La mediación interlingüísticocultural: la experiencia en el Centro de Formación Padre Piquer

María Fernández de Casadevante Mayordomo

Es necesario que tomemos consciencia de la situación en la que se encuentra la población más desprotegida, migrantes con apenas recursos, de los cuales un alto porcentaje lo conforman menores de edad, lo que aumenta su indefensión. Esta vulnerabilidad les sitúa en una posición de desventaja, lo que nos empuja a buscar su protección, de modo que puedan participar en la sociedad en igualdad de condiciones. El presente trabajo se centra en el ámbito educativo y analiza las principales iniciativas llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid con el objetivo de integrar al alumnado migrante con efectividad.

Para ello se ha realizado un trabajo de investigación de campo mediante la puesta en contacto con los diversos organismos que podrían estar desarrollando un programa de las características mencionadas, si bien se ha concluido que la oferta no es precisamente muy amplia. Posteriormente se ha colocado un foco especial sobre el Centro de Formación Padre Piquer con el objetivo de conocer su forma de trabajar, enseñar y educar, para lo cual se han realizado diversas entrevistas a los diferentes agentes que forman la comunidad educativa, tanto presenciales como mediante el intercambio de correos electrónicos y llamadas telefónicas (a causa de la pandemia sanitaria en la que nos encontramos sumidos actualmente), y se ha procedido además al análisis de entrevistas fruto de la visita, en los últimos tiempos, por parte de diversos medios de comunicación, todo ello con el objetivo de observar y concluir si tales iniciativas, formas de educar o proyectos garantizan una educación inclusiva, al alcance de todos, y en la que cada uno de sus protagonistas, en su mayoría personas de origen inmigrante, cuente.

Tras reunirnos con el Centro de Formación Padre Piquer, profundizar al respecto y conocer sus programas, se ha llegado a la conclusión de que el suyo constituye un proyecto sobremanera novedoso, si tenemos en cuenta su metodología, exclusiva de este Centro, así como su importancia y valor dada la situación de desventaja, discriminación y rechazo en la que el colectivo migrante suele encontrarse.

Asimismo, consideramos que dicho modelo podría ayudar a otros centros que se encuentren en circunstancias similares y que busquen

soluciones adaptadas a una realidad pluricultural, esto es, una realidad en la que las diferentes culturas se fusionan y conviven.

Palabras clave: Cultura, educación, innovación, migración, lengua.

Interlinguistic cultural mediation: the experience of the Padre Piquer Education Centre. We need to be aware of the situation of the most unprotected population, migrants with few resources, a high percentage of whom are minors, which increases their defenselessness. This vulnerability places them in a disadvantaged position, which pushes us to seek their protection, so that they can participate in society on equal terms. This paper focuses on the educational field and analyses the main initiatives carried out in the Region of Madrid with the aim of effectively integrating migrant students.

To this end, some field research has been carried out by contacting the various bodies which could be implementing a programme of the above-mentioned characteristics, although it has been concluded that the offer is not very wide. Subsequently, a special focus has been placed on the Padre Piquer Education Centre (EC) with the aim of finding out about its way of working, teaching and educating. To this end, various interviews were carried out with the different agents who make up the education community, both in person and through the exchange of emails and telephone calls (due to the health pandemic in which we are currently immersed), and several interviews were also analysed as a result of the recent visit by various media.

In this way we intend to convey to the reader the importance of such initiatives, forms of education or projects in order to achieve an inclusive education, available to all, and in which each of its subjects, mostly people of immigrant origin, counts, which is highly innovative, if we take into account its methodology, exclusive to this Centre, and its importance and value given the situation of disadvantage, discrimination and rejection to which the migrant group usually finds itself.

After meeting with the Padre Piquer EC, studying it in depth and learning about its programmes, we have come to the conclusion that this project is an extremely innovative one, if we take into account its methodology, which is exclusive to this Centre, as well as its importance and value given the situation of disadvantage, discrimination and rejection in which the migrant collective often finds itself. For this reason, we believe that this model could help other centres in similar circumstances seeking solutions adapted to a multicultural reality, i.e. a reality in which different cultures merge and coexist.

Keywords: Culture, education, innovation, migration, language.

1. Introducción: mediación lingüística en el ámbito educativo

A causa de las diferentes crisis humanitarias, guerras o situaciones políticas en sus respectivos países, un altísimo número de personas a lo largo y ancho del mundo se han visto y se ven en la necesidad de abandonar su país e instalarse dentro de nuestras fronteras. Según apuntaba Frontex en 2015, el 80% de los que llegan a Europa son potenciales refugiados.

Una vez alcanzado su destino, la población migrante desea participar en la sociedad del mismo modo que lo hace el resto de la población; sin embargo, muchos provienen de países cuya lengua difiere de la del país que les recibe, lo que les sitúa en una posición de desventaja con respecto al resto de la población. Por este motivo necesitan la asistencia de profesionales que les faciliten el acceso a los diferentes servicios públicos, ya sea mediante la traducción de documentos varios y la interpretación, si bien también resultan de gran utilidad aquellos programas de mediación lingüístico-cultural que pueden enseñarles y les facilitan esas herramientas con las que a medio plazo podrán intervenir de forma activa y efectiva en los diversos escenarios de la vida cotidiana.

Uno de los ámbitos en los que será necesaria la actuación de los mencionados profesionales es el educativo. Si nos detenemos en la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, podremos observar en su artículo 9 que los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación gratuita y obligatoria. El cumplimiento de este deber motiva que en las aulas haya un número mayor de migrantes, por lo que cabe preguntarse cómo hacer frente a esta situación. A este respecto, Siguán (1992) considera que la presencia de muchos niños extranjeros en el aula podría dar lugar a un gueto; a esto hay que sumarle la mezcla de lenguas y culturas, lo que implica tener que acostumbrar a cada pequeño a hábitos, costumbres, modos de enseñanza y creencias diferentes a los de procedencia, y dificulta la creación de propuestas educativas uniformes. Asimismo, hay que tener en cuenta que los padres pueden verse en la necesidad de comunicarse con el centro, algo difícil si el idioma es diferente.

Aunque hay profesores que hablan otras lenguas y por lo tanto podrían comunicarse con el alumno inmigrante, el hecho de ser profesor no le da a la persona la capacidad y habilidad necesaria para actuar de puente, y es que las labores y funciones del profesor de idiomas en poco coinciden con las del mediador lingüístico. Por ello consideramos

que es tan necesario en este ámbito el mediador lingüístico-cultural: una figura que haga de puente para que la comunicación entre los padres y el centro escolar fluya y que tanto el alumno migrante como sus progenitores conozcan y entiendan información y conceptos relevantes relacionados con la educación.

No obstante, son pocos los centros que recurren a este tipo de figura y, si lo hacen, el objetivo es asistir a los padres o familiares del alumno, siendo contadas las ocasiones en que dicho servicio se presta para facilitar la comunicación con el estudiante en cuestión (Tipton y Furmanek 2016). En su lugar se suele recurrir a los gestos o a los menores sobre los que se está hablando, así como a hermanos, compañeros del centro o acompañantes de los padres, lo cual entendemos que se hace de buena fe para agilizar los trámites y simplificar los mecanismos. En 2018 se llevaba a cabo una encuesta a 150 tutores de centros con más de un 10% de población migrante; de ellos, una alta proporción consideraba normal que fueran los menores los que hiciesen de intérpretes tanto para sus padres, los de otros y sus compañeros, teniendo en cuenta la falta de apoyo institucional para comunicarse con los alófonos (Foulquié-Rubio 2018: 146).

Podríamos afirmar que existe una serie de cuestiones que, en cierto modo, dificultan la mediación intercultural en la escuela; en primer lugar, la ausencia de una legislación y formación regladas que definan con claridad la mediación intercultural en el ámbito educativo. Su papel es un tanto desconocido, y su participación en el centro educativo se suele percibir como una acción de voluntariado, llevando incluso a situaciones de clasismo entre ellos y los demás profesionales del centro, lo que no permite que exista una relación de comunicación y coordinación. Asimismo, al mediador intercultural se le percibe como un agente externo y no como un compañero más, además de como figura que actúa al margen del currículum y solamente en momentos puntuales.

En cuanto a la figura del mediador, Araújo (2016: 130-131) sostiene que la formación como traductor-intérprete permite al profesional de dicha área ir más allá de la diferencia lingüística, dejándole reflexionar sobre aspectos como la adaptación cultural, además de ser capaz de ponerse en el lugar del otro y haber desarrollado determinada capacidad empática a raíz de su concepción de las dos realidades con las que entra en contacto y que, en sus palabras, "van más allá de la percepción que puede establecer la persona educadora". Así, plantea la posibilidad de que un traductor-intérprete, por las capacidades y competencias que posee, pueda contribuir a la integración del migrante mejor de lo que lo haría el profesional de la educación; no obstante, reconoce que el educador tendrá más conocimientos en didáctica que el traductor intérprete. A este respecto, no obstante, consideramos que también el traductor-

intérprete debe formarse en mediación intercultural para adquirir las destrezas que el trato con menores y sus progenitores en el ámbito educativo requiere. Con esto queremos decir que no por tener formación en Traducción e Interpretación se está preparado para actuar de puente entre las partes implicadas en este ámbito, sino que hay otra serie de factores a considerar cuando se trata de mediar en los servicios públicos y más concretamente en el entorno educativo, como puede ser el dominio de aspectos culturales, o una actitud de cercanía y empatía con el menor o sus progenitores.

