

La articulación de la diversidad en la escuela: Un proyecto de investigación en curso sobre las “Aulas de Enlace”¹

MARGARITA DEL OLMO

Departamento de Antropología, CSIC, Madrid

RESUMEN

El artículo ofrece resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso, titulado *Estrategias de integración social y prevención de racismo en las Escuelas*. Está basado en una etnografía que sigue dos líneas fundamentales: un trabajo de campo propiamente dicho en un Aula de Enlace de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, que comenzó en mayo de 2005, y un análisis institucional de las medidas puestas en marcha por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en materia de atención a la diversidad.

Palabras clave: Diversidad, Escuelas, Programas de integración, Aulas de Enlace, Comunidad de Madrid.

SUMMARY

This paper shows preliminary results of an ongoing research project entitled *Social Integration Strategies and Racism Prevention in Schools*. The paper is based upon ethnographic research that pursues two different approaches: fieldwork in the «Aula de Enlace» (Linking Classroom) program in a chartered school in the Community of Madrid, which fieldwork the author started in May 2005, and an institutional analysis of the policy of the Board of Education of the Community of Madrid with regard to diversity in schools.

Key words: Diversity, Schools, Integration programs, «Linking Classrooms», Community of Madrid.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación en el que se enmarca mi trabajo sobre las Aulas de Enlace se titula: *Estrategias de integración y prevención de racis-*

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación I+D del MEC: HUM2006-03511/FILO.

mo en las escuelas. Su objetivo, tal como aparece resumido en la página Web² es:

[...] estudiar el proceso de llegada y adaptación de niños inmigrantes en colegios de la Comunidad de Madrid: cuáles son sus necesidades, sus dificultades, las necesidades y las dificultades con las que se enfrentan los profesores que los atienden y qué hacen los centros escolares para facilitar todo el proceso.

El trabajo se va a centrar en distintos colegios de la Comunidad de Madrid, públicos y concertados, de Enseñanza Primaria y Secundaria, y tenemos especial interés en ver cómo influyen en este proceso de adaptación las relaciones con sus compañeros, tanto en las clases como en el tiempo libre. Para ello vamos a realizar una serie de trabajos de campo etnográficos combinados centrados en las «Aulas de Enlace». Las Aulas de Enlace son parte de un programa llamado «Escuela de Bienvenida» puesto en marcha por la Comunidad de Madrid desde el año 2002 para recibir a los niños inmigrantes y facilitarles su proceso de adaptación.

Por último, queremos comparar lo que ocurre en la Comunidad de Madrid con lo que se hace en otros lugares, y gracias a la participación de dos miembros del proyecto que trabajan en el extranjero, vamos a tener la oportunidad de enmarcar nuestros análisis en una perspectiva comparativa que nos va a proporcionar incorporar los casos de Estados Unidos y Austria, dos países con una mayor y más antigua tradición y experiencia en el proceso de incorporación de escolares extranjeros.

En este marco de referencia es en el que se inscribe la investigación en curso que voy a tratar aquí. Actualmente el trabajo combina dos perspectivas:

La primera de ellas consiste en un trabajo de campo propiamente dicho en un Aula de Enlace de Secundaria de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, que se completa con visitas puntuales a las de otros colegios. Este trabajo de campo comenzó en el mes de mayo del año 2005, sigue actualmente su práctica, y está proyectado que continúe durante el presente curso académico, 2006-2007 y el siguiente, 2007-2008.

Paralelamente, estoy llevando a cabo un análisis institucional de las medidas puestas en marcha por la Comunidad de Madrid en materia de atención a la diversidad en Educación y del marco político en el que se inscriben, que ha sido desarrollado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

La dos perspectivas representan dos caras de una misma moneda, ya que se trata de analizar las Aulas de Enlace desde su práctica y desde su concepción política. A continuación, y en orden inverso, voy a desarrollar ambas.

² www.navreme.net/integration.

EL PROGRAMA «ESCUELAS DE BIENVENIDA» COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha elaborado un *Glosario de medidas de atención a la diversidad*³ en las que se encuentran listadas 29 actuaciones, algunas de las cuales tienen un origen anterior al propio concepto político de atención a la diversidad en Educación. La mayor parte de ellas han sido orientadas desde la filosofía de la «Compensación»; es decir, se trata de una serie de actuaciones dirigidas a una población escolar que se desvía de la norma, y cuyo objetivo es conseguir que, a través de estos programas especiales, se «compensen» las carencias de los alumnos que les apartan del modelo. Voy a citar algunas de ellas, tal y como las describe la propia Consejería, a manera de ejemplo:

