



Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas socioeducativas. Una investigación de carácter socio antropológico

Pablo Duque y Pilar Cucalón
Universidad Complutense de Madrid
pilarcucalontirado82@yahoo.es

EMIGRA Working Papers núm. 81
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen/ Abstract

A través de este resumen lo que se pretende mostrar es el esbozo de una investigación de carácter etnográfico desarrollada en dos aulas de enlace. Éstas son un recurso puesto en marcha por la Comunidad Autónoma de Madrid para atender al alumnado inmigrante/extranjero con carencias en el uso escrito y oral del castellano y/o con algún tipo de desfase curricular, caracterizándose por ser aulas específicas en las que los escolares permanecen durante un tiempo limitado, no superior a nueve meses, integrándose en las aulas ordinarias tras este periodo.

El desarrollo del estudio se produjo en dos de estas clases, una de ellas se encontraba en un centro escolar de primaria y otra en uno de secundaria, aunque de titularidad pública ambos, con la finalidad de dar mayor cobertura al análisis así como de establecer posibles semejanzas y diferencias en los datos extraídos. Nuestra intención principal ha sido el estudio de las representaciones y prácticas pero siempre en el marco de un análisis social más global.

La presencia del alumnado inmigrante/extranjero en los centros escolares es vista como un problema tanto por la escuela en sí como por las políticas públicas que la estructuran. Las aulas de enlace se implantan en el curso 2002/03 por parte de la administración educativa como respuesta a lo que desde este ámbito se considera por un lado, una necesidad por parte del profesorado, al considerar que este alumnado inmigrante/extranjero dado su desconocimiento del idioma castellano dificultaban su labor y la de sus compañeros españoles si eran integrados en las aulas ordinarias directamente, y por otro considerando que un tratamiento especializado e intensivo en el aprendizaje del castellano es favorable para el desarrollo socioeducativo posterior del alumnado inmigrante/extranjero no castellano-parlante.

El desarrollo práctico de este proyecto educativo supone un reto estimulante para la investigación etnográfica en educación ya que las aulas de enlace suponen instrumentos que funcionan como enlace lingüístico, pero que también tienen también implícita la función de recepción sociocultural para los alumnos que se acogen a ellas. Este hecho nos permite indagar en las relaciones sociales que los actores sociales generan en el aula de enlace y desde ésta con el resto del centro, en ocasiones tiznadas por imágenes esencialistas y culturalistas de las sociedades de origen de los alumnos, que, a su vez son imputadas a los mismos y utilizadas como explicativas de algunos de sus comportamientos, tanto por profesores como por compañeros.

Palabras clave / Keywords: aulas de enlace, políticas públicas, representaciones sociales

Cómo citar este artículo: **DUQUE, P.; CUCALÓN, P.** (2007) "Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas socioeducativas. Una investigación de carácter socio antropológica". *EMIGRA Working Papers*, 81. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **DUQUE, P.; CUCALÓN, P.** (2007) "Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas socioeducativas. Una investigación de carácter socio antropológica". *EMIGRA Working Papers*, 81. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008.



Introducción

A través del siguiente trabajo pretendemos mostrar las conclusiones teóricas fruto de una investigación desarrollada en dos aulas de enlace, una en un colegio de primaria en Aranjuez y otra en un instituto de secundaria en Móstoles. La razón de ello se encuentra en querer explicar esta realidad contrastando nuestras respectivas experiencias en dos centros educativos distintos, aunque públicos ambos, ya que es en este tipo de centros donde más alumnado inmigrante/extranjero se escolariza. Pretendemos con esto establecer posibles semejanzas y diferencias entre los dos ámbitos, tanto en primaria como en secundaria. Dada la formación de los investigadores, ambos antropólogos, y los objetivos a alcanzar, era imprescindible realizar una investigación de carácter etnográfico, en la cual la herramienta más adaptada es la observación directa de los comportamientos de los diferentes actores sociales que confluyen en la “vida escolar”. Esto no implica que hayamos obviado el uso de otras técnicas de investigación, entre las que se encuentra principalmente la entrevista.

Nuestra finalidad principal es analizar el proceso de socialización escolar puesto en marcha en el proyecto aula de enlace, para ello consideramos que lo fundamental es indagar sobre el desarrollo efectivo de este “modelo de atención a la diversidad cultural” que son las aulas de enlace. Esto implicaba desglosar una serie de fines más operativos de cara a nuestra inmersión en el campo.

Nos proponíamos desde un comienzo la consecución de diferentes objetivos, especificados asimismo en la redacción de nuestro proyecto y surgidos muchos de ellos conforme avanza nuestra introducción en las instituciones. Pretendíamos desarrollar un examen exhaustivo de las representaciones sociales que los distintos actores sociales (profesorado, alumnado y sus familias) implicados en la realidad estudiada han desarrollado y manejan sobre las aulas de enlace, así como los posibles factores que pueden estar condicionando a las mismas y sus potenciales dimensiones. Sin embargo, desde un principio decidimos no ceñirnos al aspecto discursivo de las representaciones sociales, sino que el carácter etnográfico de la investigación nos lleva a tener en cuenta las prácticas sociales como importante elemento para conocer y explicar la realidad descrita. En ese estudio de las prácticas, incluimos el análisis tanto de las metodologías educativas, los contenidos curriculares e interacciones que los agentes sociales mantienen entre sí. Se cree que las imágenes elaboradas sobre las aulas de enlace repercuten en cuanto a las interacciones establecidas, así como en aquello y en la forma que el profesorado trabaja con su alumnado. Al mismo tiempo, emplearíamos las indagaciones a estos niveles para introducirnos en la exploración de los significados, valores y expectativas que el profesorado transmite a su alumnado. Todo esto siendo conscientes de que estas clases se inscriben en el marco de la escuela y la sociedad de la que forman parte, esto significa que nuestra investigación se elaborará teniendo en cuenta que la escuela tiene su propia especificidad pero sin olvidar la influencia que ejerce sobre ella la sociedad en la que se encuentra inscrita. Como indica Lahire es preciso llevar *“lo suficientemente lejos el análisis de las prácticas escolares como para contribuir a una mejor inteligibilidad de un fenómeno social más global”* (Lahire, 2004. “Actas de I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación”. Página: 59. Alzira. Alemania.). Ahora bien, hay que remarcar que no se considera a la escuela



como una mera estructura que permanece inerte ante los cambios, ni que en ella no se albergue ninguna posibilidad de transformación, se cree fundamental a tener en cuenta la capacidad de acción de los diferentes sujetos que entran en juego.