Teniendo en cuenta la importancia que esta figura ha cobrado hoy en día, consideramos necesario reconocerla laboralmente y estimamos que incluirla como un agente más en el ámbito escolar ayudaría a normalizar el proceso de adaptación del alumno a través de una colaboración y comunicación más cercana de todas las partes.

2. Políticas y programas de atención lingüística en la Comunidad de Madrid

Aparte de la mediación intercultural, existen diversos programas que fomentan el aprendizaje del idioma de la sociedad receptora, lo cual consideramos es de vital importancia para lograr que la persona migrante se integre. Nos centraremos en los que se ofrecen desde la Comunidad de Madrid. En primer lugar, nos encontramos con las Aulas de Enlace, cuya implantación data del curso 2002-2003; no obstante, habrá que esperar hasta el curso 2004-2005 para que se conviertan en una realidad plenamente asentada.1 Se trata de aulas específicas que cuentan con un currículo propio y están integradas en el centro educativo, y que tienen como objetivo ayudar a que aquellos alumnos extranjeros con grandes dificultades para entender el español se incorporen a nuestro sistema educativo (Gabinete Técnico FETE Enseñanza 2008), y que los que están desfasados curricularmente adquieran competencias lingüísticas y comunicativas, y aprendan mediante las oportunas adaptaciones curriculares; constituyen un recurso pedagógico complementario para el mismo, lo que significa que para su implantación el equipo docente del centro deberá detectar dicha necesidad y el equipo directivo lo tendrá que solicitar (Boyano Revilla et al. 2004: 14). Para que el Aula de Enlace funcione deberá haber en el mismo al menos 5 alumnos, y un máximo de 12; en cuanto a la duración, el tiempo de permanencia será de un máximo de nueve meses consecutivos, ya sea durante uno o dos cursos académicos, si bien ese plazo podría ampliarse excepcionalmente. Tras finalizar ese tiempo, el alumno se incorporará al grupo ordinario, pudiendo este estar ubicado en el mismo centro donde se encuentra el Aula de Enlace, o bien ser enviado al centro que la Comisión de Escolarización determine.

A este respecto, Serra (2006: 168) es de la opinión de que el periodo de permanencia es demasiado reducido como para poder alcanzar el nivel de sus compañeros nativos tras unos meses en estas aulas puente, mientras que Del Olmo (2012: 114) considera que separan y apartan a los inmigrantes para así lograr su integración, algo contradictorio, y es que se retrasa el proceso de inclusión hasta que salgan de dichas aulas, además de impedir que se relacionen con los hablantes nativos de la lengua que ellos están aprendiendo y someterles, en algunos casos, a una doble alienación, si se tiene en cuenta que hay alumnos inmigrantes que al finalizar el programa en el aula de enlace deben cambiar de centro educativo. Opinión similar tiene García (2009), quien considera que, al no relacionarse con alumnado autóctono, se encuentran en una especie de gueto.

Para los adultos y aquellos alumnos de dieciséis años que tengan un contrato laboral que les impida acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto nivel o de alto rendimiento, existen los llamados Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA). Aunque los CEPA no son centros específicos de personas migrantes, les ofrecen, entre otros, cursos de español para que, en el caso de desearlo, puedan acceder más tarde a la Educación Básica para personas adultas o bien a otras enseñanzas.

Por otro lado, nos encontramos con el Servicio de Apoyo Itinerante (SAI) al alumnado inmigrante, un servicio de apoyo y asesoramiento de programas pensados para que el inmigrante pueda incorporarse al curso escolar sobre todo cuando no domina el español. Desde los SAI² asesoran y apoyan a los centros que cuentan con estudiantes migrantes que han pasado o no por las Aulas de Enlace sobre cómo deben desarrollarse los programas de acogida para que estos alumnos consigan una correcta inserción socioafectiva, promoviendo a la vez un entorno multicultural, y les orientan respecto de la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua, además de ayudar a que los alumnos adquieran competencias lingüísticas y comunicativas básicas.

Otro de los servicios que ofrece la Comunidad de Madrid en el ámbito educativo con el fin de fomentar la integración es el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)³; mediante la realización de tareas de Traducción e Interpretación (TeI) se busca que los alumnos migrantes adultos puedan relacionarse con la Administración Educativa. Las labores de TeI social se desarrollan en los colegios e institutos de todo el ente autónomo madrileño; los beneficiarios de este servicio son familias del alumnado inmigrante que no hablan español, de tal forma que puedan comunicarse, entre otros, con los Centros Educativos sostenidos con

fondos públicos, con los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y con la Administración Educativa. Con relación a la TeI, el SETI traduce aquellos documentos necesarios para que el alumno inmigrante se escolarice correctamente, además de llevar a cabo labores de interpretación en entrevistas o reuniones que tengan lugar en cualquier servicio educativo. Tengamos en cuenta que aquellos inmigrantes que quieran escolarizar a sus hijos necesitarán la presencia de un mediador lingüístico que con su trabajo haga desaparecer las posibles barreras lingüísticas y, por qué no, también culturales, y que el alumno va a necesitar conocer la lengua vehicular para integrarse. Para solicitar este servicio, ofrecido en árabe, armenio, azerí, bielorruso, búlgaro, checo, chino, eslovaco, francés, farsi (persa), georgiano, húngaro, inglés, lingala, portugués, polaco, ruso, rumano, serbocroata, ucraniano y vietnamita, el centro interesado debe enviar la Solicitud de Prestación del Servicio al Servicio de Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial correspondiente.

El Programa de Educación Compensatoria tiene como objetivo que esos alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales y que se hallen en una situación de desventaja social, o provengan de familias con graves dificultades socioeconómicas, se integren social y educativamente y estudien los mismos contenidos que el alumnado general, pero con un currículo reducido. Entre los destinatarios se incluye a los inmigrantes, a quienes también se dedica unos de los objetivos de este programa: la atención específica que se da al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular. De acuerdo con Rasskin (2012: 52), el criterio que se utiliza para establecer cuál es el alumno que necesita compensación educativa obedece a la constatación inicial del eventual desfase curricular del estudiante. Así, será enviado a dicho programa si el desfase, vinculado a su pertenencia a una minoría étnica o cultural, es de dos o más años entre su nivel de competencia curricular y el curso en que debería estar escolarizado según su edad. En el caso del inmigrante o refugiado, se tiene en cuenta el desconocimiento de la lengua de instrucción, el castellano en este caso. Ante esto, Arabi (2001) critica que "esta política favorece guetos de población inmigrante, lo que dificulta su integración en la sociedad receptora".

A este respecto, si bien programas como este son convenientes, sería más acertado integrar a los alumnos extranjeros en el aula con los alumnos sin desfase curricular y fomentar los trabajos en grupo, donde el conocimiento se transmite entre alumnos. Esto ayudaría no solo a que los alumnos extranjeros fueran adquiriendo con mayor rapidez conocimientos en la lengua española, sino también a que sus compañeros aprendiesen aspectos culturales del alumno inmigrante. Precisamente existe en Madrid un centro educativo que podría presumir de ofrecer

una educación "con y para todos", que entiende la educación de otra forma y que ha logrado en los cerca de 20 años que lleva trabajando de esta forma tan innovadora un altísimo índice de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad. A continuación, presentamos este caso de éxito que, como adelantábamos, se ha analizado mediante la realización de entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, además de haber recurrido al visionado y estudio de programas de televisión y radio que dedican parte de su espacio a conocer más en profundidad el funcionamiento de dicho centro.

3. El Centro de Formación Padre Piquer, una experiencia de integración

3.1. Metodología

En primer lugar, es necesario señalar que la razón por la que se ha decidido analizar el caso de la Comunidad de Madrid no es otra que porque su capital, Madrid, es además la capital de España y alberga, por ese motivo, un mayor índice de extranjeros. Lo anterior nos lleva a pensar que, en consecuencia, Madrid ofrecerá mayores opciones en términos de recursos educativos para la comunidad migrante. Con el objetivo de conocer la oferta educativa que favorecería la integración del alumnado migrante, se ha llevado a cabo un análisis de las políticas de atención lingüística desarrolladas. Para ello se ha procedido, en primer lugar, a revisar la información facilitada por la Comunidad de Madrid, concretamente la Consejería de Educación, en su página web, pues es a donde se nos remite al preguntar a este respecto en el teléfono que dicha Consejería pone a disposición del interesado. Así, se ha revisado documentación publicada por dicho organismo, si bien la información disponible o bien carece de fecha o tiene una antigüedad que nos hace analizarla con cautela, pues podría estar desactualizada. Con el fin de contrastar dicha información, se ha procedido también a la lectura de trabajos de investigación realizados por autores como Fernández (2017) o Arroyo (2011), además de proceder al análisis concreto del caso del CF Padre Piquer, al ser un centro que no solo ofrece alguna de estas acciones de atención lingüística, sino que cuenta además con una metodología o programa que fomenta la integración y participación de los jóvenes migrantes en nuestra sociedad, concretamente en el ámbito escolar.

