas pudimos comprobar como la participación de una alumna de la clase de iniciación era escasa. En un juego de cálculo, sus compañeros no le facilitaban la participación, sólo la maestra le preguntaba y las respuestas de la alumna eran muy dubitativas. Sobre la posibilidad de que el maestro de CLIN pudiera trabajar con los alumnos que ya están integrados, este se lamentaba de que no tenía tiempo para hacerlo.

La Clase de Adaptación se encuentra en el collège Les Chenevreux<sup>23</sup>, en el barrio de Plateau, con más de la mitad de la población de clase media y superior. El

---

<sup>20</sup> Habitation à Loyer Modéré, viviendas sociales de un alquiler accesible.

<sup>21</sup> Esto nos decía en una entrevista informal el director de una asociación del barrio.

<sup>22</sup> Las modelos de organización de los dispositivos se debaten entre el dilema de aulas abiertas versus cerradas. En el segundo caso el alumno está la mayoría del tiempo en un aula normal y pasa algunos momentos puntuales en la clase de iniciación y en el primero es al revés. Lo que sí puede afirmarse es que los casos de aulas cerradas son muy raros. Lo que realmente diferencia un modelo de otro es la organización horaria y los directores de los centros son los que deben evitar que la escolarización de los ENAF sea algo marginal en sus establecimientos. En este sentido, sigue siendo peligrosa la segregación que se provoca cuando muchas clases de acogida se establecen en centros de ZEP (IGEN, 2009).

<sup>23</sup> En Nanterre había otra CLA en el collège Galois, en el barrio del Parc. Aunque intentamos estudiar este centro, nos fue imposible, tanto la dirección con la inspección de la zona se opusieron a causa de los graves problemas de disciplina.

centro tenía 40 profesores, con 5 grupos de cada uno de los 4 niveles que tiene este primer ciclo de enseñanza secundaria. La dirección está totalmente profesionalizada. Ni el principal ni su adjunto son docentes y ocupan un puesto logrado en unas oposiciones<sup>24</sup>.

Al comienzo de la jornada hay 14 alumnos, pero, a excepción de los más retrasados, que permanecen toda la jornada, el resto sale a determinadas horas a las clases de Plástica, Música y Educación Física y algunos a Inglés. La profesora del aula tiene que estar anotando el momento en que cada alumno abandona el aula. No ocurre como en la escuela primaria en la que la salida está regulada por una sistemática y medida coordinación con el profesorado. En la enseñanza secundaria quedan al descubierto los problemas de inclusión. Como se afirma en el Informe de la Inspección General (IGEN, 2009), se producen disfunciones a la hora de la integración parcial de los alumnos, debido a la rigidez de la organización horaria. Los horarios de las CLA no se coordinan bien con la los de las otras materias y los alumnos no trabajan todas las disciplinas que debieran. La aulas en el collége son más cerradas que en la escuela primaria. Respecto al tiempo de permanencia en el aula y al nivel en el que se le asigna, en este segundo caso, la profesora nos indicó que la dirección del centro era la que decidía. Mientras que en el caso de primaria era más una negociación entre el maestro del aula y el de CLIN. La experiencia de la profesora en otros centros en los que los directores cumplían a rajatabla la integración de los alumnos, según su edad cronológica en las áreas anteriormente indicadas, contrastaba con la del collége Les Chenevieux. Aquí el principal tiene autoridad y no puede rechazar sus órdenes. Cada una de los casos los negocia con el adjunto. Durante el curso va integrando en Matemáticas e Inglés a aquellos alumnos que traen un buen nivel desde su país de origen. En Geografía e Historia, cuando adquieren un buen nivel de comprensión.

Apenas hay estudios diacrónicos de seguimiento de una cohorte que permitan valorar la inclusión de lo ENAF. En uno de los trabajos que hemos localizado (Fouquet-Chauprade, 2005) se califica la escolarización de estos alumnos como una carrera de obstáculos. La política de inclusión choca con la escasa consideración de la lengua materna de los mismos (Chomentowski, 2007). Las conclusiones de un interesante trabajo que recoge varios estudios de caso de adolescentes de origen inmigrante señalan la tendencia contradictoria entre la guetización y el asimilacionismo (FASILD, 2004).