- *Actuaciones complementarias de Compensación Educativa Subvencionadas a Entidades Privadas sin fines de lucro*: Actividades realizadas fuera del horario lectivo, dirigidas a alumnos matriculados en centros sostenidos con fondos públicos, destinadas a favorecer la inserción socioeducativa del alumnado con necesidades educativas específicas, asociadas a condiciones sociales y culturales desfavorecidas.
- *Alumnado con necesidades de compensación educativa (NCE)*: Alumnado que presenta dos o más años de desfase curricular, siempre que sea debido a situaciones de desventaja social o, en el caso de alumnado inmigrante o refugiado, al desconocimiento de la lengua castellana.
- *Aulas de Compensación Educativa (ACE)*: Medida organizativa extraordinaria cuyo objetivo es garantizar la atención educativa y favorecer la integración del alumnado con grave riesgo de abandono escolar, propiciando el desarrollo de las capacidades propuestas en los objetivos generales de etapa con el fin de hacer posible, en su caso, su incorporación a un programa de Diversificación Curricular o de Garantía Social.
- *Compensación Educativa*: Programa que destina recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social.
- *Compensación Externa en Centros*: Actuaciones complementarias realizadas en centros públicos fuera del horario lectivo, con objeto de

³ Documento de circulación interna en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

llevar a cabo el refuerzo educativo del alumnado con grave desfase curricular y hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades educativas para toda la población.

Aunque la asociación entre diversidad y compensación, y por lo tanto, diversidad y deficiencia, es todavía la tendencia predominante en la política de atención a la diversidad, es necesario señalar que hasta hace muy pocos años se trataba de la *única* tendencia y de la *única* forma de contemplar la diversidad, pero actualmente es posible percibir un intento, aún incipiente, de asociar el tratamiento de la diversidad a la Educación intercultural. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

Madrid: encrucijada de culturas: Programa bienal destinado al desarrollo de proyectos y actuaciones que tengan como principal finalidad la mejora de la convivencia en la diversidad y el desarrollo de propuestas eficaces para abordar la interculturalidad en los centros educativos de la Comunidad Madrid.

Entre estas medidas de atención a la diversidad se citan dos, el *Programa Escuelas de Bienvenida*, se describe como un

Programa dirigido a favorecer la incorporación al sistema educativo regional del alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con desfase curricular significativo debido a la escolarización irregular en su país de origen. Se compone de cuatro acciones: aulas de enlace; inmersión en el contexto escolar, social, cultural y lingüístico; desarrollo de la convivencia activa y formación del profesorado⁴,

y *Las Aulas de Enlace*, que han sido definidas por un grupo de trabajo en la Consejería como

comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro, propiciando la integración socio-cultural y la creación de actitudes favorables hacia las diferentes culturas⁵,

y cuyo objetivo se describe así:

Enmarcadas dentro del Programa «Escuelas de Bienvenida». Estas Aulas atienden educativamente al alumnado de origen extranjero de 8 a 16 años que desconoce el idioma español o que presenta grave desfase curricular como consecuencia de su falta de escolarización en el país de origen⁶.

⁴ Documento de circulación interna en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

⁵ Boyano Revilla y otros (2004:13).

⁶ Documento de circulación interna en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Este doble objetivo explica el por qué, a pesar de que son clases destinadas al aprendizaje del castellano, también integran alumnos cuya lengua madre es el español pues proceden de países latinoamericanos, tales como Ecuador, Colombia, República Dominicana, etc.

El Programa *Escuelas de Bienvenida* fue puesto en marcha por la Comunidad de Madrid, con carácter experimental, a partir de enero del año 2003⁷, por lo tanto, lleva en funcionamiento cinco cursos, y hasta el pasado estuvo diseñado sobre tres pilares fundamentales:

- Las Aulas de Enlace propiamente dichas
- Los programas de ocio y tiempo libre para facilitar la integración
- Un programa de formación permanente del profesorado en Educación Intercultural

Sin embargo, desde el año escolar 2006-2007 y de acuerdo con la normativa actual de la Consejería de Educación⁸, estas tres líneas originales se han desdoblado en cuatro, de forma que actualmente se identifican así:

- Aulas de Enlace
- Inmersión en el contexto escolar, social, cultural y lingüístico
- Desarrollo de la convivencia activa
- Formación del profesorado

No he alcanzado aún a entender las razones oficiales que han motivado el desdoble del objetivo que originariamente se describía como «integración en el contexto escolar», pero a partir de la experiencia acumulada en mi trabajo, puedo afirmar que era, hasta hoy, la línea más desatendida de todas, posiblemente debido a la falta de experiencia por parte de los centros escolares, pero también al hecho de que esta parte del programa se encuentra localizada administrativamente en otra Consejería, distinta de la de Educación, en concreto, en la Dirección General de Juventud. En todo caso, entre las tres (ahora convertidas en cuatro) actuaciones, la que ha experimentado un mayor desarrollo, desde el inicio del programa ha sido las *Aulas de Enlace*.