Posteriormente, y como adelantábamos, se ha procedido a realizar una investigación de carácter cualitativo, basada en preguntas abiertas semiestructuradas, lo que ha permitido que las personas entrevistadas pudieran expresar opiniones, matizar sus respuestas o incluso desviarse del guion establecido. Los destinatarios de estas entrevistas han sido los diferentes agentes que forman la comunidad educativa: miembros del equipo directivo (ED 1 y ED2), docentes (D1 y D2), alumnos (A1, A2 y A3) y progenitores (P1, P2, P3 y P4), tanto de manera presencial como a través de videoconferencia y mediante el intercambio de correos electrónicos. Estas entrevistas no se han grabado, sino que se ha optado por la toma de notas al hilo de las distintas conversaciones y procedido posteriormente al análisis del contenido del discurso. Además, y para obtener resultados más completos, hemos visionado y analizado algunas entrevistas que el centro ofrecía a Cope en 2020 o a RTVE en 2019; estas nos han permitido acceder virtualmente al centro y conocer algunas de sus aulas, si tenemos en cuenta que la pandemia causada por el COVID-19 ha restringido en gran medida el acceso presencial al centro por parte de aquellos que no formamos parte de la comunidad educativa, además de proporcionarnos información, experiencias y opiniones de otros actores, como es el caso del coordinador de Trabajo por Proyectos o la persona responsable de Pastoral en dicho momento.

3.2. Descripción general del centro

El Centro de Formación (CF) Padre Piquer es un centro educativo que en 2020 cumplía 53 años; se encuentra situado en el popular barrio de La Ventilla, en el norte de Madrid, donde predomina la presencia de viviendas muy sencillas, cuyos vecinos tienen un nivel socioeconómico bajo y de los cuales un tercio es de origen migrante. Dicho Centro pertenece a la Fundación Montemadrid, la obra social de la antigua Caja Madrid, y está dirigido por la Compañía de Jesús (Jesuitas), bajo cuya dirección también se encuentra el colegio El Recuerdo, el Colegio San Ignacio de Loyola de Alcalá de Henares y la prestigiosa Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, y ofrece una educación integradora y comprometida en la inserción social, cultural y laboral de sus alumnos.

Como decíamos, el CF Padre Piquer se fundó de la mano de Caja Madrid y la Compañía de Jesús para proporcionar a los desfavorecidos una educación de gran calidad y, si bien comienza impartiendo la Educación General Básica y Formación Profesional a más de 2000 alumnos, en los años noventa la LOGSE lleva a la extinción de la EGB en el Centro para centrarse en la Enseñanza Secundaria, a la vez que comienzan a tomarse medidas de apoyo y adaptación y a desarrollar programas de diversificación curricular, para dar así cabida a la diversidad recogida en dicha ley. A día de hoy, en el CF Padre Piquer se imparte Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, y es el centro de la Compañía de Jesús que recibe el alumnado más desfavore-

cido y en mayor peligro de exclusión por la situación socioeconómica en la que se encuentran, principalmente por el hecho de ser migrantes.

3.3. Perfil del alumnado

Aparte de los cerca de 50 colaboradores (voluntarios, profesorado en prácticas y monitores), unos 90 docentes enseñan a alrededor de 1100 alumnos, de los que el 60% está formado por estudiantes que provienen de más de 40 nacionalidades diferentes, entre las que nos encontramos con alumnos de Marruecos, China, Bangladesh, Filipinas, la India y Rumanía, así como de origen subsahariano o magrebí, si bien también los hay que proceden de Latinoamérica o pertenecen a la etnia gitana (el 20% en 1° ESO). En cuanto al perfil de estos jóvenes, y tras consultar con el equipo directivo y los docentes entrevistados, destacamos que la gran mayoría de los alumnos no son solicitantes de asilo ni llegan a España en patera. Algunos de ellos son menores extranjeros no acompañados (MENA) que viajan sin papeles ni datos de contacto para que nadie les pueda localizar. Una vez en Madrid, son llevados al Centro de Menores de Hortaleza o a pisos tutelados, si bien su estancia en estos sitios es temporal y suelen ir "donde la vida los lleve". Así, no buscan formarse y no suelen terminar sus estudios, porque están buscando una oportunidad, no "someterse a la tiranía de las normas educativas".

Por otro lado, también asisten menores, de entre catorce y quince años, provenientes del norte de África, especialmente de Marruecos, cuyos padres los han mandado a España o que bien se escapan de sus países y rompen el contacto con sus familias, y cuyo objetivo, en palabras de ED1, es Europa, "porque se les vende que España es el paraíso terrenal, si bien es cierto que la situación en cualquier caso es difícil que sea peor que la pobreza a la que están condenados en sus países de origen". No obstante, la mayor parte de los alumnos que acceden al CF Padre Piquer ya estaban escolarizados.

El reto al que el Centro se enfrenta cada día es el de un alumnado con un denominador común, el de un contexto sociofamiliar vulnerable, desfavorecido en muchos sentidos, en el que sus progenitores ejercen un empleo precario y cuentan con recursos insuficientes. A esta realidad debe añadirse otra dificultad, y es que, aunque la mayoría ha nacido en España, su entorno y procedencia no eliminan las barreras culturales, que suponen otro desafío a nivel educativo.

Además, conviven diferentes religiones, las cuales determina en gran medida su forma de vida y llevan a su vez a que el Centro deba adaptarse en cierto modo a estas circunstancias; es el caso, por ejemplo, de los estudiantes musulmanes, cuya religión prohíbe comer cerdo y por lo tanto no se puede ofrecer a estos alumnos como parte del menú diario,

y si bien nos encontramos ante un centro confesional, jesuita concretamente, donde lógicamente la filosofía cristiana tiene su espacio y ocupa un lugar importante, el hecho de convivir con testigos de Jehová, budistas o musulmanes hace que la asignatura de religión sea optativa.

Así podemos ver, y lo confirman ED1, ED2 y D2, que la lengua ni es lo único que les diferencia ni lo es todo, y es que resulta de gran importancia la cultura; concretamente se refieren a la comunicación, que varía con respecto a la propia en términos de velocidad y tono de habla, y que en ocasiones perciben como seco y brusco y les hace creer que se les está regañando y les produce rechazo. Todas estas circunstancias llevan a la existencia de una brecha, unos obstáculos que dificultan la adaptación de estos jóvenes. A modo de ejemplo, ED1 se refiere al caso de una adolescente que vivía en las cataratas de Iguazú, en un entorno donde reinaba la tranquilidad. De padres separados, su madre había dejado Paraguay y residía desde hacía años en Madrid; de pronto se vio en el aeropuerto de Paraguay y tras un largo vuelo aterrizaba en el barrio de la Ventilla, donde la naturaleza brilla por su ausencia, y con una madre a la que apenas conocía. Este hecho es frecuente entre la población inmigrante; los progenitores abandonan sus países de origen y, una vez han regularizado su situación y esta es económicamente estable, deciden traer a sus hijos; el ejemplo más claro a este respecto es el de la población china.

En cuanto a la forma en que estos jóvenes llegan al CF Padre Piquer, D1 explica que o bien lo hacen a través de la Consejería de Educación, que asigna al alumno una plaza en sus Aulas de Enlace en función de varios criterios como la cercanía con respecto al domicilio, el número de integrantes en la familia y de si algún hermano ya figura como alumno del centro en cuestión, o bien eligen voluntariamente este Centro para cursar la Educación Secundaria. En este caso, son muchos los que eligen el CF Padre Piquer por la publicidad que otras personas hacen al respecto, y porque otros no dan respuesta a las necesidades de sus hijos y esperan encontrarla en este Centro.

Como decíamos, las diferencias culturales pueden determinar y de hecho determinan el desarrollo de las diferentes actividades, como puede ser el uso del hiyab, la asignatura de religión, o el tipo de alimentación basado precisamente en creencias religiosas, pero también la forma de relacionarse. A este respecto, la relación familiar juega un papel importante y tendrá un efecto en las mismas, pues el modelo de interacción aprendido en casa a menudo se reproduce en el ámbito escolar. De partida, el concepto de familia difiere de una sociedad a otra; pero, además, las relaciones familiares, y más concretamente la forma en que los progenitores interactúan con sus hijos se ven afectadas por factores como la sobrecarga laboral o la crisis económica. También influye en su comportamiento el duelo migratorio al que han tenido que hacer frente, entendido este

como el proceso, en la mayoría de los casos difícil, por el que pasa el inmigrante y que, según Achotegui (2009), se divide en siete duelos, de los cuales destacamos, el que se refiere a la familia y los amigos, de quien el inmigrante se separa, así como el de la tierra, por abandonarla y adentrarse en territorios para él desconocidos y diferentes.

A esto hay que añadir la diversidad en términos de conocimiento que cada alumno lleva en su mochila según sus circunstancias; según un estudio realizado por el propio Centro, concretamente en la ESO, en 2018 el 38% de los alumnos mostraba algún tipo de desfase curricular, de los cuales el 23% participó en actividades de compensación educativa y un 6% lo forman alumnos con necesidades especiales (Casado 2018). En 2020, con cerca de 450 alumnos que cursan la ESO, y de los cuales aproximadamente un 45% son migrantes provenientes de 31 nacionalidades, destaca como centro en innovación docente en lo que atención a la diversidad se refiere.