Vamos a incluir una serie de porqués analizar el desarrollo efectivo del “modelo de atención a la diversidad cultural” promovido por el sistema educativo a través del proyecto “aula de enlace”, que sería a grandes rasgos nuestra finalidad última como hemos indicado.

Es un hecho el incremento de alumnado inmigrante/extranjero en el sistema educativo español en los últimos años, como lo podemos verificar echando un simple vistazo a los datos estadísticos del periodo entre los años 1994 y 2007 que proporciona el Ministerio de Educación y Ciencia en su página web. En todos los centros del país el número de alumnos inmigrantes/extranjeros ha ido creciendo desde los 53.214 del curso 1994-95 a los 591.560 del curso 2006-07, es decir que la cifra se ha multiplicado por más de 10. En la Comunidad de Madrid el incremento ha ido desde los 12.947 del curso 1994-95 a los 120.400 del curso 2006-07 y ha tenido un crecimiento algo inferior respecto al crecimiento a nivel nacional. Madrid es en el curso 2006-07 la segunda comunidad autónoma detrás de Cataluña con mayor número de alumnado inmigrante en términos absolutos, lo cual se puede contrastar con el número de alumnos inmigrantes/extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en las enseñanzas de régimen general, tasa que en la Comunidad de Madrid es en 2006-07 de 123,7 alumnos, la tercera de España por detrás de Baleares (135,6) y de Cantabria (129,4) Cataluña está justo por detrás de Madrid con 113 alumnos inmigrantes/extranjeros por cada mil alumnos matriculados.

La Comunidad de Madrid es por tanto un buen lugar para estudiar cómo se está produciendo el proceso de incorporación de alumnado inmigrante en el sistema educativo. Centrándonos ahora en esta comunidad, y según las estadísticas del Observatorio Permanente de la Inmigración del curso 2005-06 sobre el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias, vemos que el porcentaje de alumnado inmigrante/extranjero sobre el total de alumnado en todos los ciclos de enseñanza no universitaria está por encima de la media nacional: 8,77% en la enseñanza infantil con una media nacional de 6,29%; 14,21% en primaria con una media nacional de 9,19%; 12,89% en la E.S.O. con la media nacional en 7,94%; 5,78% en Bachillerato cuando la media nacional está en 3,60%; y por último 7,86% en los ciclos formativos de F.P. con la media nacional en 4,31%. Podemos observar fácilmente en estos datos que es en los ciclos de primaria y de secundaria donde el porcentaje de alumnos extranjeros es mayor con respecto al total de alumnado. Asimismo, la variación con respecto a la media nacional es más ostensible en estos dos casos que en los demás. Son pues la primaria y la secundaria en la Comunidad de Madrid dos ámbitos en los cuales los procesos de entrada del alumnado inmigrante se hacen más explícitos y, por tanto sensibles a su estudio.

Focalizando aún más nuestra óptica, hemos elegido para este estudio un colegio de primaria en Aranjuez y un instituto de secundaria en Móstoles, ambos de titularidad pública. Por un lado, las poblaciones elegidas han respondido a una cuestión de facilidad de acceso y a que son núcleos urbanos donde se ha asentado una inmigración de clase trabajadora. Por otro lado, la cuestión de la titularidad del centro no es menor y

creemos que los puntos semejantes y distintos que hemos encontrado en el estudio de estos dos centros se deben contrastar con un estudio posterior en el que se analicen los centros privados y concertados en este mismo ámbito de la primaria y secundaria en la Comunidad de Madrid. Hay que apuntar aquí para matizar que Madrid no es ni mucho menos una comunidad en la que prácticamente la totalidad del alumnado inmigrante/extranjero se concentra en el sistema público de enseñanza, sino que en el curso 2006-07 es la primera comunidad de España en términos absolutos con mayor número de alumnado inmigrante/extranjero matriculados en la enseñanza privada con 30.391 alumnos. En este mismo curso, el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en centros públicos en las enseñanzas de Régimen General en la Comunidad de Madrid es del 74,8% con respecto al total del alumnado inmigrante matriculado en dicha comunidad. Esto supone ser la tercera comunidad tras el País Vasco y Cantabria que menos porcentaje de alumnado extranjero se han matriculado en el sistema educativo público.

Con estos datos lo que podemos observar es que los centros educativos cada vez reúnen a un mayor número de alumnos procedentes de diferentes nacionalidades. Se escucha de forma constante tanto en los medios de comunicación como en las calles que son los hijos de la población inmigrante/extranjera los que pueblan los colegios e institutos. Los datos anteriores muestran que sí existe esta presencia, sin embargo creemos que tal no es tan amplia como se plantea, sino que lo que más llama la atención es la velocidad de su aumento y su desigual concentración. Para el profesorado la llegada de estos escolares es concebida como problemática, indicando que son incapaces de llegar a los niveles establecidos dados los escasos niveles de escolarización con los que llegan y su falta de comprensión del castellano. Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto a las posiciones desde las que abordar e intervenir en esas “problemáticas” que el alumnado inmigrante/extranjero parece traer consigo. Entendemos que las aulas de enlace se desarrollan a partir de la presencia de un alumnado al que el profesorado califica como difícil (Franzé, 2002. “Lo que sabía no valía”: “Una infancia problemática”. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid. Madrid) o con unas características diferentes a las que antes se habían prestado atención.