La medida se pone en práctica en un aula de un centro escolar, a la que se adscribe a los alumnos extranjeros que llegan a España a lo largo

⁷ Las primeras instrucciones de la Viceconsejería de Educación se refieren al curso 2002-2003 (Consejería de Educación 2002), pero el programa comenzó a funcionar a principios del año 2003, a partir de ese curso escolar, la Viceconsejería ha publicado Instrucciones anuales (Consejería de Educación 2003, 2004, 2005, 2006).

⁸ Consejería de Educación (2006).

de un curso escolar⁹, tanto en el caso de que desconozcan la lengua vehicular (es decir el castellano en nuestra Comunidad), como en el de que presenten un desfase curricular de dos o más años con respecto al grupo de referencia que les corresponde por edad al llegar.

Los centros escolares pueden solicitar la creación de un Aula de Enlace, pero su concesión está determinada por siete criterios¹⁰:

1. que el centro acepte el Programa Escuelas de Bienvenida
2. que disponga de un espacio adecuado
3. que el centro acepte escolarizar a los alumnos del Aula de Enlace, una vez que finalicen su periodo en ella, siempre que existan plazas disponibles
4. que el centro esté ubicado en zonas de alta concentración de población extranjera
5. experiencia previa del centro en escolarización de alumnos que desconocen el castellano
6. que el centro disponga de programa de comedor, de extraescolares, que participe en el programa Aulas Abiertas y permita el uso de sus instalaciones en periodos no lectivos
7. deben concederse de forma proporcional, tanto en la relación entre áreas rurales y urbanas, como en el nivel de enseñanza.

Si la Comunidad de Madrid acepta la petición, se compromete a dotar económicamente al centro para que contrate a un profesional especializado que actuará como tutor del Aula y para comprar material bibliográfico (manuales de español como segunda lengua y obras de referencia variadas) y un ordenador.

⁹ Según datos del Ministerio de Educación para el curso 2005-2006 en España (<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>) cursaban enseñanzas no universitarias (incluye desde Preescolar a Bachillerato y Formación Profesional) 529.461 alumnos extranjeros. De los cuales procedían, en porcentaje:

— Europa	27.4
— África	19.5
— América del Norte	1.0
— América Central	3.6
— América del Sur	43.6
— Asia y Oceanía	4.8

En el total del estado representan el 7.4 %. La comunidad autónoma de mayor porcentaje es Baleares (12 %), seguida de Madrid (11.4 %); las de menor porcentaje son Ceuta (1.6 %) y Extremadura (7.4 %).

¹⁰ Publicados por la Consejería de Educación (2006).

La petición de un Aula de Enlace puede partir de los centros públicos y de los concertados de la Comunidad de Madrid, pero nunca de un centro privado. En mi opinión, aunque es una hipótesis que aún no he tenido la ocasión de corroborar, una de las razones del nacimiento de este programa fue la continua denuncia de que el alumnado inmigrante se encontraba muy desigualmente repartido entre centros públicos y concertados. A pesar de que ambos tienen la misma obligación de aceptar alumnos recién llegados del extranjero, los centros concertados, a través de su complicado proceso de admisión, que en ocasiones contradice las prescripciones oficiales para los centros educativos sostenidos con fondos públicos, desarrollan mecanismos para eludir aceptar el número proporcional que les corresponde; de manera que hemos comprobado, a través del trabajo de campo de otro miembro del equipo, que dos colegios contiguos, y por lo tanto en igual área geográfica, uno concertado y otro privado, contaban con un número muy desigual de alumnos de procedencia inmigrante, a pesar de que ambos están obligados a seleccionar la admisión de los mismos siguiendo como criterio fundamental, aunque no único, el lugar de residencia de los alumnos.

En el curso escolar 2006-2007 existen 205 Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid¹¹, de las cuales 116 están emplazadas en la capital y el resto en otras localidades. Los distritos de la ciudad de Madrid que cuentan con un mayor número de Aulas de Enlace son: Latina (13), Puente de Vallecas (12) y Usera (12). En el resto de la Comunidad los municipios donde se concentra un mayor número de ellas son: Móstoles (8), Alcalá de Henares (7) y Fuenlabrada (7). 64 de estas Aulas están emplazadas en centros concertados, el resto que asciende a un total de 141, pertenece a Centros públicos de Educación Infantil y Primaria (52) y a Institutos de Enseñanza Secundaria (82). Esta proporción se altera en la capital, donde 50 Aulas se encuentran en Centros concertados y 66 en Centros públicos, aunque la distribución de la población escolar de origen inmigrante está aún fuertemente desproporcionada a favor de la enseñanza pública, ya que de un total del 7.4% de alumnos extranjeros entre el alumnado en España, el 70.7% se encuentra escolarizado en centros públicos y el 29.2% en centros concertados y privados, según datos del Ministerio de Educación y Ciencia para el curso 2005-2006 (un curso anterior al que se refieren las cifras de Aulas de Enlace)¹².