A este respecto, y según ED2, se calcula que, a día de hoy, cerca del 50% de los alumnos muestra algún tipo de desfase curricular, lo que indica que muchos de ellos han repetido curso ya en Primaria y vienen con desfase de otros centros. Este desfase curricular, explica, está estrechamente conectado con la tasa de idoneidad, o lo que es lo mismo, se refiere al retraso, de entre uno y dos años, de un alumno en cuestión con respecto al curso en el que le correspondería estar. En cualquier caso, esta gran variedad de lenguas maternas, religiones (concretamente alrededor de 10) culturas y necesidades diferentes que se juntan en un mismo espacio, según algunos docentes, requiere de una solución que ayude a seguir creciendo.

Y precisamente es en este punto donde podríamos decir se encuentra la razón de ser del CF Padre Piquer. Como apunta en entrevista Gregorio Casado, coordinador de innovación y orientación del centro, mientras el sistema educativo en España tiende a ser excluyente hoy en día, y la tendencia de la mayoría de los centros educativos va hacia la división de los llamados "buenos alumnos" y "malos alumnos", el CF Padre Piquer no se centra tanto en el currículo como en el alumno y en buscar su protección. Para favorecer la participación en condiciones más igualitarias de aquellos alumnos cuyas diferencias, principalmente lingüísticas, culturales y religiosas, podrían dificultar su participación e integración, el Centro desarrolla una serie de programas, que son como sigue.

3.4. Programas para la integración escolar

3.4.1. Aulas Cooperativas Multitarea

Muestra de la importancia que el alumnado migrante y su formación tiene para este Centro, es la iniciativa que pone en marcha en el curso

académico 2003-04; en esta época, España y Madrid como capital recibe grandes cantidades de migrantes, con el fin de atender a estas personas en situación complicada: las Aulas Cooperativas Multitarea (ACM).

• Origen y motivación

Como adelantábamos, las ACM buscan una educación inclusiva y comienzan a implantarse en los primeros cursos de la Educación Secundaria, si bien a día de hoy funcionan en todos los niveles educativos del centro, incluida la Formación Profesional porque, según algunos miembros del cuerpo docente, "esta es la denominación de una metodología que reúne muchos elementos (entre otros, trabajo por ámbitos y tecnología)", lo que ha hecho que esta metodología, que reúne muchos elementos, como el trabajo por ámbitos y la tecnología, se haya generalizado y funcione en todo el colegio.

Las ACM son fruto de unos años en los que las medidas implantadas no habían dado los frutos que se buscaban: era necesario realizar un cambio en la forma de enseñar, para así lograr un cambio en el aprendizaje. Los alumnos dejarían de trabajar de forma principalmente individual para hacerlo en grupos y con el apoyo de las tecnologías, que tanto suelen motivar a los más jóvenes.

Principios de funcionamiento y estructura

En primer lugar, hubo que modificar la disposición de las aulas, que pasarían de estar alineadas frente a una pizarra a organizarse siguiendo la forma de un abanico abierto, todo con el fin de fomentar la participación, el intercambio de ideas entre alumnos. Asimismo, se realizarían cambios relacionados con la docencia, yendo de un aula con un único profesor a grupos de alrededor de 60 alumnos con entre 3 y 5 profesores a la vez en la misma aula. El objetivo de las ACM, que como ya hemos señalado se ofrecen en un inicio en dos grupos de 1º de ESO y hoy están presentes en todo el centro, es no sacar a los alumnos sino sumar profesores, lo que permite una atención individualizada.

A este respecto uno no puede evitar preguntarse cómo es la organización previa y en el aula entre profesores para que haya un orden, el mensaje llegue con claridad y realmente se pueda aprender. Cada semana todos los profesores de cada nivel educativo se reúnen con la pedagoga terapéutica y con el coordinador de proyectos para coordinar aquellos aspectos comunes a todos, como pueden ser los proyectos y actividades a realizar, los exámenes, la programación, los contenidos y las unidades didácticas, entre otros aspectos. Una vez organizado esto, la última media hora, y ya subdivididos en los grupos de profesores que impartirán su docencia conjuntamente en la misma aula, se aborda el desarrollo de las clases utilizando como base la planificación, que con-

siste en 9 horas de docencia al día divididas en bloques de dos o tres horas. Dentro de cada aula, el grupo de alumnos se dividirá en subgrupos para hacer diferentes actividades con cada uno de los docentes en el aula e ir rotando hasta que todos hayan cubierto la totalidad del contenido. Lo especial de estas aulas es el hecho de que cada asignatura no tiene un horario establecido, sino que pueden impartirse 9 horas seguidas de la misma materia, dedicándose el próximo día a otra materia y así sucesivamente. El rasgo característico de estas clases es la improvisación, entendida esta como una organización flexible que puede variar a medida que se avanza.

Desde 2017, en las ACM los libros físicos han dado paso a los *Ipads*, conscientes de que la tecnología supone un aliciente y motiva a los más jóvenes. Este hecho podríamos llevarnos a pensar en el gasto al que estos alumnos, provenientes en gran medida de familias en situación económica desfavorecida. Sin embargo, según no informa ED1, no hay ningún alumno que haya dejado de matricularse por no poder hacer frente al gasto, y es que, el dispositivo electrónico, que incluye todos los libros necesarios, cuesta solamente 25€ al mes; este importe supone una cantidad ínfima si tenemos en cuenta que tras un par de años pasa a ser de su propiedad, además de que el 70% de los alumnos cuenta con beca gracias a ayudas de la Consejería de Educación o la Fundación Montemadrid, entre otros.

Como decíamos, se trabaja por ámbito de aprendizaje y sin libro de texto; y si bien siguen el mismo currículo lo hacen mediante una metodología diferente, con el fin de favorecer experiencias de aprendizaje sin desdobles. Además, el hecho de contar con ámbitos de aprendizaje en lugar de con asignaturas, lleva a que los docentes puedan organizarse el horario según su criterio, siendo más flexibles en cuanto a la duración y la frecuencia, algo que el profesorado deber organizar de manera grupal. En las ACM se aprende predominantemente mediante la creación de proyectos interdisciplinares donde grupos de tres profesores de tres asignaturas diferentes se ponen al servicio de un mismo proyecto, como puede ser uno relacionado con el medievo, abordado desde el punto de vista de cada una de las asignaturas.

Ante la pregunta relativa a las características o recursos mínimos con los que un centro debe contar para ofrecer un programa como las ACM, ED2 apunta que es esencial contar tanto con la autorización del servicio de inspección como de la Consejería de Educación; no obstante, tanto la LOMCE como el proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE prevén ya la autonomía de los centros, lo que permite que se desarrollen proyectos de innovación, y que, como acabamos de explicar, la educación se organice por ámbitos, y se recurra a la codocencia o docencia compartida. En el CF Padre Piquer son conscientes de las limitacio-

nes existentes en cuanto a recursos, si bien consideran que se trata de gestionarlos de una manera u otra, y ellos gestionan los recursos "de otra", apuntan ED1 y ED2.

Resultados

Lo primero que destaca Casado es el hecho de que no resulta sencillo montar un centro así "porque sí", y considera que para ello tiene que darse la necesidad; tanto él como ED1 Y D2 coinciden en que lo primero que hace falta es desear hacer algo que sea distinto y que se haga con motivación, que exista un "por qué"; en el caso del CF Padre Piquer, este programa se implantó con el objetivo de aprender de los demás. En el caso del CF Padre Piquer, explica ED2, esta iniciativa surgió fruto de una situación que les desbordó, y es que cada vez más alumnos de origen inmigrante acudían al centro y necesitaban una solución para abordar el problema de la heterogeneidad a nivel educativo. Asimismo, señala que, además de tener una necesidad, resulta imprescindible contar con la confianza de toda la comunidad educativa porque "es un trabajo de equipo", pero de la Dirección, sobre todo; es necesario que el equipo directivo crea en el proyecto y quiera darle salida. A este respecto, ED1 afirma, "existen algunos colegios que, aunque tienen interés en llevar a cabo un proyecto como este, con motivo de la importancia que los resultados de las pruebas de acceso cobran en la sociedad, no reciben la aprobación del equipo directivo, que decide que no se puede llevar a cabo.

D1 coincide con ED1 en el hecho de que en España es muy importante la prueba de acceso a la universidad y los resultados que en ella obtengan los alumnos, y opina que hay que entender la educación de otra forma. Tal y como explica, con las ACM el CF Padre Piquer quiere dotar a la educación con otros componentes, estableciendo para ello una organización en la que se cree un nuevo paradigma en la educación, en lugar de solamente centrarse en superar una prueba.

