

Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace

Margarita del Olmo Pintado



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace¹

Good Practices from Whose Point of View? Contributing to the Linking Classrooms Controversy

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-185

Margarita del Olmo Pintado

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid, España.

Resumen

El objetivo del estudio es contribuir al análisis de las aulas de enlace que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha como medida de atención a la diversidad en el curso escolar 2002-03 con tres objetivos: a) posibilitar una atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y que presenta graves carencias lingüísticas mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias; b) acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar su incorporación en el curso correspondiente; y finalmente, c) favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social. El artículo sopesa los principales argumentos desplegados a favor y en contra, tanto en la literatura académica como por los propios protagonistas y los evaluadores oficiales de la medida. Mi contribución está basada en un trabajo de campo etnográfico realizado en las aulas de enlace durante tres cursos escolares (2005-08), que se inscribe en un proyecto de investigación más amplio sobre medidas de integración en la escuela. Como conclusión, se señalan las ventajas e inconvenientes de esta medida como práctica de atención a la diversidad, se rescatan sus ventajas para contribuir a una discusión más amplia sobre la

⁽¹⁾ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II* (FFI2009-08762) y está dedicado a Charo Mesón, la profesora que lo ha permitido e inspirado.

importancia de la diversidad como base de la educación y se termina afirmando que el programa de las aulas de enlace como medida de atención a la diversidad resulta innovador, no en sí mismo, sino porque sus limitaciones han obligado a las maestras a innovar continuamente, partiendo, cada día, de la diversidad de su aula. En este sentido, creo que estas aulas se pueden considerar un modelo de buenas prácticas capaz de inspirar un proceso de cambio urgente y continuo para todo el sistema educativo.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad y educación, aulas de enlace, buenas prácticas, etnografía escolar.

Abstract

This study aims at analyzing the Linking Classrooms programme as a means for addressing diversity. Linking Classrooms has been run by the Community of Madrid Board of Education since the 2002-03 school year. Its three main goals are: a) to address the needs of students from foreign education systems who have serious language gaps but must enter the Community of Madrid school system; b) to shorten the time it takes for these students to become fully integrated into the Spanish school system and reach an age-appropriate level; and lastly c) to contribute to students' personal and cultural identity development, making them part of society at large. The paper focuses on the main pros and cons as argued in the scientific literature, opinions from the people most deeply involved in the programme and the conclusions of the Board of Education's own official evaluation. In this controversy, I introduce my own ethnographic fieldwork, which was done in a Linking Classroom over the course of three school years (2005-08), within the framework of a broader research project on integration in schools. In the end, as a way of concluding the study, I offer what the analysis reveals as advantages and disadvantages of the Linking Classrooms programme as a means of addressing diversity. A contribution is made to the general discussion about innovation in education, stressing the relevance of placing diversity at the base of education. Linking Classrooms, as a programme to address diversity, is an innovative programme not because of the programme itself, but because the programme's limitations have forced teachers to innovate constantly, building the everyday teaching/learning process on the foundations of their classrooms' diversity. In this sense, I think the programme could be considered a model of good practices that can inspire the kinds of urgent, sustained changes schools are in need of nowadays.

Key words: intercultural education, diversity and education, Linking Classrooms, good practices, school ethnography.

Introducción

Las aulas de enlace son una medida puesta en marcha por la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid a partir del curso escolar 2002-03 en el marco un programa más amplio, denominado «Escuelas de Bienvenida».

Según las instrucciones de la viceconsejería en vigor (2008) que regulan las aulas de enlace, estas deben cumplir tres objetivos:

- Posibilitar una atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y que presenta graves carencias lingüísticas mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias.
- Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar su incorporación al curso correspondiente.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.

En el curso escolar 2010-11 en Madrid capital hay un total de 54 aulas de enlace y la Consejería de Educación estima que en toda la comunidad hay un total de 142, de las cuales 78 se hallan en centros públicos y 64 en centros concertados (Consejería de Educación, 2010, p. 39). Sin embargo, desde el curso 2002-03 hasta el presente, esta medida ha sufrido transformaciones importantes en su diseño, puesta en práctica, organización, normativa, financiación y número; además, las aulas de enlace han sido objeto de evaluaciones por parte de la propia viceconsejería y de análisis académicos realizados desde varias perspectivas: educativas, lingüísticas y antropológicas.