La contratación del profesor tutor responsable del Aula de Enlace en los colegios concertados sigue las mismas líneas que se emplean para el resto

¹¹ Son datos Publicados por la Consejería de Educación (2006).

¹² Datos disponibles en: <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>.

del profesorado: es contratado por la dirección, pero su sueldo se financia con fondos públicos. En el caso de los profesores de las Aulas de Enlace en los colegios públicos, existe una convocatoria extraordinaria, tanto de concurso de traslado como de ingreso en el cuerpo de profesores funcionarios. En la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid me aseguran que el factor más importante para conceder las plazas de profesor de este programa es la formación del candidato en temas de Educación intercultural y enseñanza del español como segunda lengua; ahora bien, los candidatos que he entrevistado expresan la queja de que el personal funcionario siempre tiene prioridad a través del proceso de concurso. En las últimas instrucciones de la Consejería se recoge de esta forma tan vaga:

El profesorado adscrito a estas aulas recibirá la formación oportuna y diferenciada, en atención a la adecuación de su perfil profesional para la tarea encomendada y a la experiencia previa en la misma (Consejería de Educación 2006: 17).

Actualmente existen tres tipos: las de Enseñanza Primaria (desde 3º a 6º de Primaria), de las que actualmente existen 75, las de Secundaria (para todos los cursos de la E.S.O.), de las que la Comunidad cuenta con 105 y las Mixtas, que suman 25. No existen para Bachillerato, el argumento que esgrimen los responsables es que no se trata de enseñanza obligatoria. De todas formas, he visto escolarizados en el Aula de Enlace de Secundaria chicos y chicas de hasta 18 años.

El Aula de Enlace tiene la función principal de enseñar a los alumnos la lengua vehicular. Los alumnos pueden permanecer en ella durante un periodo de seis meses, renovable por otros seis de forma extraordinaria cuando existen condiciones que así lo aconsejan, como es el caso de los alumnos cuyo alfabeto e idioma es muy diferente. La directora general del programa me indicó, y así lo recogen las regulaciones del curso académico 2006-2007¹³, que se ha ampliado el periodo de seis meses a nueve, como resultado de los procesos de evaluación del programa; sin embargo, en el Aula en la que estoy trabajando, aún se continúa dando de alta a los adolescentes que ya han pasado los seis meses, porque el centro no ha recibido todavía la comunicación de la ampliación del periodo de permanencia.

Los alumnos del Aula de Enlace son adscritos a la misma por la Comisión de Escolarización, aunque su localización no corresponda con su lugar de residencia, en número de doce como máximo por clase. En el Aula permanecen junto a otros compañeros en las mismas circunstancias, independientemente de la edad, lugar de procedencia, idioma o necesidades. A todos ellos se les asigna un grupo de referencia en función de la edad.

¹³ Consejería de Educación (2006).

Con este grupo de referencia deben asistir a las clases de Educación Física, EVP (Enseñanza Visual y Plástica) y Música, habiéndose añadido en la normativa para el presente curso escolar las Matemáticas.

Las actividades de ocio y tiempo libre que forman parte del programa Escuelas de Bienvenida dependen, como he mencionado anteriormente, de la Dirección General de Juventud que las define así:

Es un programa destinado a centros escolares sostenidos con fondos públicos orientado a favorecer la incorporación e integración de los alumnos inmigrantes al Sistema Educativo, a través de actividades de ocio y tiempo libre. Las actividades se realizarán en el propio centro escolar o en fin de semana, potenciando un ambiente de intercambio¹⁴.

La idea que nutre estas actividades es que el ocio y el tiempo libre son situaciones especialmente adecuadas para promover las relaciones entre pares y por lo tanto la integración, pero es necesario señalar que las instrucciones de la Viceconsejería de Educación estipulan que este programa sólo podrá ser solicitado una vez cada curso escolar.

El programa de formación permanente de profesores se desarrolla a través de cursos especializados en distintas sedes de la Comunidad de Madrid o, a petición de los centros escolares, en los propios colegios, de manera más puntual, tanto en lo que respecta a los temas, como a la duración de los cursos. Desde la Consejería de Educación se exige un cursillo inicial, de una semana de duración, a los profesores que se incorporan por primera vez a un Aula de Enlace, y se promueven reuniones anuales con todos los profesores de éstas en la Comunidad de Madrid en fechas determinadas a lo largo del curso.

La totalidad del programa Escuelas de Bienvenida se halla sometida a una evaluación por parte de la inspección, tal y como queda anunciado en la propia página Web de la Comunidad de Madrid¹⁵, sin embargo estos datos no son públicos y aún no he tenido la oportunidad de conocerlos, a pesar de la buena voluntad de los responsables del programa, quienes afirman que este proceso de evaluación continuo es responsable de los cambios anuales en la normativa del programa¹⁶.