A la pregunta de si consideran que el nivel de aprendizaje se ve afectado por tener que dedicar tiempo a otros aspectos, ED1 y D2 creen que este paradigma de la educación en absoluto influye negativamente, y afirman que las tasas de graduados en ESO así como de alumnos que superan las pruebas de acceso a la universidad son muy altas, cercanas al 90 %. Asimismo, añaden que, para obtener datos rigurosos, "es necesario incluir en estos porcentajes a todos los alumnos, no solo a los mejores, porque esto daría como resultado 'datos irreales'. De todos modos, puntualiza ED2, una cosa es el "fracaso" escolar, y otra bien diferente es el fracaso personal. El CF Padre Piquer precisamente da más valor y podríamos decir que se centra en este segundo aspecto, para lo cual "acompaña al alumno en el proceso para que, una vez salga al mundo, tenga confianza en sí mismo, no se sienta fracasado, encuentre un pro-

yecto que le dé salida, que le permita sentir que tuvo una experiencia q le permitió crecer. Y crecer no es un título. Pero claro, eso no vende, porque la mayoría de quienes consultan los datos de éxito se centra en otros parámetros.

Para dicho Centro resulta de gran importancia desarrollar otras competencias (y no solo saber matemáticas, historia o biología), aprender de otros; y es que, como señala Casado, a diferencia de la afirmación de que "todos somos iguales", el CF Padre Piquer considera que no existe el "alumno", dos personas iguales, y afirma que todos y cada uno de los que integramos la sociedad, pero aquí concretamente el cuerpo de alumnos, está formado por niños y niñas diferentes, lo cual es aprovechado por el Centro para hacer de la diferencia un valor. Así, de igual modo que algunos niños se forman en centros en los que hay un alto índice de menores con Síndrome de Down y la convivencia les sirve para conocer otras realidades, el hecho de mezclarse con las diferentes culturas que conviven en el CF Padre Piquer sirve a todos como aprendizaje. Tomando como ejemplo el caso de la población gitana, apunta D1, "los chavales aprenden inglés a la vez que aprenden a 'ser' gitano, es decir, a la vez que conocen una de las culturas con las que conviven día a día. De este modo se proporciona una mirada a los diferentes actores de la sociedad, logrando que la diversidad se entienda como complemento y no como elemento discriminatorio".

Asimismo, la comunicación oral es la principal herramienta; como señalan ED2 y D2, "se personaliza la educación, se abren caminos e itinerarios de aprendizaje mediante un modelo de enseñanza participativa e integradora para que los alumnos saquen lo mejor de sí. El profesor ha adoptado un nuevo rol, diferente al propio de las aulas tradicionales; da clase a sus alumnos, les habla y soluciona los problemas, y gracias al formato en que se desarrolla la docencia los conoce muchísimo, sabe dónde pueden ayudar más, algo que tanto alumnos como familias lo notan". Según Carlos Rico, "la presencia de varios profesores en la misma aula y el hecho de desarrollar simultáneamente diferentes actividades y proyectar los resultados desde el grupo llevan a un aprendizaje de igual a igual, donde se evita la explicación del profesor, que puede resultar monótona".

Cuando se trabajaba de manera individual sucedía que los de nivel más avanzado no estaban motivados y eran reacios a llevar a cabo este tipo de trabajos, igual que los alumnos con más dificultades de aprendizaje sentían que su labor no era importante. Pero hoy en día el trabajo en grupo se estructura de tal forma que la labor de cada uno de los integrantes resulta imprescindible, para lo cual se utilizan diferentes estrategias que hacen que todos se sientan importantes y trabajen motivados.

ED1 y D1 afirman que, gracias a este método, que responde a la necesidad de compensación educativa, estos jóvenes acuden ilusionados,

lo que redunda en un 85 % de éxito escolar y un índice mínimo de absentismo. A este respecto, A1 y A3 señalan que el desarrollo de las clases es muy ameno, se lo pasan muy bien y, aunque al principio el sistema le costaba un poco porque estaban acostumbrados a trabajar individualmente, rápidamente se habituaron y les gusta porque aprenden, dicen, más y entienden mejor. A2 expresa que "el hecho de trabajar en un equipo donde unos tienen mayor nivel que otros hace que siempre haya algún compañero que tire del resto, lo cual te ayuda cuando creías que no podías hacerlo", y es que, en estas Aulas, unos ayudan a los otros, comentando y corrigiendo entre los integrantes de cada pequeño grupo o equipo, para que posteriormente sea la profesora la que finalmente corrija y evalúe la labor del grupo.

Podríamos pensar que, al trabajar en equipo, aquellos más motivados se implicarán más que aquellos compañeros con un nivel más bajo. Sin embargo, Mónica Díaz-Masa, Coordinadora de Formación de 1º, 2º y 3° de ESO (y de las Aulas de Enlace), cuya dedicación y forma de hablar demuestran que se desvive por el Centro y por el futuro de estos jóvenes, explica que no se empieza un proyecto si previamente no ha habido un trabajo individual. Mediante este trabajo en solitario en el que deberá desarrollarse una memoria y entregar una serie de tareas y que valdrá el 60% de la nota, se trabaja la responsabilidad individual y sirve para demostrar que uno se compromete y está preparado para trabajar en equipo. Si el docente considera que el alumno no ha trabajado adecuadamente y por lo tanto no ha superado el trabajo individual, no podrá participar en el trabajo grupal (que equivale a un 40% de la nota) y deberá realizarlo en solitario sin recibir ninguna nota por ello. Esto método resulta muy efectivo y hace que en futuras ocasiones el alumno se comprometa seriamente.

Preguntamos acerca de las ventajas que las ACM tienen con respecto a las aulas ordinarias; Mónica opina que la ventaja principal de estas aulas es la codocencia, la cual sería irrenunciable a estas alturas. "Ya no podríamos trabajar solos; hemos convertido una profesión muy individualista en una profesión compartida. Se genera mucha más creatividad, nos apoyamos en el compañero en esos momentos en que necesitamos que el otro lleve las riendas, lo cual sirve para seguir mejorando y aprendiendo como docente; vives 'en familia'".

Para los progenitores, esta innovadora herramienta que el CF Padre Piquer pone a disposición de sus hijos supone la clave para que estos, con algún tipo de dificultad o déficit debido a sus circunstancias personales, puedan seguir formándose y lo hagan motivados; P2 y P4 recalcan que matricularon a sus respectivos hijos en este Centro por recomendación de otras personas que dicen haber encontrado en el CF Piquer una buena opción educativa.

Pero a la vez que ven muchas ventajas en las ACM, algunas de las personas entrevistadas consideran que también existen ciertas desventajas o inconvenientes. Según Mónica, sin una buena gestión del aula, la situación es fácil que se descontrole. Por su parte, los progenitores P1 y P3 opinan que, obviamente, todo sería más sencillo con menos personas por aula, a colación de lo cual P2 considera que, en cierto modo, el hecho de que las aulas acojan, en su mayoría, a grupos de alrededor de sesenta de estos alumnos, puede dificultar la labor de enseñanza y educación.

A este respecto, D2 reconoce que el mero hecho de que el grupo de profesores que comparte el mismo espacio no esté en sintonía puede dificultar la coordinación, y que aunque haya tres profesores al mismo tiempo, no se llega a atender toda la diversidad del aula; por su parte, D1 se lamenta diciendo que "parece que, en ocasiones, quienes aconsejan a padres y alumnos nuestro Centro creen que obramos milagros, cuando en realidad la llegada de nuevos alumnos con diferente casuística supone todo un reto. La creatividad está al 150% todo el día, y eso consume".

3.4.2. Otros servicios

Además de las ACM, a las que acceden directamente los alumnos que, al proceder de países de habla hispana, no son víctimas de la barrera lingüística (como es el caso de quienes provienen de Venezuela, Ecuador o Paraguay, entre otras nacionalidades, las cuales llegan por oleadas según la situación en la que se encuentre su país de origen), existen diversos proyectos que tienen como objetivo fomentar la integración. Desde la coordinación del Centro se nos remite a Casado (2018), para que conozcamos los diferentes proyectos que, desde sus inicios, se han llevado a cabo desde el CF Padre Piquer, lo que muestra su espíritu vanguardista. Dicho centro educativo ha creado una estructura u organización basada en la flexibilidad, una cultura de innovación en la que destacan nuevas actividades basadas en las aulas cooperativas y que permite que "se cree", lo cual pone de manifiesto su carácter innovador.

a) Aulas de Enlace

El CF Padre Piquer es uno de los cerca de 60 centros educativos que cuenta con unas aulas de inmersión lingüística a las que nos referíamos anteriormente y que en Madrid reciben el nombre de Aulas de Enlace.

• Origen y motivación

A la pregunta de por qué surgen estas aulas, Casado y CD2 nos explican que son consecuencia del inicio de la oleada masiva, en 2001, de inmigrantes marroquíes, que llegan con un nivel más bajo del que por edad les correspondería y se ven, durante dos o tres años, en la difícil

situación de tener que participar en un grupo cuyo idioma ni siquiera dominan. Este porcentaje cada vez mayor de población inmigrante lleva a que en 2004 se creen aulas de bienvenida o enlace (su nombre varía según la comunidad autónoma) como respuesta a la petición por parte de los centros educativos que informaban de la creciente presencia de alumnos extranjeros, los cuales tenían la obligación de estar escolarizados. Estas sirven como inmersión lingüística durante un máximo de nueve meses, a razón de siete horas diarias.

Entrevistamos a Montserrat Martínez, que trabaja desde hace una década en las Aulas de Enlace, y cuya vocación podríamos decir caracteriza a este Centro; explica que los profesionales que imparten su docencia en dichas Aulas suelen ser licenciados o graduados en Filología Inglesa o Hispánica. Su labor, dura pero gratificante, va más allá de lo académico, teniendo en cuenta la infinidad de situación que necesitan atender.