Mi intención en este texto es analizar esta medida, teniendo en cuenta las opiniones -distintas y contradictorias- de los agentes educativos y de los responsables de la medida, así como mi propio trabajo de campo en el aula de enlace de un colegio concertado de Madrid capital durante los cursos escolares 2005-06, 2006-07 y 2007-08.

Las aulas de enlace son una medida controvertida

Si bien la mayoría de los estudios académicos sobre las aulas de enlace mencionados presentan una visión crítica y negativa de la eficacia de la medida en el proceso de

integración lingüística y social de los alumnos inmigrantes, la opinión mayoritaria de los profesionales de la educación (Gil-Jaurena y del Olmo, 2008; Castro y Mesón, 2009), sin dejar de ser crítica, es muy favorable hacia el dispositivo, como lo es también en general la de los propios alumnos.

Los argumentos fundamentales de los trabajos académicos se basan en la idea de que las aulas de enlace *separan* y *apartan* a los alumnos del resto del colegio para integrarlos en él, lo que en sí mismo supone un proceso contradictorio cuyos efectos se podrían resumir como sigue:

En primer lugar, retrasan el proceso de inclusión de los alumnos en la escuela hasta su salida del aula de enlace, que es cuando comienza su verdadero proceso de incorporación. En segundo lugar, evitan la inmersión lingüística con los hablantes de la lengua, deseable en cualquier aprendizaje lingüístico eficaz. Además, en muchos casos, someten a los alumnos a un proceso de doble alienación, porque, a menudo, una vez que terminan el programa en el aula de enlace se tienen que incorporar a un colegio diferente. En cuarto lugar, las lenguas maternas de los alumnos no tienen ninguna consideración en el programa, porque en este se concibe el aprendizaje lingüístico como un proceso de suma cero, en el que la habilidad para comunicarse en otra lengua se resta al proceso de adquisición del nuevo idioma vehicular. Finalmente, los saberes con los que llegan los alumnos no solo no tienen ningún valor (Franzé, 2002), sino que tampoco se emplean como base de los nuevos aprendizajes.

En opinión de los profesores, el programa proporciona un lugar en el que empezar a construir el proceso de adaptación al nuevo sistema escolar y a la nueva lengua; dicho lugar, con objeto de crear un ambiente gratificante que permita a los alumnos acercarse al nuevo sistema educativo de una manera gradual, está necesariamente apartado del resto de la escuela y se inspira en las ideas siguientes: la heterogeneidad es positiva, todos aprenden y enseñan a la vez, todos somos diferentes aunque vengamos del mismo sitio, una sociedad multicultural se basa en el intercambio y en la interacción, todos somos responsables a la hora de idear soluciones para resolver los conflictos, para respetar a los demás es necesario respetarse a sí mismo, podemos llegar a ser amigos, pero seguimos siendo compañeros de clase.

El último elemento que me gustaría introducir en la controversia sobre las aulas de enlace es el resultado de los procesos de evaluación de la medida llevados a cabo en tres cursos consecutivos (2002-03, 2003-04 y 2004-05) por la Subdirección General de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid. Desgraciadamente, no se han publicado de manera oficial ni las evaluaciones propiamente dichas ni sus resultados, pero gracias a mi persistencia durante el trabajo de campo y a la amabilidad de algu-

nos funcionarios de la subdirección, tuve el privilegio de consultar la documentación de los procesos y tomar notas de las conclusiones (del Olmo, 2009).

La evaluación tuvo en cuenta la opinión sobre las aulas de enlace de sus profesores, del resto de los profesores del centro, de los equipos directivos, de los profesionales de los equipos de orientación, de los propios alumnos escolarizados en el programa y de los inspectores. El proceso de evaluación concluye afirmando que la medida es muy valorada, tanto por el equipo evaluador como por parte de los actores involucrados en el dispositivo. El informe dice textualmente que las aulas de enlace son «una medida educativa necesaria y eficaz» y destaca como logros específicos los siguientes: a) funcionan muy bien debido a los esfuerzos de los profesionales; b) el grado de asistencia de los alumnos a ellas es alto; c) aceleran el aprendizaje del castellano (los equipos docentes dicen explícitamente que «alivian el problema del alumnado que no conoce nuestro idioma ayudándolo de forma rápida y sistemática en el aprendizaje de la lengua castellana»; d) el clima de trabajo en las aulas es bueno; y e) los profesionales al frente de las aulas son altamente valorados, tanto por el resto del profesorado como por los propios alumnos, los equipos directivos, los departamentos de orientación y los inspectores.