¹⁴ www.madrid.org/infojoven.

¹⁵ http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm.

¹⁶ Véanse los cambios en la instrucciones: (Consejería de Educación 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006).

RESULTADOS PROVISIONALES DEL TRABAJO DE CAMPO

Mi propio interés por trabajar en las Aulas de Enlace surgió en el marco de un proyecto europeo sobre Educación Intercultural¹⁷, en el proceso de análisis de la población escolar y de las medidas políticas, tanto a nivel local como nacional y de la Unión Europea, puestas en marcha para atender la diversidad cultural en los países participantes en el proyecto¹⁸. La conclusión fundamental de los resultados de aquel análisis (Aguado ed. 2006: 109-110) fue la siguiente:

La diversidad está firme y persistentemente asociada con deficiencias o discapacidades. Las iniciativas educativas para atender las necesidades de estudiantes diferentes están asociadas a la educación especial, a la educación compensatoria o a programas remediales. La diversidad cultural se asocia a la inmigración, al bilingüismo a las «minorías». Y es así en términos de legislación, de datos estadísticos y demográficos, de programas de formación de profesorado disponibles y de prácticas y recursos utilizados en los centros escolares. Excepcionalmente el informe inglés declara que «el enfoque intercultural está bien avanzado, asociado a la ciudadanía y al multiculturalismo».

El término intercultural se usa para describir propuestas educativas no siempre conformes a los principios y objetivos de un informe intercultural. En algunos casos se utiliza de manera incongruente para referirse a los modelos compensatorios o a necesidades de educación especial para estudiantes especiales, sean inmigrantes, de origen gitano, transeúntes, etc. En nuestra opinión la educación intercultural ha sido muy poco aplicada en los sitios donde hemos trabajado. La única excepción es algún interés que se presta al trazado del mapa de la diversidad cultural. Se han desarrollado estudios y recogido datos censales pero desafortunadamente la diversidad siempre se identifica con inmigración o discapacidad y no se tiene en cuenta ninguna otra clase de diversidad. Las políticas educativas empiezan a tomar conciencia de la importancia de la diversidad; sus primeras propuestas son opuestas a la filosofía del interculturalismo a pesar de su constante referencia a ella. Aún ven a los estudiantes con antecedentes de inmigración como una categoría en sí misma, cuyas necesidades deben ser atendidas sólo si no dominan el idioma español o si no cumplen con los requisitos académicos estándar supuestos para sus compañeros nacionales. Las políticas suelen identificar los problemas de manera precipitada y los tratan como «deficiencias» que deben ser compensadas separadamente del resto de la clase. Las prácticas siguen la misma idea, pero quizá no todos los recursos lo hacen. De hecho existe una gran cantidad de recursos, pero su conocimiento es muy pobre y su utilización muy limitada.

Fue en el marco de este análisis cuando la Comunidad de Madrid puso en marcha el programa Escuelas de Bienvenida, y mi interés en él, además

¹⁷ www.uned.es/interproject.

¹⁸ España, Portugal, República Checa, Austria, Letonia, Noruega y Gran Bretaña.

del seguimiento de la puesta en marcha de políticas educativas dirigidas al tratamiento de la diversidad, tenía el incentivo añadido de ser una medida inspirada en unas ideas totalmente opuestas a los principios de la Educación Intercultural en los que La Consejería de Educación encuadra explícitamente la medida «comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro, propiciando la integración socio-cultural y la creación de actitudes favorables hacia las diferentes culturas», porque se trataba, una vez más de identificar un grupo de población escolar por sus carencias con respecto al grupo de referencia, trabajar aisladamente con el para compensarlas y una vez suplidas, incorporarlo a las clases regulares.

Sin embargo, a lo largo de una serie de cursos que he impartido, junto al resto del equipo INTER, para contribuir a la formación del profesorado en Educación Intercultural, algunos de mis alumnos han sido precisamente profesores de Aulas de Enlace o de Aulas de Acogida, que es el término que se usa en el Ayuntamiento de Madrid y en otras Comunidades Autónomas para referirse a programas del mismo tipo. Estos profesores argumentaban, en contra de mis afirmaciones, que era precisamente en las Aulas de Enlace donde resultaba posible poner en práctica los principios de la Educación Intercultural que a la mayoría de los profesores de aulas regulares les sonaban a mera utopía. Fueron estos profesionales de la enseñanza los que antes me invitaron a visitar sus clases y me proporcionaron los primeros contactos para plantear un trabajo etnográfico en las Aulas de Enlace.