Querríamos desglosar qué son y cómo funcionan estas clases, antes de seguir profundizando en la investigación desarrollada. Las aulas de enlace nacen, como un proyecto de intervención educativa dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid, en el marco de la ley 10/2002 de Calidad de la Educación. En el Artículo 42, capítulo VII de dicha ley se recoge lo siguiente: “...*las Administraciones públicas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar la integración del alumnado extranjero en su nivel correspondiente... a través de aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas de régimen ordinario...*” Estas clases en la Comunidad Autónoma de Madrid se encuentran dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida, el cual no sólo contiene a éstas, sino que reúne en sí a otros proyectos entre los que se encuentran: la formación del profesorado, el programa de actividades extraescolares y la reorganización de centros que promueven lo que denominan desde la Consejería de Educación como *Convivencia Activa*.



Las aulas de enlace son concebidas desde su organización para atender a “*alumnos/as con desconocimiento del castellano y/o con graves carencias en sus conocimientos básicos*” (Programa Escuelas de Bienvenida. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid), que se encuentran en el segundo y tercer ciclo de Primaria, así como en el de Secundaria. Cada una de estas aulas contiene como máximo a doce alumnos/as dentro de las mismas.

Comenzaron como una experiencia piloto hasta llegar a implantarse como un recurso más dentro de diferentes escuelas. Según apuntan las instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del curso 2006-07, sus objetivos principales son:

A) Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular referido anteriormente, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.

B) Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo español.

C) Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno.

D) Lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.

El alumnado de enlace durante su permanencia en dicha aula, se integra en sus grupos de referencia en las asignaturas de Educación Física, Artística, Tecnología, Música y tutoría. La permanencia en dicho servicio no puede ser superior a nueve meses, una vez transcurrido ese periodo dicho alumnado se incorporará al grupo ordinario, a tiempo completo, al que se han ido incorporando paulatinamente. Una vez transcurrido será integrado en su curso y clase ordinario, pero esto no tiene porque ser dentro del centro en el que se encuentra el aula de enlace, ya que puede ir a otro diferente, dependiendo del número de alumnos que ya estén escolarizados/as en el mismo. La evaluación el primer trimestre es realizada por los docentes del aula de enlace en las asignaturas a las que no han salido al aula de referencia, pero una vez incorporados a ésta son evaluados/as por los/as docentes de las aulas de referencia. El ingreso en las mismas viene determinado por una propuesta de la Comisión de Escolarización y de la aceptación de los padres firmando un impreso. En caso de que los padres no quieran que su hijo ingrese en el aula de enlace deben firmar un impreso negando la autorización para ello.

Los/as docentes de las aulas de enlace están en Comisión de Servicios y se les asigna la plaza por sorteo público. Para el funcionamiento de estas aulas se dotará a los centros educativos del profesorado necesario, hasta dos por aula, siendo uno de ellos correspondiente al profesor tutor del aula. Se considera como perfil más adecuado el de profesorado que cuente con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua, o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa, o en su defecto, especializado en lengua extranjera. Si bien estos requisitos generales se podrán adaptar al Proyecto del Centro y a las necesidades del alumnado que se deba atender.

Las aulas de enlace, a pesar de ser una experiencia novedosa, no sólo está siendo desarrollada en la Comunidad Autónoma de Madrid. Hay otras consejerías de educación en las que se han puesto proyectos como éste, incluso antes. Tal es el caso de Andalucía, Murcia y País Vasco. Aunque cada administración legisla y nombra dicho servicio de un modo diferente.

Esta es una de las medidas para abordar e intervenir sobre las problemáticas que los propios docentes perciben sobre su alumnado inmigrante/extranjero. Dietz indica que existen diferentes estrategias promovidas por los actores académicos, políticos y escolares en cuanto a la atención desde la escuela de esa “diversidad cultural”. Haciendo una revisión sobre artículos de prensa especializada en la llamada “atención a la diversidad cultural” se puede concluir que no existe una unanimidad sobre el “beneficio” o no de las mismas. Queriendo superar cualquier tipo de valoración, lo que si se cree fundamental es analizar este tipo de proyectos, dadas sus implicaciones como proyectos de institucionalización de la llamada educación intercultural y su carácter inmediateista (Franzé, 2004. “Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen” en *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*. Páginas: 297 – 315. Junta de Andalucía. Consejería de cultura.). El carácter socio antropológico de nuestra investigación le permite entender a la escuela como un espacio donde existen multitud de acciones, discursos e interacciones a estudiar. La indagación de estos temas se llevará a cabo teniendo en cuenta que las imágenes y prácticas se elaboran dentro de una institución que las está condicionando y que materializa políticas venidas desde fuera.

Se va a llevar a cabo la investigación de las distintas metodologías educativas que se dan, por un lado, en el aula de enlace y, por otro lado, en las de referencia, considerando que existe un choque entre los métodos empleados en una y otra. Creemos que un estudio comparativo, aunque sea a un nivel muy modesto como el presente entre lo que ocurre en las aulas de enlace en primaria y en secundaria es necesario por una serie de razones entre las que se encuentran: observar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a metodologías y tipos de currículo en cada ámbito, comprobar si las representaciones sociales que se generan en cada aula de enlace se corresponden o no entre sí, y por último, analizar el impacto que supone en las relaciones sociales existentes en cada tipo de centro la introducción del aula de enlace. De este modo analizaremos cómo se desarrolla la función del aula de enlace en cuanto a los ciclos educativos que comprende su aplicación.