Por otro lado, el equipo que realizó la evaluación concluyó el proceso señalando que era necesario mejorar los siguientes aspectos: a) las dificultades que presentan los alumnos para integrarse en el aula ordinaria; b) la insuficiencia del programa para algunos alumnos²; c) la reclamación de que deben dotarse con profesorado de compensatoria³; y d) la necesidad de hacer un seguimiento de los alumnos una vez que salen del aula de enlace⁴.

Las conclusiones del informe de evaluación de los inspectores sintetizan los argumentos positivos en defensa de la medida que utilizan los profesionales en el sistema educativo, pero también se hacen eco en sus recomendaciones de mejora -aunque de forma superficial- de las conclusiones negativas señaladas en los análisis académicos. Estos argumentos me resultan útiles para resumir la polémica sobre las aulas de enlace.

⁽²⁾ En el momento en el que se realizó la evaluación, el programa tenía una duración de seis meses que, posteriormente se amplió a nueve, supongo que como respuesta a estas recomendaciones.

⁽³⁾ En los colegios públicos, el profesorado de aula de enlace es voluntario, en los concertados también suele ser así. Hasta el momento de la evaluación, el perfil de los candidatos tendía a ser variado, con una presencia de especialistas en L2, pero a partir de las recomendaciones de los inspectores, se ha favorecido a los profesionales con experiencia en compensatoria. Esta recomendación se basa en el hecho de que la mayoría de los alumnos de aula de enlace se incorporan a los programas de compensatoria cuando terminan su estancia en el dispositivo. Esta recomendación me ha servido a mí (del Olmo, 2010) como argumento para sostener que el alumnado de las aulas de enlace se incorpora al sistema educativo de forma segmentaria, fundamentalmente a sus niveles más bajos.

⁽⁴⁾ Desgraciadamente, este seguimiento no se ha hecho, al menos de manera oficial, puesto que no aparece en ninguno de los análisis estadísticos publicados.

Trayectorias de los alumnos del aula de enlace

Mi intención en este epígrafe –una vez sintetizados los argumentos principales a favor y en contra de las aulas de enlace como dispositivo de integración de los alumnos recién llegados del extranjero en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid– es introducir un nuevo ingrediente.

Aunque la comisión de inspectores que realizó la evaluación del dispositivo recomendó que se hiciera un seguimiento de los alumnos una vez terminado el programa, no se ha publicado nada al respecto, ni existe ningún indicio de que se haya hecho de acuerdo con las cifras que publica la Consejería de Educación. Este es precisamente el elemento que pretendo incluir en mi argumentación, aunque con un alcance mucho más limitado del que podría tener si lo hubiera hecho la Subdirección General de Inspección.

Mi estudio de las trayectorias de los alumnos de un aula de enlace una vez que ha terminado el programa se inscribe en el marco de un trabajo de campo etnográfico realizado, como se ha indicado en la introducción, en un colegio concertado de Madrid capital, en el distrito de mayor afluencia de estudiantes procedentes del extranjero durante los cursos escolares 2005-06, 2006-07 y 2007-08. A lo largo de esos tres cursos realicé una observación participante semanal en el aula y llevé a cabo entrevistas en profundidad, tanto a los agentes educativos del colegio involucrados en el dispositivo como al personal responsable del diseño y la puesta en marcha en la Consejería de Educación⁵. Aunque mi trabajo de campo formal terminó al finalizar el curso 2007-08, mi contacto con los alumnos que permanecieron en el mismo colegio en el que asistieron al aula de enlace ha continuado hasta el curso 2009-10, el último durante el cual han estado escolarizados en el colegio algunos de los chicos que yo había conocido en el aula de enlace.