El proceso de inicio y establecimiento definitivo del lugar para el trabajo de campo fue, sin embargo, mucho más difícil y problemático de lo que parecía al principio, como suele ocurrir casi siempre que se plantea un trabajo de este tipo, porque tuve muchas invitaciones para ir, pero no para volver. Fue gracias a mi cooperación en el programa de doctorado de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Complutense y en concreto, al papel del *practicum* en diversos colegios de la Comunidad de Madrid, como conseguí entrar en contacto con una profesora que aceptó mi papel de observadora participante en su aula durante un tiempo ilimitado y soportando los cambios de ritmo en el trabajo de clase que le impone mi presencia, semana a semana. La flexibilidad con la que trata a sus alumnos, que es en mi opinión una de las claves del éxito de su papel, la ha extendido a mi propia presencia, a mis cambios de ritmo, a mis intereses. Sin ella, mi trabajo no sería posible.

Ahora bien, ¿por qué los profesores de las Aulas de Enlace insisten en que sus clases sólo son posibles aplicando la filosofía de la Educación Intercultural cuando las Aulas de Enlace como medida se oponen frontalmente a esas ideas?

Este dilema ha sido el que ha orientado la concepción y el desarrollo inicial de mi trabajo de campo y, como en otras ocasiones, la contradicción ha resultado ser una puerta de entrada significativa hacia la producción simbólica del trabajo etnográfico.

El Aula de Enlace en la que trabajo pertenece a un colegio concertado del distrito de Latina, que es donde existe la mayor concentración geográfica de alumnado inmigrante de toda la Comunidad de Madrid. Se trata de un aula de Secundaria, emplazada en un sótano húmedo, que integra chicos y chicas desde los 12 a los 18 años, hasta un número de 12 alumnos. Éstos son remitidos por la Comisión de Escolarización del distrito de la Comunidad de Madrid, después de que los padres firman un consentimiento voluntario, y llegan al Aula, cada vez que se produce un alta, desde todos los puntos de la geografía de la ciudad, al contrario de lo que ocurre para el resto de los alumnos, cuya residencia próxima es una de las condiciones para su admisión en el centro.

En el transcurso de mi trabajo de campo han estado escolarizados en el Aula 26 chicos y chicas en total, entre 12 y 18 años, 7 procedentes de Rumanía (6 chicos y 1 chica), 5 de Brasil (3 chicos y 2 chicas), 4 de China (2 chicas y 2 chicos), 4 de Ucrania (3 chicos y 1 chica), 2 de Polonia (1 chico y 1 chica), 1 de Marruecos (chico) y 2 de Bulgaria (las dos chicas). De todos ellos, permanecen actualmente 9 chicos y chicas.

De los 17 escolares que han salido del Aula de Enlace, sólo tres obtuvieron plaza para quedarse en el colegio. Uno de ellos pasó a 4º de la ESO el año pasado, que era el curso que le había asignado la Comisión de Escolarización, correspondiente a sus 16 años de entonces, actualmente está en 1º de Bachillerato con 17. Otro pasó también a 4º de la ESO con 16 años, pero este año se encuentra en el programa de Diversificación, un programa globalizado y extendido para alumnos que tienen dificultades para terminar la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La tercera alumna tenía que haber pasado a 4º de la ESO por su edad y a 4º de Diversificación por su nivel académico, pero se le ofreció la posibilidad de permanecer en el centro si se incorporaba a 3º de la ESO, porque en 4º no había plazas. La alumna ha aceptado gustosamente porque no quería marcharse del colegio y porque tenía en ese curso una amiga española. De hecho esta alumna, cuando realizó la prueba para ser dada de alta del Aula de Enlace, falló casi todos los ejercicios, pero cuando la profesora le aseguró que le prolongaría la estancia en el Aula, y le repitió la prueba, la pasó satisfactoriamente.

Desde que comencé mi trabajo en el Aula entendí las afirmaciones de aquellos profesores que me aseguraban que las clases diarias sólo se podía plantear de acuerdo a los principios de la Educación Intercultural, porque la diversidad es la norma en vez de la excepción y se trabaja a partir

de ella, no existen libros de texto directores para la marcha de la clase, los niveles académicos, la capacidad de comunicarse en castellano, la edad, las circunstancias, etc., de los alumnos impiden enseñar como si se tratara de un grupo homogéneo y además, el planteamiento diario de la clase se basa en el aprendizaje cooperativo.

El objetivo común que, según la ley es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en castellano, ha sido ampliado por la profesora, la cual concibe las clases como un periodo de preparación integral para incorporarse al aula regular. Este cambio de filosofía implica para ella mucho trabajo personal, puesto que los métodos de enseñanza de español como segunda lengua no tienen en cuenta este objetivo más integral, orientado por el principio del aprendizaje significativo.