El informe de la inspección que estamos manejando (IGEN, 2009), indica que para los profesores de las CLIN, lo más importante es que los alumnos adquieran las formas de comunicación ordinaria para dentro y fuera de la escuela, pero, sobre todo, del vocabulario y la integración de los conceptos que les permitan seguir las tareas curriculares. Las representaciones que se hacen de su tarea están estructuradas en torno a los grandes componentes de la competencia de comunicación lingüística, explicarse, hacerse comprender y comprender, con prioridad a lo oral. Los profesores de CLA le dan menos importancia a lo oral y más al

---

<sup>24</sup> A imitación del sistema educativo inglés, el director recibe el nombre de *principal*.

estudio de la gramática y de los textos que les permitan acceder a los programas y a los exámenes de las asignaturas. Por otro lado, existen muchas dificultades para establecer, y sobre todo aplicar, unos requisitos concretos y claros para dar el visto bueno para la entrada a pleno tiempo en la clase ordinaria. También existe el peligro de una integración prematura. Asimismo, el informe insiste en la dificultad de trabajar con los alumnos que no conocen nada de francés. Algunas academias no han dudado en poner en práctica cursos intensivos de francés para los alumnos de collège y de lycée totalmente alófonos, en la academia de París estos alumnos reciben clases de 18 horas semanales durante tres meses, antes de integrarse en las clases de adaptación. Por otro lado, se pone en duda el criterio de incluir a los alumnos en la clase correspondiente a su edad cronológica, así como la prohibición de implantar los CLIN en maternal y la existencia de muchos alumnos que en el ámbito rural no reciben ningún apoyo específico. Por último, se critican unos efectos no pretendidos que se produce en los centros donde se establecen los dispositivos. Por una parte, hacen bajar el nivel escolar del centro. Para tratar de paliar este efecto y para evitar el apartheid, algunos inspectores hacen de la integración sistemática en la clase ordinaria una regla absoluta y los profesores de las aulas ordinarias, por miedo a estigmatizar a estos alumnos, no corrigen sus errores fonológicos o pasan por encima errores graves en la evaluación.

A finales de 2012, se publican dos nuevas circulares (nº 2012-141 de 2-10-2012 y 2012-143 de la misma fecha) sobre escolarización del alumnado de primaria y secundaria. Además de los objetivos que se refieren a las “prácticas educativas inclusivas” (p. 1) para la socialización, el aprendizaje del francés, “la escuela debe ser vivida como un lugar de seguridad”. Aunque escapa a los objetivos de nuestro trabajo y aún es apresurado evaluar su implantación, sintetizaremos algunas de las novedades que aporta. En una primera valoración general se observa una tendencia a la eliminación de aspectos segregadores y una tendencia hacia un mayor nivel de inclusión. En la introducción ya se advierte que los alumnos alófonos<sup>25</sup> que llegan deben de inscribirse en la clase de su edad y que la responsabilidad de su escolarización es de todo el equipo educativo. La novedad más visible es la de la unificación de los dispositivos. A partir de este momento se denominan igual para primaria que para secundaria: Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants y se le endosa un acrónimo: UPE2A. La decisión sobre la inclusión parcial o total en las aulas normales sigue siendo flexible y ambigua (Goï, 2015). En Primaria los alumnos pueden ser agrupados en clases específicas por un tiempo variable y revisable en función de sus necesidades. Pero los que poco o nada escolarizados previamente y que han llegado a la edad del 3º ciclo deben de permanecer más tiempo en la misma, sin sobrepasar un año. En Secundaria se establecen dos vías, una para los alumnos que han estado escolarizados, que se integrarán parcialmente en una clase ordinaria

---

<sup>25</sup> En estas circulares se utilizan los términos *élèves allophones arrivants*. El término *allophone* (alófono, en castellano) construye una categoría que homogeneiza a esos alumnos respecto a los considerados *normales*. El uso de este nuevo término resalta los aspectos lingüísticos, ya que significa “que habla otra u otras lenguas, lo que presupone competencias en otras lenguas distintas del francés (...)” e implica que las competencias adquiridas en esa otra lengua son un recurso y no un freno sobre las que se apoyan el aprendizaje del francés (Goï, 2015).

sin sobrepasar la diferencia de dos años respecto a la edad cronológica, mientras que los alumnos que apenas o nunca hayan estado escolarizados estarán en aulas cerradas a tiempo completo. Los centros deben incluir en sus proyectos pedagógicos las modalidades de acogida y seguimiento, respetando, entre otros, los siguientes principios:

- Nunca se debe inscribir a un alumno en una clase de una edad inferior a dos años respecto a su edad cronológica.
- En el primer año de estancia en la UPE2A se estará un mínimo de 9 horas semanales en Primaria y de 12 en Secundaria.
- Aparte de la enseñanza en la clase específica los alumnos deben de asistir a la clase de matemáticas y de lengua extranjera.
- El horario se tiene que organizar para que los alumnos puedan asistir en el aula normal a una asignatura íntegramente.
- Después de haber salido del aula específica, los alumnos deben de seguir un acompañamiento por el enseñante de UPE2A.

## 5. A modo de síntesis comparativa

Para finalizar, vamos a sintetizar los puntos problemáticos y los relacionaremos con la solución que en las distintas comunidades autónomas de España se ha dado a los indicadores más significativos del dilema inclusión-exclusión que es en el que nos hemos centrado en este trabajo.