El trabajo de campo etnográfico es, por definición, estadísticamente no representativo, porque no se realiza sobre una muestra seleccionada para que sea representativa de la población en estudio. A pesar de este inconveniente, produce datos de una

⁵⁾ Durante los cursos escolares en los que realicé mi trabajo de campo, las aulas de enlace todavía se consideraban como uno de los cuatro dispositivos del programa «Escuelas de Bienvenida». Entre ellos, los programas de ocio y tiempo libre, cuya intención era favorecer la integración de los alumnos de las aulas de enlace con los del resto del colegio, eran competencia de la Consejería de Juventud de la Comunidad de Madrid. Estos programas han tenido una historia turbulenta, por muchas razones, y hoy en día han desaparecido completamente por motivos de financiación. Del ambicioso programa «Escuelas de Bienvenida», las aulas de enlace son, pues, el único dispositivo que sobrevive actualmente.

enorme riqueza y profundidad. Sirva esta advertencia al lector para apreciar la naturaleza del tipo de argumento que voy a ofrecer.

En la monografía (del Olmo, 2010) se dedica un capítulo titulado «Challenging (unresolved issues)» a todos aquellos aspectos del aula de enlace que, como se desprende de mi análisis, quedaban sin resolver. También se dedicaba un capítulo, «Beyond the Linking Classroom», a seguir las trayectorias de algunos alumnos del aula.

La trayectoria de los alumnos al salir del aula de enlace era uno de los temas de interés centrales del estudio, ya que el análisis se ocupaba de la capacidad del dispositivo para «integrarlos»⁶ en el sistema educativo regular. Este interés condujo directamente a una paradoja: al preguntar a las profesoras por los alumnos más brillantes, trabajadores y prometedores que hubieran salido del aula de enlace y aún estuvieran en el colegio⁷, estas contestaban con mucho entusiasmo diciendo que iban muy bien, pero si se hacía la misma pregunta a los propios alumnos, sus respuestas resultaban ser más sombrías y menos optimistas e incluso llegaban a reconocer, generalmente, que iban mal. Casi siempre parecían tristes y a veces deprimidos y solían percibir sus resultados académicos (notas en las evaluaciones) como insatisfactorios. La única forma de explicar la paradoja era entendiendo que profesores y alumnos hacían referencia a expectativas distintas.

A partir de mi material etnográfico, elaboré las trayectorias de seis alumnos y alumnas que voy a utilizar aquí para continuar mi argumentación⁸.

El primer estudiante era un chico de 16 años que había llegado hacía tres meses de Rumanía, aunque ya hablaba español con mucha soltura. La primera vez que hablamos, fue él quien se dirigió a mí, deseoso de averiguar qué hacía yo en la clase si no era profesora. En nuestra primera conversación, me dijo que estaba deseando dejar el aula de enlace para incorporarse al curso normal. Me contó que quería ir a la universidad a estudiar Ingeniería, pero que aún no había decidido cuál le interesaba más, aunque barajaba la posibilidad de hacer

⁶ El concepto de integración es muy polémico. Nuestro equipo organizó un seminario para discutirlo en el contexto escolar y concluimos descartándolo por ambiguo (cuando se habla de integrar, generalmente no se asume que se trata de un proceso en dos direcciones, sino que es únicamente responsabilidad de quien se quiere incorporar) y recomendando, a cambio, sustituirlo por la palabra *participar*, aunque éramos conscientes de que tampoco se trataba de una solución ideal (Fernández Montes y Müllauer-Seichter, 2008).

⁷ Y que eran los que los profesores lamentaban que el colegio perdiera como alumnos (si no había plaza en el curso que les correspondía o si ellos mismos o sus familias, buscando la cercanía entre el colegio y casa, preferían que se escolarizasen en otro centro).

⁸ Adoptaré a continuación un estilo de lenguaje diferente, más apropiado a la narración de las historias vitales de los alumnos.

Ingeniería Informática. Durante los recreos, una de las cosas que hacíamos juntos, en contra de las normas del colegio que impedían andar por los pasillos, era subir al último piso donde estaban colgadas las notas de selectividad que pedía cada una de las facultades para entrar. Ingeniería Informática era una de las carreras que exigía una nota más alta, un 8, pero a este chico no le preocupaba en absoluto. Terminó enseguida el programa en el aula de enlace y se incorporó a 4.º de la ESO poco tiempo antes de que terminara el curso escolar. Cada vez que lo veía estaba rodeado de amigos, muchos de ellos españoles, y notaba lo rápido que mejoraba su castellano. Tocaba el piano y los profesores del colegio habían conseguido que se matriculara en el conservatorio para estudiar clarinete. Al final del curso aprobó los exámenes.