Hemos observado comparando los registros hechos en el colegio y en el instituto que existe un choque entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas de enlace con aquellas que se desarrollan en las aulas de referencia. Hay que decir que este choque sucede en mayor medida en el instituto que en el colegio. Esto es así ya que la metodología desarrollada en el aula de enlace se basa sobre todo al principio del curso en el trabajo de identificación de imágenes. Este trabajo con imágenes se realiza en buena medida verbalmente a través de diferentes tipos de juegos y actividades para que los alumnos vayan adquiriendo un vocabulario básico e interconectando los conceptos en castellano que aprenden con los de su idioma



materno. Hay en estas aulas una relación explícita con el lenguaje castellano, el cual es motivo de estudio y análisis, y así en estas clases cualquier motivo es válido para profundizar en el conocimiento y en la comprensión del idioma. La participación de los alumnos es imprescindible y continua, siempre por parte de unos más que por parte de otros. En las clases de referencia este tipo de metodología apenas se emplea, ya que más bien se tiende a la clase en la que el profesor explica la lección y los alumnos toman notas, si bien hay también intervenciones y participación de los alumnos pero en menor medida que en las aulas de enlace, sobre todo por parte de los alumnos de las mismas. En las aulas de referencia hay una relación con el lenguaje más funcional y directo.

Las discontinuidades entre los dos tipos de metodologías son evidentes en el caso de la utilización del idioma materno en clase, permitido por los profesores del aula de enlace al principio de curso entre los alumnos de la misma para que logren captar el significado de lo que está sucediendo, pero no permitido en cambio por algunos docentes de aula de referencia, que sólo permiten el uso del castellano en sus clases, lo cual reduce mucho el margen de maniobra de éstos alumnos en la etapa inicial del curso. Sin embargo, y para matizar todo esto hay que decir que en el aula de enlace se observa una evolución en la metodología a lo largo del curso para adaptarse a la seguida en las aulas de referencia, lo cual se puede inferir del hecho de un incremento en el trabajo de lectura-escritura, en las explicaciones más extensas y detalladas de los profesores, al ser conscientes de que son mejor comprendidos por sus alumnos y en la prohibición de los profesores a los alumnos de aula de enlace a partir de más o menos la mitad del curso de hablar con sus compañeros en el idioma materno y sólo permitirles el uso del castellano.

Otro aspecto que indicamos de sumo interés tiene que ver con la colocación de las mesas en el aula de enlace del instituto. Al principio de curso se encontraban colocadas en forma de U y al final de curso los alumnos estaban sentados en filas y columnas de modo individual. Según las profesoras de esta aula acabaron colocando así las mesas porque observaban que con la anterior colocación había alumnos que trabajaban bastante bien con los ejercicios que les mandaban pero que había otros que sólo se fijaban en el compañero y no hacían nada por sí mismos. Esto se asemeja a la lógica existente en la colocación de las mesas en las aulas de referencia. Algo parecido ocurre con el hecho de comportarse en clase, ya que los alumnos en el aula de enlace tienen al comienzo del curso la posibilidad de levantarse del asiento a hacer cualquier cosa o de intervenir en el desarrollo de la clase con casi total libertad, pero a medida que avanza el curso eso va reglamentándose en cierta medida a través por un lado de la insistencia de los docentes en que levanten la mano para tomar la palabra o para pedir permiso para levantarse y por otro del contacto con la rutina en las aulas de referencia, donde no hay tanto margen en cuanto a la forma de comportarse.

Fernández Enguita propone el estudio de las relaciones que las alumnas y alumnos mantienen con los contenidos, con el método de aprendizaje y con los materiales escolares (entre otras cosas). La propuesta de este autor nos permitía estar al tanto de esto, pero para ello era preciso conocer qué tipo de contenidos eran los que se estaban trabajando con los niños del aula de enlace y aulas de referencia.

El estudio de los contenidos curriculares que se manejan en uno y otro contexto nos dan claves para entender las prácticas socioeducativas. Asimismo, podemos hablar aquí de aspectos del currículo tratados en el aula de enlace, en principio únicamente

dirigidos a desarrollar y asentar la comprensión de los conceptos básicos de las materias con las que los/as alumnos/as se van a encontrar en las asignaturas a las que asisten o a las que van a presenciar en las aulas de referencia. Al avanzar el curso se observa en las aulas de enlace una cierta tendencia a intentar introducir mayor contenido y a un ritmo más rápido de las distintas materias, siempre sin descuidar el análisis lingüístico y gramatical, que sigue siendo durante todo el curso lo primordial. Este incremento en el contenido curricular a veces tiene que ver con la explicación de usos y costumbres por parte de los profesores o bien de las de las nacionalidades de origen de los/as alumnos/as por parte de ellos mismos, con la ayuda de los profesores.

Grignon explica que la Escuela tiende al monoculturalismo, a través del cual convierte a la cultura dominante en la cultura de referencia, reforzando la relación que la “cultura culta” mantiene con la “cultura dominante”. Era imprescindible introducir entre nuestros fines la necesidad de prestar atención al tratamiento que se ha hecho y se hace desde la Escuela a las matemáticas, la lengua, historia o la geografía, considerándolos y transmitiéndolos como saberes legítimos y cultos, frente a otro tipo de saberes, a los que desde dicha institución no se le otorga esa consideración.

En el periodo que comprendía nuestra estancia en el campo, se lleva a cabo una prueba que la Consejería de educación de la Comunidad de Madrid elabora en todos los centros de primaria de la comunidad. Se trata de una prueba que evalúa el nivel de los niños en matemáticas y comprensión lectora. Los niños de sexto parecía que vivían con desasosiego todo esto.