La implantación de los dispositivos de acogida a los alumnos recién llegados de origen inmigrante en nuestro país ha dependido de los gobiernos de las distintas comunidades autónomas<sup>26</sup>. Desde los primeros años de la institucionalización de los mismos se ha estudiado la normativa (Trujillo, 2004; Grañeras y otros, 2007), más o menos comparativamente. No es hasta más adelante cuando comienza a recogerse, no sólo lo que estaba sobre el papel de los boletines oficiales, sino las investigaciones que habían indagado sobre la puesta en práctica (García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra, 2008; García Castaño, Fernández Echeverría, Rubio Gómez y Soto Páez, 2011), y en una obra colectiva, se recogen los trabajos más destacados que se habían realizado durante la primera década del nuevo siglo (García Castaño y Carrasco Pons, 2011). Sin olvidar los anteriores trabajos, para esta síntesis comparativa nos hemos centrado en los que se han realizado análisis desde distintos niveles (Arroyo y Torrego, 2012; Fernández Echeverría, Kresova y García Castaño, 2011; Goenechea Permisán, García Fernández, y Jiménez Gámez, 2011), aunque aún no se ha realizado un estudio global sobre las aulas especiales puestas en marcha en todo el Estado y lo, que sería de gran utilidad, un análisis de las contribución de estas aulas al éxito o fracaso en lo que se refiere a la inclusión de la población de origen inmigrante en el sociedad de acogida, con toda la ambigüedad que conlleva el uso de esos términos.

<sup>26</sup> Como afirman Fernández Echeverría, Kresova y García Castaño (2011) los discursos normativos son similares. “Comparten consenso entre Comunidades, aunque no ha sido necesario ponerse de acuerdo” (p. 349). Además, en muchos casos han surgido de la improvisación (Arroyo y Torrego, 2012).

Vamos a centrar el análisis comparativo en torno a los indicadores que hemos considerado más relevantes:

1. Ciclo educativo en el que se incorporan a los dispositivos. Mientras que en España algunas aulas se centran sólo en Secundaria, en la mayor parte de las Comunidades sólo funcionan en Primaria y en Secundaria. Los alumnos de Infantil no asisten, con la excepción de Castilla La Mancha y Galicia. En resumen, la segregación del alumnado de origen inmigrante se impone en ciclos avanzados, cuando se supone que es necesario y urgente apartarlo del aprendizaje con los autóctonos para enseñarle la lengua del currículum. En Francia la segregación ya se produce en el primer ciclo de Primaria, lo que supone un adelanto respecto a la tendencia, por lo menos en el discurso normativo, a lo que ocurre en nuestro país. Mientras que en España la tendencia mayoritaria es plantear estas aulas para los alumnos, a partir del segundo ciclo de Primaria, en Francia el alumnado es tratado en la CLIN, desde el primer curso. Esto supone un adelanto del inicio del peligroso proceso de segregación (Jiménez, García y Cotrina, 2012) que puede provocar una precoz esterotipación, que aquí se trata de retrasar.
2. Curso en el que se incorporan los alumnos al aula de referencia. En general tanto en Francia como en España, el alumno se debe agregar al curso que le corresponde por su edad cronológica, pero en la práctica, en ambos casos puede incorporarse a un curso más retrasado, lo que denota el peligro que conlleva el carácter de etiquetaje de los dispositivos. En el caso francés se permite incorporar al alumno hasta dos cursos más que lo que correspondería por edad cronológica.
3. Atención en el aula de referencia, en aula especial abierta o en aula especial cerrada. Este es un indicador esencial, ya que el mayor o menor tiempo de separación de los autóctonos va a influir en su inclusión en el sistema educativo (Vila, 2006). En España el tiempo de permanencia en el aula especial es muy diverso<sup>27</sup>. En Andalucía y Asturias, la legislación insiste que sólo en circunstancias especiales se podrán sacar a los alumnos del aula. En la práctica, al menos en Andalucía, la excepción se convierte en norma, al menos en los lugares donde hay muy poca población extranjera y no hay aulas fijas sino que el profesor del dispositivo va de centro en centro y no tiene tiempo de atender a cada alumno en su aula de referencia. El ejemplo más significativo de aulas cerradas se da en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid, que contrasta claramente con Andalucía. En Madrid los alumnos pasan casi todo el tiempo en el aula especial y sólo salen en escasas ocasiones a la semana al aula de referencia, casi siempre en las clases de Educación Física y Artística. En Andalucía los alumnos sólo acuden dos o tres veces por semana, en sesiones de 2 o 3 horas al aula especial. En los dos casos estudiados y en la normativa francesa se prohíben las aulas totalmente

---

<sup>27</sup> Hay Comunidades que señalan los 3 meses hasta los que permiten la estancia de un año.

cerradas, pero en los estudios de caso se observa que las aulas son más abiertas en Primaria que en Secundaria. Sin embargo, tanto en España como en Francia, hay una clara tendencia, en la práctica, a prolongar la estancia del alumnado en las aulas especiales. Asimismo, la escasa flexibilidad de las estructuras organizativas de los collèges pueden provocar situaciones en las que los dispositivos resulten totalmente cerrados para los alumnos que se incorporan más tardíamente y con bajos o nulos niveles de escolarización en el país de origen.