• Características del alumnado que participa

Ante la pregunta de cuáles son los requisitos que los menores deben cumplir para poder participar en una de estas aulas, un docente nos informa de que el alumno puede incorporarse a ellas en el momento que sea, siempre que haya plaza; en el caso de no haberla, se le derivará a otro centro disponible. El hecho de que el alumno pueda incorporarse en cualquier momento hace que en la misma aula haya alumnos con diferentes niveles, y es que los conocimientos adquiridos no son los mismos tras llevar cuatro meses en el aula de enlace que si se han incorporado a ella tres meses más tarde.

Si bien un año concreto llegó una decena de menores extranjeros no acompañados (MENA), la mayoría de los alumnos del Aula de Enlace (cerca del 80 %) son reagrupados familiares, aunque hay nacionalidades, especialmente de Europa del Este, que tienden a viajar en grupo, de manera unida. Una vez en nuestro país, y puesto que el niño debe ser escolarizado, la comisión de escolarización asigna al menor un centro q tenga Aula de Enlace, utilizándose como criterio generalmente la proximidad al domicilio. Aunque participen en dichas aulas, estos alumnos estarán adscritos a un grupo de referencia, entendido este como el curso de la ESO que le corresponderá por edad una vez finalizada su estancia en el Aula de Enlace.

• Principios de funcionamiento y estructura

A la pregunta de qué requisitos deben darse para contar con un Aula de Enlace, las cuales dependen del flujo migratorio y por ello se puede decir que son termómetro de la economía del país, el centro educativo debe solicitarlo a la Consejería de Educación. Con respecto al perfil más

idóneo para trabajar en las Aulas de Enlace, podríamos pensar que un centro de estas características probablemente recurre a acciones de voluntariado mediante las cuales contar con una mano amiga que ayude a abaratar costes en un entorno en el que toda ayuda es poca; sin embargo, esta figura del voluntario no existe porque para trabajar con menores son necesarios una serie de trámites burocráticos. Sin embargo, al menos los alumnos del máster en Formación de Profesorado de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid pueden llevar a cabo sus prácticas en el CF Padre Piquer, lo que sin duda sirve como excelente experiencia para estos y ayuda económicamente al Centro.

Al profesorado de las Aulas de Enlace se le selecciona basándose en el perfil personal, no tanto académico como humano, centrándose menos en el contenido y más en cualidades como la sensibilidad o la entereza, necesaria para no derrumbarse, de modo que los alumnos se sientan acogidos y el objetivo se cumpla, si bien es necesaria una titulación en lenguas, filología, español para extranjeros, los elige el centro en cuestión.

Para comunicarse con este alumnado, que como se ha dicho no conoce la lengua española, la metodología que se sigue varía según el caso; podríamos pensar que el inglés sería el idioma común a todos, pero hablar en inglés sería un agravio comparativo con respecto a aquellos que no lo hablan, que son la mayoría. Por ello se recurre al español, si bien en un primer momento se utilizan los signos para intentar comunicarse.

Mónica afirma que se trata de ayudar a la persona independientemente de su origen y espiritualidad. Hay que mostrar alegría, empatizar y ser sensible a las circunstancias personales de cada niño, ofreciendo un trato individualizado que atienda a la vivencia de cada alumno y desde la que el profesor del Aula de Enlace empieza a trabajar con los chavales. El docente, en ocasiones con la ayuda del orientador y el trabajador social, tiene que ser capaz de detectar las posibilidades del alumno, lo cual se logra mediante la escucha para así conocer el deseo y las circunstancias familiares (si vuelven a su país de origen, cuál es su situación económica, si una vez finalizada la ESO la estudiante se queda al cuidado de los niños).

Además, es importante la creatividad de cara a generar materiales nuevos continuamente, si tenemos en cuenta que cada alumno del Aula de Enlace presenta distinto nivel de conocimientos y se incorpora en momentos también diferentes. No obstante, también es necesario actuar con dureza y hacer que estos adolescentes trabajen, o estar conectado con el resto de las etapas para conocer y ver cómo funcionan los cursos a los que se incorporarán una vez finalizada su estancia en dichas Aulas, y es que tengamos en cuenta que, como ya hemos señalado, no todos cursan Bachillerato, sino que los hay que eligen un ciclo de FP o se inician directamente el mundo profesional con 16 años.

No obstante, además de la lengua se les enseña a gestionar las emociones, teniendo en cuenta la mochila de experiencias totalmente diferentes además de duras que llevan a sus espaldas: situaciones familiares difíciles, una lengua desconocida y en numerosas ocasiones también una familia a la que no conocen.

Precisamente se utiliza la pluriculturalidad como vehículo de aprendizaje, organizando, a modo de ejemplo, fiestas multiculturales en las que cada nacionalidad presente en el aula lleva a clase comida de su país. Pero además de aprender español reciben clases de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y educación física, ya que una vez ingresen en las aulas ordinarias deberán dominar lo mejor posible no solo la lengua sino conceptos teóricos de las asignaturas en cuestión.

Como apuntábamos anteriormente, aquellos alumnos que no conozcan la lengua del país al que llegan participarán en estas Aulas durante un máximo de nueve meses. ¿Y qué sucede con estos alumnos una vez salen del Aula de Enlace? Antes de que el alumno abandone esta aula, el orientador se reúne con el docente para ver si necesita alargar la estancia, recibe mucha atención. Como exponen ED1 y ED2, el Centro tiene q ser flexible, porque la casuística es infinita. Así, dependiendo de su proceso de aprendizaje se marcarán individualmente ciertas pautas y se le ayudará a elegir el camino. Si el desfase curricular fuera muy alto, se le bajaría un curso, si bien el mínimo es 1º de ESO, puesto que el CF Padre Piquer no ofrece Educación Primaria.

En caso de que el estudiante haya obtenido el título oportuno en su país de origen, se procederá a su homologación, pero podrá seguir asistiendo a clase para continuar aprendiendo. Por otro lado, Mónica añade que, una vez el alumno agota su tiempo en el Aula de Enlace y se incorpora a su clase de referencia, no se siente desatendido, ya que sigue acompañado por el orientador de la etapa. Este cubrirá temas emocionales y tratará con el alumno cómo se siente, qué dificultades tiene, en qué asignaturas está teniendo más problemas o cómo se organiza, entre otros aspectos. Además, antes de que transcurran cinco o seis meses en el Aula de Enlace, al estudiante se le hará una incorporación paulatina en asignaturas en las que la lengua vehicular no resulta tan imprescindible, como puede ser música, plástica o educación física.

Para ello se nombrarán dos alumnos, que deberán elegirse con mucho detenimiento para que la tutorización sea efectiva: es importante que se trate de alumnos ordenados, organizados, que ocupen una posición de liderazgo en la clase, ya que no solo acompañarán físicamente al recién llegado sino que le tendrán que integrar en el aula de referencia, donde el ritmo de la clase puede resultar vertiginoso, si tenemos en cuenta que vienen de un aula en la que un mismo docente (que no obstante casi nunca está solo, sino al que suele acompañarle el profe-

sor de lengua, el de Ciencias Sociales o de Matemáticas) imparte todas las horas, con máximo 15 alumnos y una profesora que les habla con mucho amor y detenimiento, para pasar a un espacio que compartirán con 60 alumnos, y donde el profesor habla más rápido y hay que tomar apuntes de conceptos algo complicados relacionados con el ámbito científico y sociolingüístico.

Resultados

Según nos informa Montserrat, el porcentaje de alumnos que una vez superado el Aula de Enlace se quedan en el CF Padre Piquer es altísimo y ronda el 90%. El motivo que lleva a ese 10% a no elegirlo reside meramente en el hecho de que tienen hermanos en otro centro educativo, no encuentran la oferta que buscan (como es el caso de quienes desean estudiar Hostelería) o bien regresan a sus países de origen.

Surge la pregunta de si el hecho de pasar por las Aulas de Enlace mejora sustancialmente su nivel de español. Mónica nos recuerda que los conocimientos de español de quienes ingresan en estas aulas son nulos, e indica que si bien salen de ellas con muy buen nivel, la barrera idiomática no desaparece; y es que aunque saben español y pueden desenvolverse bien en España, nuestro sistema educativo examina de filosofía (donde el modo de pensar es muy diferente al de países orientales), de historia de España o de matemáticas (donde la forma de resolver las operaciones difiere de unas culturas a otras).

Por lo tanto, son muchos los obstáculos a superar, y se podría decir que finalizar la ESO representa un acto heroico para estos niños. Aunque muy pocos, algunos, más específicamente aquellos que se incorporan a las ACM en 1º o 2º de ESO, tienen recorrido y suelen tener éxito y cursar Bachillerato. Sin embargo, si lo hacen en 3º o 4º, es más difícil que hagan Bachillerato, si bien depende del género y de la nacionalidad; incluso los hay que logran superar el Bachillerato y acceder a la universidad, lo que supone un gran reto además de muchísimo esfuerzo.