Las matemáticas y la lengua parecían primar en todo momento, desde la escuela y, claramente desde la administración. No decimos esto simplemente por la prueba que mencionábamos en el párrafo anterior, sino por otros motivos como: la adaptación simplemente en matemáticas y lengua a aquellos alumnos que consideran de necesidades educativas especiales, profesoras que eliminan en el horario escolar la hora de artística para llegar a los objetivos que vienen marcados en lengua y matemáticas para ese curso, las actividades dentro del aula de enlace que versaban especialmente en adquirir nivel para ser integrados en sus aulas de referencia en estas dos materias... Si hiciésemos una revisión de los contenidos trabajados dentro de la misma es evidente que la escuela prima este tipo de conocimientos. El que dentro de la escuela y el aula de enlace se trabajen de forma exhaustiva estas materias tiene una serie de significados a tener en cuenta, como es que el éxito escolar dentro de las aulas de referencia parece que tenía como significado el qué trabajar dentro del aula de enlace.

Esto significaba que era interesante conocer qué tipo de aprendizajes son los que prima la escuela, tanto dentro de las aulas de enlace como las de referencia, y por otro lado, ver cómo es el desarrollo de los/as alumnos/as del aula de enlace dentro de las mismas. El contacto más cercano con las aulas de referencia nos llevó a profundizar sobre la importancia de prestar atención al desarrollo escolar y social de los alumnos con los que habíamos tenido contacto anteriormente en el aula de enlace y que ya habían sido incorporados a sus aulas ordinarias. Esto significaba por un lado, conocer las principales necesidades detectadas por las tutoras y por las niñas y niños en ese



proceso de integración y, de esta forma, poder tener más información a cerca de cómo esto podía estar afectando a estas aulas puente.

En relación con esto, se precisaba importantísimo conocer el desarrollo escolar de algunos de los alumnos incorporados, dado que había sido considerado “efectivo” por parte de sus docentes. Las tutoras de las aulas de enlace estudiadas indicaban la no atención a las necesidades del alumnado de aula de enlace por parte de algunos sectores del profesorado del colegio e instituto, de tal forma que estos motivos se aludían como causa de suspenso de alguno de estos escolares, al mismo tiempo que se utilizaba como explicación para unos buenos resultados escolares. El por qué de que unos alumnos obtengan unos buenos resultados frente a otros, parecía tener como esclarecimiento las características personales y las metodológicas del profesorado, según otra parte del mismo.

Esto podía ser un elemento decisivo, claro está, pero observábamos diferencias en los alumnos incorporados, que en muchas ocasiones se asemejaban a las situaciones vividas en el aula de enlace. En uno de las escuelas estudiadas observamos que existían importantes diferencias entre el éxito escolar obtenido por las niñas y el de los niños, siendo especialmente favorable en el caso de las primeras, tanto dentro del aula de enlace, como en sus aulas de referencia. Establecíamos esta división porque observábamos cómo en los primeros casos el desarrollo escolar de las niñas era valorado favorable por sus tutoras, así mismo también lo era por la tutora de una de las aula de enlace (*“las niñas son muy listas”*). En cambio, con los niños que fueron incorporados en el periodo en que permanecemos en el campo no sucedía de la misma manera, ya que su tutora del aula de referencia ha consideraba como insuficiente el rendimiento académico de los mismos.

La visión que las maestras nos aportaban es enriquecedora, pero nuestro análisis era preciso que fuera más allá, por ello que creamos que es imprescindible para explicar el desarrollo posterior del alumnado de aula de enlace las siguientes variables, las cuales tienen que ver con entre otras con el género(entre las mujeres existe un alto grado de identificación y compromiso con la escuela, dado que entre los posibles espacios a los que pueden optar – hogar, empleo y escuela- la escuela se acaba convirtiendo en el espacio más igualitario y donde podrán obtener unos mejores resultados para su autoestima, ya que se trata de un espacio en el que pueden comprobar que son iguales e incluso mejor que los hombres. Además, las expectativas proyectadas sobre los comportamientos de las chicas y los chicos dentro de las escuelas son diferentes, al mismo tiempo que el capital escolar se convierte en una importantísima herramienta para las mujeres en cuanto a la consecución de un buen empleo). Otro factor es la “adscripción al código escolar”, desde nuestra visión es imposible apartarse de este nivel de análisis para entender la realidad del alumnado de aula de enlace, ya que creemos que la “distancia” que estos escolares poseen respecto al código de comunicación elaborado por la escuela es decisivo en relación a su éxito escolar, esto está estrechamente relacionado con el capital económico, cultural y social de dicho alumnado y sus familias. Otro aspecto tiene que ver con el “nivel” con el que cada alumno/a es “integrado” en el aula de referencia, e incluso el sistema de enseñanza del país de procedencia de dicho alumnado.

En conexión con la presencia de escolares inmigrantes en el sistema educativo,



la escuela tiene ante sí un reto, al tenerse que enfrentar a un alumnado con el que antes no había trabajado (Franzé, 2002. “Lo que sabía no valía”: “la escuela desde el punto de vista de los profesores y de los alumnos”. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid. Madrid). Tanto por parte del profesorado, como por parte de las políticas públicas educativas que estructuran al sistema, existe una fuerte tendencia a la problematización de dicha presencia, suponiendo desde esta concepción la proyección de forma implícita y explícita de una serie de expectativas sociales y escolares respecto a estos niños, lo cual acaba teniendo importantes repercusiones en las trayectorias de los mismos. Antes de la existencia de las aulas de enlace, los alumnos extranjeros eran escolarizados directamente en aulas ordinarias. En ellas estos estudiantes no castellano – parlantes aprendían la lengua, al mismo tiempo que sus docentes desarrollaban el currículo propio del nivel académico en el que se encontraban escolarizados. Pero los profesores desarrollaron la imagen de que no se alcanzaban los ritmos, secuencias y niveles establecidos como “normales”, atribuyendo, en buena parte, a estos niños y sus problemáticas específicas, como el desconocimiento del castellano, la escolarización en sus países e incluso sus “culturas de origen” entre otras, dificultades de aprendizaje, que afectaban tanto a éstos como al alumnado autóctono. En este contexto de problematización, la administración educativa implanta las aulas de enlace como “proyecto de atención a la diversidad cultural” intentando dar una respuesta eficaz a las dificultades que se planteaban.