4. Incorporación del alumno al grupo de referencia. La normativa española ofrece menos variedad. En casi todas las Autonomías se exige un informe sobre el nivel de competencia lingüística. También se plantea en muchas de ellas una incorporación progresiva. Pero quizás lo más coincidente, también con el caso francés, a la hora de la práctica real, es que es el profesor del aula especializada el que, a la postre, decide la incorporación, en un proceso de negociación con el tutor en Primaria y con el equipo directivo, en Secundaria, tal y como hemos observado en nuestros estudios de caso.

En definitiva, la carga compensatoria, y consecuentemente segregadora, que supone separar al alumnado diferente de sus compañeros autóctonos, para aprender la lengua del currículum tiende a ser atenuada por la normativa, como puede comprobarse en la nueva reglamentación francesa. Pero la práctica se olvida de los cargos de conciencia inclusivos y tiende a ser más excluyente, tanto aquí como en Francia.

### Referencias bibliográficas

- R Arroyo González, M. J. y Torrego Egidio, L. (2012). Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 35-44.
- Auduc, J.L. (2012). *Le système éducatif français*. Paris, Nathan.
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- Chomentowski, M. (2007). Nés ici mais étrangers dans la langue. *Diversité (Ville, École, Intégration)*, 151, 155-159.
- FASILD (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris, La Documentation Française.
- Fernández Echeverría, J., Kressova, N. y García Castaño, F. J. (2011a). ¿Construyendo interculturalidad?: Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la

- lengua vehicular en la escuela. En J. A. Fernández Avilés y M. N. Moreno Vida (Eds.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica* (pp. 335-356). Granada: Comares.
- Fouquet-Chauprade, B. (2005). *Le suivi e cohorte des nouveaux arrivants : pourquoi et comment? Une question de méthode, L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école*. Direction de l'Enseignement scolaire. Bureau de la formation continue des enseignants, Ministère d'Éducation National.
- García Castaño, F.J. y Carrasco Pons, S. (Eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M. y Soto Páez, M. L. (2011b). Inmigración extranjera y educación en España. Algunas reflexiones sobre el "alumnado de nueva incorporación. En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 403-492). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A. y Jiménez Gámez, R. Á. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 263-278. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL4.pdf>
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. CANOPÉ Editions.
- Grañeras Pastrana, M., Vázquez Aguilar, E., Parra, A., Rodríguez Gómez, F., Madrigal Martínez, A., Vale, P. y Patricia, M. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_08.pdf)
- Haut Conseil á L'Intégration (HC I) (2010). Les défis de l'intégration á l'école et Recommandations du HCI au Premier ministre relatives á l'expression religieuse dans les espaces publics de la République. France : La Documentation française. Recuperado de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053/0000.pdf> consultado el 16-9-14
- IGEN (Inspection Générale de l'Éducation nationale) (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport- nº 2009-082, septembre

2009. Recuperado de [http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082\\_-\\_IGEN-IGAENR\\_216067.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf)

Jiménez Gámez, R. Á., García García, M. y Cotrina García, M. (2012). Educative Assimilation as a Process of Exclusion: the case of immigrant students and ATALs in Cadiz, Spain. *Power and Education*, 4(2), 173-184. Recuperado de <http://pae.sagepub.com/content/4/2/173.full.pdf+html>

Lacerda, E. ; Ameline, L. (2001). Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premier et second degrés. *VEI enjeux*, 125, 160-186.

Lazaridis, M. (2001). La scolarisation de enfants de migrants: entre intégration républicaine et mesures spécifiques. *VEI enjeux*, 125, 198-208.

Lefevre, H. (2007). L'accueil à l'école. *Accueillir*, 242, 3-4.

Ministère de l'Éducation nationale. (2002a). *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*. Circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2002b). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nacionalité étrangère des premier et second degrés*. Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2002c). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2012a). *Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Recuperado de [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

Ministère de l'Éducation nationale. (2012b). *Scolarisation des élèves. Organisation des Casnav*. Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. Recuperado de [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61527](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527)

Tisserand, E. (2012). *Le système éducatif français*. Malakoff, Foucher.

Trujillo Sáez, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional, 11, 16-46. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>