A este respecto cabe señalar que son alrededor de 300 los alumnos que cada año cursan el Bachillerato eligiendo entre diversos itinerarios: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Humanidades, además de numerosas asignaturas optativas. Más del 90 % aprueba la prueba de acceso a la universidad, si bien hablamos en su mayoría de alumnos que no han vivido en primera persona el duelo migratorio ni han tenido que enfrentarse a una nueva lengua (de estos, según nos informan desde el centro, alrededor de un 40 % se presenta a la prueba de acceso a la universidad y estudia un grado).

No obstante, es importante mencionar que, aunque sea un porcentaje más reducido, algunos exalumnos que pasaron por las Aulas de enlace están hoy en la universidad o trabajan en el departamento de Recursos Humanos de alguna empresa o son incluso médicos. Por su parte, unos 275 optan por cursar Formación Profesional (electricidad y electrónica, administración y gestión, servicios socioculturales y a la comunidad o informática), así como recibir formación dual y realizar prácticas en cerca de 400 empresas con las que el CF Padre Piquer colabora, lo que facilita un alto índice de inserción laboral, además de en la Unión Europea.

Preguntamos sobre las desventajas de las Aulas de Enlace, y Mónica y Montserrat destacan la falta de tiempo porque, como señalábamos anteriormente, aunque aprenden español deben alcanzar el nivel necesario para asimilar el contenido de las demás asignaturas). Como hemos visto, hay quienes consideran que estas podrían llevar a la creación de guetos, puesto que no permiten que los alumnos extranjeros se relacionen con quienes tienen el español como lengua materna. Ante esta afirmación, Montserrat defiende estas Aulas y, para que entendamos que en absoluto tienen tales consecuencias, pone como ejemplo una realidad: la mayoría de los niños y adolescentes pasan varios cursos académicos e incluso toda su etapa escolar con los mismos compañeros, siendo el recreo o fuera del colegio donde el menor podrá establecer relaciones de amistad con compañeros de otros grupos y cursos. No obstante, admite, que es cierto que suelen relacionarse con "los suyos".

Conocido el funcionamiento y analizados los resultados, podemos afirmar que la Aulas de Enlace representan otra pieza clave del éxito de Padre Piquer, al constituir un espacio en el que jóvenes que desconocen nuestra lengua y por supuesto nuestra cultura conviven durante un máximo de nuevo meses para posteriormente incorporarse a la Enseñanza Obligatoria (si son menores de 16 años) o a la etapa educativa que elijan (si el alumno tiene más de 16), a las que a menudo llegan con una falta evidente de conocimientos generales, y donde a diferencia de las aulas tradicionales, donde este desfase curricular no se contempla, podrán seguir adaptándose, tanto lingüísticamente como a nivel de conocimientos.

Podría surgir la pregunta de por qué una herramienta tan necesaria y útil como el Aula de Enlace solamente se ofrece por un máximo de nueve meses. Ante esto, tanto el equipo directivo como los docentes entrevistados, conscientes de la importancia que las mismas tienen, reconocen que sería útil que hubiera aulas de apoyo para que los alumnos que lo necesitasen siguieran mejorando la lengua en horario extraescolar, y por ello desearían que las estancias en dichas aulas pudieran ser más largas; sin embargo, a la vez entienden que los recursos no son ilimitados y afirman que las aulas son de gran ayuda, "especialmente si lo comparamos con cómo llegan".

b) LÓVA

Otro de los proyectos en que el Centro participó, durante dos años, fue el conocido como $L\acute{O}VA$, que utilizaba la ópera como herramienta de aprendizaje, desarrollaba la imaginación y el sentido de responsabilidad, además de servir como vehículo de expresión de sentimientos e inquietudes y tener gran aceptación entre los más jóvenes.

c) Tardes Diversas

También desarrolló otro proyecto específico denominado *Tardes Diversas*, basado en combinar los conocimientos y las aptitudes, diferentes, de sus participantes, y a lo que uno de los docentes entrevistados, apoyándose en las palabras del psicólogo estadounidense Howard Gardner, que en los años 80 afirma que hay diversas formas de ser inteligente, se refiere como "inteligencias múltiples". *Tardes Diversas* consistía en crear, a partir del contenido de las diferentes asignaturas cuya temática podía ir desde el Medievo hasta la tabla periódica, diversos proyectos, bien a través de la música, la poesía o el teatro, entre otros. Este proyecto llevaría a las ya mencionadas ACM, y si bien nos informan de que siguen en funcionamiento, actualmente se desarrollan en horario escolar.

d) Compensatoria Externa

Entre los programas que siguen en marcha a día de hoy, destacamos el programa de Compensatoria Externa, un proyecto vinculado a y financiado por la Consejería de Educación, desarrollado en horario extraescolar y en el que diferentes profesionales (profesores, trabajadores sociales, animadores socioculturales o psicólogos, entre otros) contratados para este efecto hacen de puente entre el colegio y el barrio. Entre las actividades desarrolladas bajo el paraguas de este programa destacamos batucadas y actividades de tiempo libre de fin de semana, con las cuales se logra implicar al alumno y hacerle partícipe en la comunidad a la que pertenece.

e) Aprendizaje-Servicio

El proyecto *Aprendizaje-Servicio* es una metodología importada de Estados Unidos que promueve la adquisición de conocimientos y el servicio a la comunidad, favoreciendo así que se desarrollen competencias sociales y cívicas (Martínez Lozano *et al.* 2018: 11).⁵ En palabras de Mendía Gallardo (2012: 71), el APS no consiste exactamente en una acción de voluntariado, pero tiene como objetivo poner lo aprendido al servicio de la sociedad. Así, por ejemplo, el contenido aprendido en la asignatura de Inglés se habría utilizado en una guardería cercana al Centro para jugar con los más pequeños haciendo uso de los nuevos

conocimientos adquiridos, mientras que el contenido de la asignatura de Lengua y Literatura habría servido para crear una obra de teatro y representarla en una residencia de ancianos de la zona.

f) Proyectos de la Fundación Créate

El CF Padre Piquer lleva embarcado en este proyecto desde hace alrededor de cinco años. Se trata de una idea que busca favorecer el emprendimiento de los más jóvenes, los cuales deben imaginar un proyecto que podría ser el germen de una nueva idea empresarial. Según apunta Casado, el Centro participa en entre quince y veinte proyectos que, en su mayoría, son el resultado de una gran red de alianzas formadas por profesionales *senior* que quieren llevar a cabo una labor de voluntariado y aportar valor a adolescentes de diferentes centros educativos que tienen más dificultades y menos medios, ayudándoles, por ejemplo, a estudiar u organizarse, pero también a desarrollar ideas como la recién mencionada.

g) Servicio de Información y Atención a las Familias

Asimismo, el CF Padre Piquer cuenta con un servicio de atención a las familias, actualmente coordinado por Universidad Pontifica Comillas de Madrid (UPCO) a través del servicio UNIMSI y cuya coordinadora es Virginia Cagigar. Centro de Atención a las Familias, nombre que recibía a comienzos del siglo XXI, nació de la colaboración entre la UPCO y el CF Padre Piquer con el respaldo de Caja Madrid y fue impulsado a través del Instituto de Familia para que los profesionales de dicha universidad y del Padre Piquer pudieran dar apoyo a las familias y los alumnos en aquellos asuntos en los que pudieran asistirles. Entre los profesionales había un servicio de asistencia psicológica que intervenía si desde el centro se detectaba un caso de necesidad de salud mental por parte de algún alumno sin recursos para recibir asistencia por medios privados.

Hace cerca de ocho años el servicio se transformaba en el Servicio de Información y Atención a las Familias (SIFA), y aunque recibe una pequeña ayuda financiera por parte de Bankia y los recursos son muy escasos, este servicio sigue teniendo el mismo objetivo, por lo que son psicólogos profesionales recién titulados que se encuentran estudiando el Máster en Intervención Familiar los que prestan esta asistencia.

Una vez presentados los diferentes programas con que cuenta el CF Padre Piquer, y ante el alto porcentaje de alumnos que cuando llegan al Centro no dominan nuestra lengua, nos preguntamos si este no cuenta con un servicio de interpretación que facilite la comunicación entre las partes. Según la información que nos proporciona Gregorio Casado, aunque el Servicio de Apoyo Itinerante (SAI) al alumnado inmigrante sería la institución a la que referirse ante la llegada de nuevos alumnos al aula de enlace, la imposibilidad de contar con un servicio inmediato, y con el fin de evitar la burocratización, prefieren recurrir a sus propios alumnos extranjeros que ya dominan la lengua española. A este respecto, además, ED1 y D2 señalan que ante un abanico de idiomas tan amplio y la diversidad de casos que pueden producirse diariamente, recurrir a alumnos del mismo país de quien necesita mediación lingüística para que, fuera del horario escolar, les asistan lingüísticamente en los trámites necesarios, supone la mejor opción; señala el personal que estos jóvenes son muy solidarios y tienen empatía, pues han pasado por la misma situación. Asimismo, este compañero, que hace además las veces de tutor para los nuevos, ayudándoles en lo que puedan necesitar, da más confianza al alumno inmigrante.