Estas “problemáticas” a las que nos referimos están construidas en torno a las dificultades inherentes al proceso migratorio, a la adquisición de una nueva lengua, así como a los niveles de conocimientos y equiparaciones curriculares de los nuevos alumnos inmigrantes/extranjeros, objeto por tanto, de continuas adaptaciones curriculares. Además, el profesorado maneja una serie de ideas sobre las culturas de origen de sus estudiantes, llevando a cabo una serie de identificaciones entre dichas representaciones y los rasgos de personalidad de los segundos. Por ejemplo, algunos docentes hacen hincapié en las mayores dificultades que tienen los alumnos de origen marroquí, por el hecho de tener que adaptarse a un sistema de lectoescritura diferente, pero también por considerar que tienen más dificultades a la hora de relacionarse con sus docentes e iguales, considerando esto como un rasgo de su personalidad que relacionan con factores culturales, al manejarse implícita o explícitamente la idea de que la cultura árabe está cerrada sobre sí misma.

Existe una cierta tendencia entre los docentes, de aula de enlace y de referencia, a considerar en imágenes estereotipadas a los alumnos inmigrantes/extranjeros que las integran, según su nacionalidad de origen. Es decir, que existe un proceso metonímico por el que asocian las representaciones sociales que tienen de un país así como de las prácticas de las personas que proceden de allí, basadas siempre en generalizaciones, con las prácticas de los alumnos que proceden del mismo para explicar las mismas. Por ejemplo, una profesora del instituto considera a los alumnos chinos trabajadores y estudiosos pero sólo en función de aquello que les interesa para adquirir los conocimientos necesarios para continuar trabajando en el negocio familiar y desarrollarlo, no para seguir estudiando. Esto tiene que ver con el hecho de que se asocia a los inmigrantes/extranjeros chinos con meros peones del trabajo técnico y comercial, eso sí, siempre muy trabajadores, pero no como intelectuales de mayor



estatus, por ejemplo. Para poner otro caso, los docentes consideran la forma de adquisición del castellano en una pirámide jerárquica de niveles de mayor a menor facilidad para aprender a hablarlo. En ambos casos, los alumnos que eran considerados con mayores facilidades para aprender el castellano eran los alumnos rumanos, y los docentes lo explicaban partiendo de la base de la semejanza entre el idioma rumano y el castellano, pero añadiendo que su carácter y forma de relacionarse es abierta y más parecida a la supuesta “forma española de relacionarse”, si es que existe alguna, que por ejemplo la manera de relacionarse de los marroquíes, supuestamente más cerrada, lo cual se añade a la dificultad inherente al cambio de alfabeto y de sistema de lecto-escritura para que su proceso de conocimiento del castellano sea considerado más dificultoso. Todo ello tiene que ver como decimos con la manera en que los docentes conciben la cultura de origen del alumno inmigrante/extranjero, lo que en este último caso se ve claro pues lo que ocurre es un proceso de medición de la distancia cultural como si dijéramos ante las imágenes con las que se manejan los docentes. Tras todo esto subyace siempre la idea de que la cultura no es un proceso dinámico y cambiante sino algo rígido y duro como una roca, así como que cada país tiene una única cultura extrapolable al conjunto de sus conciudadanos.

Por otra parte, el aula de enlace se concibe por parte de los docentes como un espacio en el que se desarrolla algo más que un proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano y de hecho así sucede a veces efectivamente. Los docentes aluden a las problemáticas que han tenido los alumnos en su proceso migratorio y justifican la importancia de la existencia del aula como un lugar en el que intentan ayudarles y darles las claves para manejarse en el nuevo centro, en el nuevo barrio, ciudad y país. Así, de este modo el aula de enlace se convierte en un espacio de recepción sociocultural donde se dan lugar mecanismos de socialización secundaria, el primero de los cuales es aprender el castellano, pero con él también vienen asociadas aquellas normas sociales nuevas para los alumnos en situaciones desconocidas para éstos anteriormente. Es de esta manera en la que los docentes entienden que el aula de enlace “integra” a los alumnos en la vida “normal” del centro.

Una buena parte del profesorado considera que la finalidad última de las aulas de enlace es que los/as niños/niñas inmigrantes/extranjeros sean capaces de “seguir sus clases” en las aulas de referencia, es decir que, el alumnado inmigrante tenga un desarrollo escolar efectivo y no perjudique a sus compañeros/compañeras españoles/españolas. Esto parece diferir con el fin real con el que dicho servicio ha sido creado y con aquello que se trabaja dentro del mismo, ya que la categoría “seguir las clases” implica por parte del profesorado un aprendizaje de la lengua más “complejo” que adquirir las competencias comunicativas suficientes para hablar o entender en nuestra vida social, que acaba siendo lo que se trabaja en las aulas de enlace. Estas diferentes concepciones llevan a presiones hacia el aprendizaje a impartir dentro de las aulas de enlace, así como a disensiones entre el colectivo docente a este respecto.