Las normas fundamentales de comportamiento son negociadas de forma explícita a principio de curso (en esta negociación, lógicamente no intervienen los alumnos que se van incorporando una vez empezado el curso escolar) y se mantiene una lista de ellas en el corcho de la clase. Sin embargo, la profesora sólo recurre a recordarlas en casos extremos, ya que facilita todo proceso de interacción en la clase, aunque vaya en contra de esas normas explícitas, porque está convencida de que el aprendizaje de la lengua se consigue a partir de esa interacción, además de gracias a los ejercicios de clase. En este sentido resulta significativa su actitud con respecto a la norma de no hablar en sus lenguas de origen, a pesar de que todos los días la recuerda, suele hacer la «vista gorda» muy a menudo y en muchas ocasiones es ella quien pide a los alumnos que compartan el mismo idioma que se expliquen unos a otros.

Todos los chicos y chicas aprenden muy rápidamente a comunicarse en un castellano básico y además el nivel de comprensión de la lengua enseñada se hace muy complejo. De hecho, actualmente y con menos de seis meses de permanencia en el Aula, la mayoría es capaz de entender textos escritos por Juan Ramón Jiménez, por poner un ejemplo. La mayoría de los alumnos son dados de alta antes de cumplir el periodo de seis meses.

Los chicos conocen cuáles son sus grupos de referencia, de acuerdo a los cursos que les corresponden por edad, y comparten con ellos (aunque no siempre porque depende de las plazas disponibles en cada curso) las clases de Gimnasia; pero no las de EVP que se dan en el Aula de Enlace, ni las de Matemáticas. Además, las actividades que comparten con el resto de los alumnos del colegio son muy pocas¹⁹, y en los recreos generalmente permanecen juntos y aislados voluntariamente del resto. Es significativa

¹⁹ Sólo se les invita a una excursión con el grupo de referencia si existen plazas disponibles en el autocar, lo que no siempre ocurre.

la dificultad que supone para la mayoría de ellos el alta del Aula de Enlace, aunque quizá el caso citado de la alumna que falló el examen a propósito es extremo. También hay ejemplos de alumnos ansiosos por terminar el programa e incorporarse a las clases regulares.

La profesora me señala constantemente el contacto que la mayoría de los chicos que han sido dados de alta mantienen con el Aula de Enlace, sobre todo si permanecen en el colegio, pero también la visitan si se han marchado a otro centro. Ella utiliza la expresión «no rompen el cordón umbilical» para referirse a estas relaciones, y esta idea tan gráfica nos remite a la significativa imagen de la clase como el útero que les va a dar a luz.

Creo que esta metáfora expresa de forma muy significativa las ideas que configuran el modelo de integración que persigue la concepción de la medida de atención a la diversidad, puesta en marcha por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a través del programa de las Aulas de Enlace, y también orienta la práctica modelada por las ideas y las acciones de los profesionales que se encuentran al frente de la misma. Me gustaría concluir mi exposición fragmentaria analizando las ideas que esta metáfora evoca, para proponer algunas sugerencias para la discusión.

CONCLUSIONES PROVISIONALES

James Fernandez ha argumentado, entre otras ideas, que las metáforas son los principales mecanismos de que dispone una cultura para ordenar las incoherencias que nos plantean los mundos en los que vivimos (Fernández 1991).

La llegada inesperada a las aulas de un número significativo de alumnado de procedencia extranjera ha provocado una situación nueva en la que se han amplificado los problemas planteados en Educación por una sociedad que ha cambiado significativamente en las últimas décadas, por muchas razones, que van mucho más allá del propio fenómeno de la inmigración y tienen que ver, sobre todo, con la transformación de la población y de los papeles sociales que esa población está dispuesta a jugar y a legitimar. La falta de adecuación de las estructuras educativas a los cambios sociales rápidos y profundos ha provocado la desorientación de muchos profesionales de la enseñanza, cuyo papel fue aprendido, configurado y puesto en práctica para un modelo distinto de sociedad. En este contexto, la llegada de un número significativo de alumnado inmigrante a las aulas se ha convertido en el «chivo expiatorio», en el argumento más visible de una serie de causas más profundas y más difíciles de analizar, de un proceso de cambio que ha desorganizado la eficacia del sistema educativo en conjunto.

Una situación como ésta se corresponde muy bien con lo que James Fernandez llama «la incoherencia de los mundos en los que vivimos», y si una metáfora es un recurso cultural particularmente adecuado para ordenarlos, su análisis nos va a permitir profundizar en las ideas, muchas veces inconexas, que la propia metáfora evoca y reordena.

La idea del cordón umbilical nos remite directamente a la del útero y la del útero a la de la gestación. Si imaginamos el Aula de Enlace como el lugar que gesta a los alumnos para darles a luz en el colegio y en la sociedad cuando salen de ella, la conclusión lógica es que no existían como seres sociales antes de entrar y que en ella son sólo proyectos de seres sociales con un cierto status jurídico no muy bien definido y una condición discutible. Lo que les alimenta, lo que les forma, es el aprendizaje de la lengua vehicular y su grado de competencia en ella será el que determine que «el embarazo ha llegado a término», por continuar con la metáfora, es decir, su entrada en las estructuras sociales ordinarias.