Podríamos creer que el alumno en cuestión podría quedar desatendido si ningún compañero habla su lengua, pero como señalan ED2 y D2, el lenguaje universal es el de los abrazos, el lenguaje emocional, el lenguaje no verbal (gestos, apoyo...), y enfrentarse al español directamente sirve en sí mismo como técnica de inmersión lingüística. Asimismo, se les plantea un caso en que, por la gravedad del tema a tratar, la figura del menor no es la más adecuada. Si esto sucediera y el Centro lo considerase necesario, se recurriría a la figura del intérprete profesional. No obstante, indica D1, pasa mucho tiempo hasta que el alumno tiene confianza y cuenta aspectos muy personales de su vida y familia o cómo se sienten; por ese motivo no suelen necesitar la asistencia del SAI, pues para entonces el alumno en cuestión ya maneja la lengua.

Uno podría pensar que centros educativos como el CF Padre Piquer cambian la vida de estos menores; no obstante, todo el personal entrevistado afirma que "son estos jóvenes los que realmente han transformado y transforman la vida de quienes trabajamos con ellos, cambiando tu forma de pensar con respecto a muchos temas y viviendo experiencias que nunca hubiéramos podido imaginar". Como ejemplo, el de algún alumno en cuya vivienda no había agua y para evitar el rechazo de los demás compañeros ante la falta de higiene, se le habilitaba una ducha del Centro antes de que abriesen sus puertas y se le daba ropa limpia. "¿Quién nos iba a decir que como profesores viviríamos situaciones así?", apunta ED1. Para muchos alumnos como A1, A2 y A3, el CF Padre Piquer "ha hecho que queramos venir a clase, a estudiar, a aprender. Nos sentimos comprendidos, la forma de trabajar nos motiva, y nos sentimos útiles". Nos encontramos ante alumnos que no sabían cómo responder a la diversidad, y ante familias que habían perdido la esperanza de que sus alumnos tuvieran un futuro digno y estar en el sistema educativo.

4. Conclusiones

Con motivo de la pobreza, la violencia y la guerra, las condiciones políticas y la ausencia de perspectivas de desarrollo, así como la falta de recursos económicos y sociales, el fenómeno migratorio se ha visto intensificado y, como consecuencia, cada vez es mayor el número de migrantes que participan en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana a pesar de las dificultades que gran parte de ellos tienen para entender y comunicarse. Por este motivo, y para que su integración en la sociedad que les recibe sea plena, y si bien una sociedad intercultural aporta, en nuestra opinión, un valor importante y enriquecedor para quienes forman parte de ella, consideramos necesario conocer la lengua de la sociedad en la que va a vivir el inmigrante para alcanzar una adaptación e integración social.

Teniendo en cuenta que el inmigrante, siempre y cuando esté expuesto a la lengua tanto en el ámbito educativo como en su día a día, necesitará al menos cinco años e incluso hasta diez para alcanzar el nivel de los nativos (Cummins 2001: 41), es necesaria una política educativa lingüística y de inclusión como la que ofrece el CF Padre Piquer. Este centro, con una gran variedad de iniciativas entre las que destacan sus Aulas Cooperativas Multitarea, que constituyen una propuesta pedagógica innovadora para atender la diversidad del alumnado, con especial incidencia en aquellos en situación de exclusión social, inmigrantes y jóvenes con necesidades educativas especiales, constituye un centro educativo pionero en inclusión e innovación docente.

Además, es uno de los 60 centros que, a día de hoy, cuentan con las denominadas Aulas de Enlace, que resultan ser una herramienta prácticamente imprescindible para una adaptación más rápida de los más jóvenes. En ellas se ofrecen clases de español en un principio, se tratan aspectos culturales y morales y se les introduce paulatinamente en otras asignaturas al cabo de unos meses, todo ello con el objetivo de facilitar la integración escolar y social y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero.

Las entrevistas realizadas en el caso de estudio, el Centro de Formación Padre Piquer, nos llevan a la conclusión de que iniciativas pedagógicas innovadoras. pueden responder adecuadamente a las necesidades del alumnado adolescente inmigrante en la Comunidad de Madrid, si bien una cifra menor de alumnos por aula tendría un efecto positivo y mejoraría las condiciones de aprendizaje de estos adolescentes.

María Fernández de Casadevante Mayordomo Universidad Rey Juan Carlos maria.fernandezdecasadevante@urjc.es ORCID: 0000-0001-6348-2287

Notas

- ¹ Instrucciones de 16 de junio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2003-2004) e Instrucciones de 16 de julio de 2004, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2004-2005).
- ² Circular por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del SAI disponible Circular_SAI_0809.pdf (madrid.org)
- ³ Circular de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes disponible en https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/51b7fa72-d159-4f2e-ac20-139b05574613/circ_SETI_08_09.pdf?t=1503046770744
- ⁴ MADRIDIARIO: "Educación e integración, la fórmula de éxito del colegio Padre Piquer". 22 de junio de 2017 [Disponible en https://www.madridiario.es/445566/colegio-padre-piquer-educacion-innovacion-integrador].
- Para más información sobre esta metodología, sugerimos Batlle (2011), Rodríguez Gallego (2015) y Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez (2019), entre otros.Instrucciones de 16 de junio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2003-2004) e Instrucciones de 16 de julio de 2004, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2004-2005).

Referencias bibliográficas

- Achótegui, Joseba. 2009. "Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)". Zerbitzuan, 46. 164-165.
- Arabi, Hassan. 2001. La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado? Disponible en http://aulaintercultural.org/2001/12/13/la-educacion-intercultural-un-nuevo-frente-en-la-formacion-del-profesorado/ (Consultado el 16 de marzo de 2020).
- Araújo González, Marta. 2016. "Mediación cultural y migración. Estudio de un caso y contribuciones de la traducción y de la interpretación a la integración en la enseñanza pública". En *Traducir para lo público*, ed. por Óscar Ferreiro Vázquez, 129-152. Granada: Comares.
- Arroyo, María José. 2011. "Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España". Segundas Lenguas e Inmigración en red, 5. 114-139.
- Boyano Revilla, Manuela; Estefanía Lera, José Luis; García Sánchez, Henedina; Homedes Gili, Montserrat. 2004. *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Casado Coba, Gregorio. 2018. "El 'Centro de Formación Padre Piquer'. Una experiencia innovadora de atención a la diversidad". *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 46. 75-90. Disponible en https://doi.org/10.15366/tarbi-ya2018.46.05
- Comunidad de Madrid. 2008. Circular de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes. Disponible en https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/51b7fa72-d159-4f2e-ac20 139b05574613/circ_SETI_08_09.pdf?t=1503046770744> (Consultado el 19 de febrero de 2020).
- Comunidad de Madrid. 2008. Circular por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del SAI. Disponible en <Circular_SAI_0809.pdf (madrid.org)>
- Cope. 12 de septiembre de 2019. *La tarde*. Disponible en https://www.cope.es/programas/la-tarde/audios/tarde-12-09-2019-1700-1800-horas-20190912_851552 (Consultado el 22 de abril de 2020).

- Cummins, Jim. 2001. "¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas". Revista de Educación, 326. 37-62. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19421 (Consultado el 22 de abril de 2020).
- Del Olmo Pintado, Margarita. 2012. "Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace". *Revista de Educación*, 358. 111-128.
- Fernández López, María del Carmen. 2017. «Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares». En Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/019_fernandezlopez.htm
- El Mundo. 30 de abril de 2015. "Frontex: 'El 80% de los inmigrantes que llegan a Europa son potenciales refugiados'". Disponible en http://www.elmundo.es/internacio-nal/2015/04/30/554221e5e2704e9f668b4571.html. (Consultado el 20 de enero de 2020).
- Foulquié-Rubio, Ana Isabel. 2018. "Aproximación a la interpretación en los servicios públicos en la región de Murcia". En *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles: una década de cambios, retos y oportunidades*, ed. por Ana Isabel Foulquié-Rubio, Mireia Vargas-Urpi, María Magdalena Fernández Pérez, 137-150. Granada: Comares.
- García Fernández, José Antonio. 2009. "Las aulas de enlace madrileñas. Burbujas de acogida del alumnado extranjero". *SL& i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3. 109-128.
- Martínez Lozano, Virginia *et al* (ed.). 2018. "El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible". Salamanca: Comunicación Social.
- Mendía Gallardo, Rafael. (2017). "El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación". Revista de Educación Inclusiva, 5:1.
- Rasskin Gutman, Irina. 2012."¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de 'habilidades sociales' en la escuela secundaria". *Revista Tejuelo* (Monográfico), 6. 47-63.
- Rodríguez Gallego, Margarita R. 2015. "Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje". *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 19:1. 314-333.
- RTVE. 21 de febrero de 2019. *La aventura del saber*. Disponible en https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-colegio-padre-piquer/5003279 (Consultado el 19 de febrero de 2020)
- Serra, Josep María. 2006. "El plan de lengua y cohesión social en Cataluña. Primeros datos de una investigación". En *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 18:2. 159-172.
- Siguán, Miquel. 1992. "La escuela y la migración en la Europa de los 90". Barcelona: ICE-Horsori. En *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*, ed. por Felix Villalba Hernández y María Teresa Hernández Martínez. Disponible enhttps://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm (Consultado el 2 de noviembre de 2019).
- Tipton, Rebecca y Olgierda Furmanek. 2016. "Dialogue Interpreting. A guide to interpreting in Public Services and the Community". London, New York: Routledge.