En un principio, partíamos de la idea de que existía una fuerte oposición entre los docentes de aulas de enlace y los docentes que trabajaban en aulas de referencia de estos chavales, conflictos que surgían como consecuencia del nivel con el que el alumnado de aula de enlace era incorporado a sus aulas de enlace. El nivel con el que se integraban a dichas aulas los docentes de aula de referencia aludían que no era el suficiente para seguir sus clases, sino simplemente para mantener una serie de

interacciones con sus compañeros. Se trataba de un tema fundamental a tratar, pero al poco tiempo de estar en el campo advertimos que la cuestión iba más allá de un enfrentamiento entre aula de enlace y aula de referencia. Esto implicaba adentrarse en el tema de las interacciones que el profesorado mantiene entre sí. Conforme nuestra presencia en el campo se hacía mayor, esclarecíamos que en los centros escolares surgen enfrentamientos entre el profesorado cuyas causas van más allá de las aulas de enlace, sino que éstos entran en un proceso dialéctico con las diversas concepciones acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje, metodologías y sistemas de evaluación, así como “la implicación” del profesorado en el trabajo a desarrollar en el conjunto de la escuela. Éstos a su vez era condicionante de las representaciones y prácticas que se elaboran en torno a las aulas de enlace.

Aunque hagamos una afirmación de este tipo, creemos que existe una variable en el estudio de las relaciones entre el profesorado sobre la que seguir estudiando. Ésta tiene que ver con la posible construcción de identidad común entre una gran parte del profesorado que trabaja en aula de enlace, aunque creemos que una hipótesis a lanzar en este sentido es la semejanza en las concepciones de la Enseñanza que manejan algunos de los profesores que ocupan estos puestos. Creemos que el profesorado que trabaja dentro del aula de enlace puede estar construyendo una imagen de sí mismo como grupo, acentuada por las reuniones mensuales que mantienen entre sí y claro está que por su posición dentro de los centros escolares.

Las aulas de enlace pueden ser rechazadas como instrumento en los centros escolares por la posible “*guetización*” de la que algunos profesores nos hablaban. Los centros escolares pueden reclamar el aula de enlace como un servicio para atender a un alumnado al que antes no habían considerado, pero al mismo tiempo las aulas de enlace según algunos docentes convierten a dichos centros en centros escolares de poblaciones inmigrantes. Dando como explicación del abandono del alumnado español la presencia muy elevada en algunos centros de alumnado con necesidades educativas especiales, que en este caso es el alumnado inmigrante/extranjero. La directora de uno de las instituciones nos explicaba que ella precisaba como necesaria la existencia de aulas de enlace en todos los centros escolares, de esta forma evitar que los padres y madres españolas saquen a sus hijos de los centros públicos y evitar que sus ritmos de aprendizaje bajen, dado que la presencia de alumnado inmigrante/extranjero acaba implicando esto, según ella. Matizando que no sólo era por este motivo, sino por la “*por la importancia de que se abran a otras culturas y de que conozcan otras cosas*”. Algunos/as profesores manifestaban sus deseos por impedir que sus colegios se convirtieran en “*colegios de moros y rumanos*”. Alegando que la no concentración de alumnado inmigrante/extranjero en determinadas escuelas llevaría a evitar que los ritmos y niveles de aprendizaje de las mismas bajasen. Sin embargo, se observa que hay un matiz que se deriva del anterior, estas argumentaciones no sólo tienen como fin el descenso de los ritmos sino el cuidado de la imagen del centro de puertas para afuera. Los colegios con población inmigrante son concebidos como colegios “malos” o robándole una categoría de análisis a Adela Franzé, son colegios que tienen una mala imagen porque se cree que sus niveles son bajos, porque hay muchos problemas de relaciones entre el alumnado, así como entre éste y el profesorado. “Guardar la imagen



de un centro” para su equipo directivo y profesorado es importante, que no se rehuya del mismo significa un prestigio en la comunidad educativa, al mismo tiempo que social.

Esto tiene una serie de repercusiones en lo que trabajar dentro de las aulas de enlace, de tal forma que se creía necesario que dichas consecuencias fueran tenidas en cuenta para explicar los cambios o transformaciones que eran advertidos en cuanto al qué y cómo trabajar dentro de estas clases.

En el ámbito de las posibles transformaciones producidas en el trabajo dentro de las aulas de enlace se encuentran también los intereses de los profesores de aula de enlace. No se tiene porque cuestionar que cualquier profesor esté interesado en que sus alumnos tengan un desarrollo escolar efectivo. Pero lo que estaba claro es que en dichos intereses de las docentes podamos albergar otras posibilidades. Dedujimos que las maestras que trabajaban en las aulas de enlace también estaban interesadas en que el proyecto funcionase, es decir, en que su alumnado tenga un desarrollo escolar efectivo por el propio alumnado en sí, pero también porque implicaba que el proyecto aula de enlace en el que habían confiado funciona, así como el reconocimiento a su trabajo.

Es muy importante no olvidar las representaciones e imágenes que elaboran tanto los alumnos del centro como sus familias en torno al aula de enlace, pero por ahora, no podemos apuntar más que a una concepción de los alumnos integrantes del aula de enlace, ya que la consideran como punto de referencia dentro de sus escuelas, y a los maestros que se encargan de ellas como a esas figuras paternas/maternas que se encargan de dar solución a las dificultades con las que se enfrentan. De esta manera, se cree que éstos asumen dicha imagen y elaboran una serie de roles de acuerdo a las expectativas que este alumnado deposita sobre ellos. El alumnado de aula de enlace encuentra en ésta un espacio “protector” del resto del centro, que es concebido por ellos en primera instancia en cierta medida como “amenazante”, visión que poco a poco van cambiando a medida que se manejan mejor en el centro para verlo como algo propio al igual que el resto de los alumnos. La ruptura a la hora de dejar el aula de enlace se convierte en poco menos que traumática tanto por parte de los alumnos que la dejan como por parte de los profesores de la misma que los ven marchar. Los alumnos del aula enlace no son conscientes a principio de curso de que la mayoría van a “perder” un año lectivo aprendiendo el castellano y el año próximo tendrán que repetir el curso en el que están asignados, pero sin embargo los profesores se encargan de hacérselo ver no como una pérdida sino como un paso necesario que tienen que dar para el mejor aprovechamiento lectivo posterior. No obstante, existen alumnos que no cumplen íntegro el periodo máximo estipulado de permanencia en el aula ya que su grado de conocimiento del castellano se considera suficiente por parte del profesorado y, debido a la consideración de que sus aptitudes estudiantiles son excepcionales son estimados como “buenos alumnos” que no tienen porqué permanecer un curso completo en el aula de enlace y se les integra en el aula ordinaria a mitad de curso para que así no repitan curso el año siguiente.