El problema que tiene esta forma de concebir el programa —que más que de Escuelas de Bienvenida se trataría de un programa de preparación para la bienvenida— es que estamos hablando de personas que tienen entre 12 y 18 años, con una historia, unas habilidades para comunicarse en una o en varias lenguas, un papel social aprendido a lo largo de sus vidas, unas relaciones afectivas y de amistad que han funcionado como referencias fundamentales para orientarles socialmente, unas capacidades y habilidades determinadas y desarrolladas, una idea clara de lo que son las expectativas de los demás y una cierta experiencia en cómo adaptarse a ellas y, desde luego, un pasado académico, muchas veces muy exitoso.

De todo ello, el programa sólo tiene en cuenta que les falta la lengua vehicular y si tienen un desfase académico, en caso de que lo haya, y se espera que el trabajo de los profesionales que ponen en práctica esta medida se centre exclusivamente en eso que les falta.

De lo que les «sobra» nada se menciona. Muchos chicos y chicas vienen con un nivel académico superior al de sus grupos de referencia, pero este hecho no se tiene en cuenta para diseñar un programa de adaptación, no he conocido a ningún alumno del Aula de Enlace que haya sido emplazado en un programa de altas capacidades, como el diseñado por la propia Consejería de Educación entre las medidas de atención a la Diversidad, a pesar de la alta valoración que muchos de estos alumnos merecen a la profesora.

Es necesario tener en cuenta, además, que los chicos con los que trabajo se encuentran en la adolescencia, un periodo especialmente crucial para la definición de una identidad social, de manera que la puesta en tela de juicio de sus capacidades y habilidades les afecta profundamente, en un

momento en que sus vidas han sufrido una significativa transformación a causa del proyecto migratorio de sus padres. Pero no sufren la situación de manera pasiva: protestan, desafían las etiquetas que perciben que la sociedad les adscribe, se burlan del nivel de los ejercicios, se niegan a seguir determinadas normas, se esconden debajo de capas de ropa, se tiran en los pupitres a dormir, y también como otros adolescentes, «tiran la toalla en la escuela», desafían las normas de sus padres, «no piensan nada más que en ligar», desaparecen de su casa una noche entera, tratan de crearse una burbuja alrededor y no tienen ningún interés en relacionarse con el resto de los chicos del colegio.

Todos estos comportamientos, que he observado en algún momento en el aula, no son más que patadas de un feto, y con la misma trascendencia: prácticamente ninguna.

La profesora con la que trabajo tiene como centro de su conducta en clase la empatía. De esta manera consigue ponerse en el lugar de los chicos y chicas, y les entiende, lo que le sirve para desarrollar una relación excelente con ellos. Cuando los chicos se empeñan en desafiar determinada norma, si es una de esas veces en las que ella no hace la vista gorda, les pide las cosas por favor y los chicos obedecen. Pero de esta forma el útero se refuerza como el único lugar seguro. ¿Dónde queda, entonces, la integración?, ¿son las Escuelas de Enlace un modelo adecuado para favorecer la inserción en la sociedad española de los chicos y chicas que vienen del extranjero?, ¿qué otras posibilidades existen?, ¿cómo se hace en otros lugares en nuestro país y en países de mayor experiencia?, ¿qué se puede mejorar?, ¿qué errores se pueden evitar?, ¿qué filosofía debe orientar los programas de integración?, ¿es la escuela el único lugar indicado para desarrollarlos?, ¿son las instituciones educativas las únicas responsables de una integración con posibilidades de éxito, tal y como parece pretender el resto de la sociedad que de esta forma elude compartir la responsabilidad?

Estos interrogantes son los que están orientando actualmente mi trabajo, pero, más allá de ellos, mi objetivo consiste en analizar qué tipo de integración consigue este programa y cuáles son sus consecuencias sociales para todos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AGUADO, TERESA (ed.). 2006. *Educación Intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. (edición bilingüe español/inglés). Madrid: UNED.
- BOYANO REVILLA, MANUELA; JOSÉ LUIS ESTEFANÍA LERA; HENEDINA GARCÍA SÁNCHEZ y MONTSERRAT HOMEDES GILI. 2004. *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. 2002. *Programa Escuelas de Bienvenida*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Madrid. (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2002-2003).
- 2003. *Programa Escuelas de Bienvenida*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Madrid. (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2003-2004).
- 2004. *Programa Escuelas de Bienvenida*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Madrid. (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2004-2005).
- 2005. *Programa Escuelas de Bienvenida*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Madrid. (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2005-2006).
- 2006. *Programa Escuelas de Bienvenida*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Madrid. (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2006-2007).
- FERNANDEZ, JAMES (ed.). 1991. *Beyond Metaphor. The Theory of Tropes in Anthropology*. Stanford, California: Stanford University Press.