Sobre el tema de las interacciones dentro del centro, hemos apuntado el carácter e intensidad de las existentes entre el profesorado. A la hora de explicar el número y el tipo de interacciones que el alumnado de enlace establece entre sí, así como con sus otros/as compañeros/as del aula de referencia existen una serie de variables a tener en

cuenta dado que existían importantes diferencias a la hora de interactuar entre unos y otros, dándose lazos más estrechos con compañeros de otras clases que con los de aula de enlace, contradiciendo una hipótesis de partida y siendo un tema recurrente por parte de las profesoras de aula de enlace. Dietz explica los diferentes modos en que los/las niños/niñas interactúan entre sí dentro de la práctica escolar, dichas relaciones se producen en un medio altamente jerarquizado, van configurándose según esos modos de diferenciación que la propia institución escolar impone. Este autor presenta diferentes estudios en los que las formas de interacción entre los niños de diferentes culturas no son interculturales, sino transculturales, donde la “tolerancia” y la “empatía” a fomentar entre el alumnado se diluyen en los lazos que dichos actores sociales establecen entre sí. En el campo, íbamos averiguando que el tema de las relaciones entre los/las niños/niñas era más complejo de lo que creíamos, veíamos entre ellos/ellas alianzas que, en muchas ocasiones, tenían que ver más con las variables de género y edad que con sus países de procedencia.

Para concluir, querríamos resaltar que a pesar de que las aulas de enlace son un espacio “novedoso” y llevan poco tiempo en marcha, las discusiones respecto al beneficio o no de las mismas dentro de las publicaciones pedagógicas no han faltado. Sin embargo, y queriendo superar cualquier valoración respecto a las mismas, se ha pretendido realizar una investigación de las características mencionadas anteriormente por el casi inexistente estudio etnográfico sobre dichas aulas y por las importantes aportaciones que una investigación socio antropológica puede aportar al campo educativo. Aunque nuestro trabajo ha sido elaborado atendiendo a lo particular, consideramos que era preciso una confrontación de cada uno de esos análisis específicos con el conjunto de todo aquello que íbamos elaborando. Como al principio indicábamos centramos nuestra atención en las prácticas y representaciones sociales, pero cada una de las situaciones estudiadas ha intentado ser enmarcada dentro del contexto de su producción. Nuestra investigación carece de sentido sin establecer una relación entre cada uno de los análisis y sin un marco teórico elaborado a través de nuestras diferentes lecturas. Aunque la investigación pueda pecar de un carácter microscópico, este es empleado para explicar y entender procesos sociales más complejos. Lo que hemos pretendido a lo largo de este periodo de trabajo es realizar un análisis de las prácticas y las representaciones sociales en torno a las aulas de enlace lo suficientemente complejo como para contribuir a una comprensión mayor de las lógicas que están actuando en el proceso de socialización escolar del alumnado inmigrante/extranjero.

Referencias

Bernstein, Basil

1993 *La estructura del discurso pedagógico. Vol. IV. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata; A Coruña: Fundación PAIDEIA, D.L. 1993

Díaz Aguado, María José

2003 *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.2003



Dietz, Gunter

2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada. Universidad de Granada. 2003

Fernández Enguita, Mariano

1995 *La escuela a examen: un examen para educadores y otras personas interesadas*. Madrid. Pirámide. 1998

Fernández Enguita, Mariano y Sánchez, Jesús M.

1999 *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona. Ariel.

Franzé Mudano, Adela

- 2002 *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid. 2003

- 2003 “*Las formas escolares del extrañamiento: un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural*” En Gemma Carrera y Gunther Dietz (coords) *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*. Junta de Andalucía. Consejo de Cultura. 297 - 315

Franzé Mudano, Adela y Jociles, María Isabel

2005 *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre etnografía y educación en Talavera de la Reina, del 12 al 14 de julio de 2004*. Alzira (Valencia). Germania D. L. 2005

Gil Villa, Fernando

1994 *Teoría Sociológica de la educación*. Salamanca. Amarú. 1994

Giroux, Henry A.

1988 *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós: MEC. 1990

Grignon, Claude

<<Cultura dominante, cultura escolar y cultura popular>>, *Educación y Sociedad*, nº 12. 1993: 127 – 136. Madrid

Hammersley, Martín y Atkinson, Paul

1983 *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós. 1994

Hernández, Francesc, Beltrán, José y Marrero, Adriana

2003 *Teorías sobre Sociedad y Educación*. Valencia. Tirant Lo Blanch. 2003

Lenoir,

Remi,

1989 “Objeto sociológico y problema social” en Patrick Champagne (editor) “*Iniciación a la práctica sociológica*”. México. Siglo XXI: 57 – 102. 1993

Morrow, Raymond Allan y Torres, Carlos Alberto

2002 *Las Teorías de la Reproducción social y cultural*. Madrid. Manual Crítico. 2002

Póveda, David



- 2003 *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. 2003
- 2001 <<La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades – discontinuidades familia – escuela>>, *Gazeta de Antropología*, nº 17: 17 a 31.

Velasco Maillo, Honorio, García Castaño, Francisco Javier y Díaz de Rada, Ángel
1993 *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid. Trotta. 1999

Woods, Peter y Hammersley, Martyn (compiladores)
1993 *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona. Paidós. 1995