El curso siguiente lo encontré en el aula de 1.º de Bachillerato artístico y cuando le expresé mi sorpresa por la opción de Bachillerato, me contó que había cambiado de idea sobre sus futuros estudios porque el colegio le había recomendado que no hiciera el científico, sino el artístico pues, al gustarle la música, le iba a resultar más fácil. Me dijo que estaba contento y que pensaba hacer Bellas Artes. Durante todo el curso nos vimos con frecuencia y hablamos de sus expectativas para el futuro. Casi al final, me dijo que creía que no iba a conseguir entrar en Bellas Artes, así que subimos a ver en el tablón de anuncios qué nota pedían. Le dije que no abandonara sus esperanzas porque podía conseguir fácilmente el 6 que requería la Facultad de Bellas Artes. En ese momento no era posible distinguir en su acento ningún resto de su rumano.

La primera vez que lo vi el tercer año, había hecho ya la primera evaluación y había suspendido todas las asignaturas. Me dijo que estaba muy deprimido. Traté de animarlo, pero no pude. Acababa de aprobar el examen teórico del carné de conducir (tenía ya 18 años), pero había suspendido el examen práctico. Me dijo que aunque su padre trataba de animarlo y ayudarlo, las clases prácticas de conducir le resultaban muy caras. Un tiempo después, me dijo que había aprobado el examen para pertenecer a una orquesta municipal, pero que ello implicaba un montón de trabajo extra y que estaba pensando en dejar la escuela. Me dijo que estaba buscando un trabajo como DJ en una discoteca. Cuando le recordé sus expectativas de ir a la universidad, me dijo que estaba pensando en olvidarse del plan y hacer Formación Profesional: había pensado en estudiar para convertirse en ingeniero de sonido. Como mi cuñado trabaja precisamente como ingeniero de sonido en una compañía discográfica, le conté que él había aprendido la profesión en la empresa en la que empezó a

trabajar al terminar Bachillerato, pero también le dije que en ese momento el mundo del disco estaba atravesando una gran crisis y que incluso a mi cuñado le faltaba trabajo, por lo que tenía que dedicarse también a otras cosas. La última vez que lo vi estaba a punto de entrar en la empresa de mi cuñado con un contrato en prueba para hacer pequeños trabajos. Pero luego supe que había abandonado el colegio y, más tarde, que la empresa de mi cuñado había cerrado por falta de trabajo. Nunca más lo volví a ver.

La segunda alumna era una chica de 15 años de Ucrania que nunca fue buena estudiante, pero que lo pasó muy bien en el aula de enlace, a pesar de que la profesora le recriminaba constantemente su falta de interés y sus pobres resultados. Se tomó en serio la tarea de aprender español el día que se dio cuenta de que acabaría por salir del aula de enlace en algún momento. Su trabajo mejoró sensiblemente, empezó a recibir buenas notas y la profesora se sentía satisfecha con su progreso. Fuera del aula de enlace, desarrolló una fuerte amistad con una chica española. Cuando iba a terminar su estancia en el aula de enlace, esta amiga le advirtió de que lo iba a pasar mal en un curso normal y de que no iba a ser capaz de entender a los profesores. Entonces cundió el pánico. Primero, trató de negociar con su tutora la posibilidad de quedarse más tiempo en el aula de enlace diciendo que, como los alumnos chinos –a los que se les permitía permanecer más tiempo por las dificultades de ajuste desde sus lenguas y sus sistemas educativos–, ella también venía de un país en el que se usaba un alfabeto diferente, el cirílico, y que por lo tanto merecía el mismo tratamiento que los alumnos árabes y chinos. Cuando este argumento no funcionó, ella echó la culpa a su escuela de Ucrania por la falta de nivel académico y al hecho de que primero había empezado a estudiar alemán y luego francés; se quejaba de que al final no sabía ni alemán, ni francés ni el inglés que era obligatorio en aquel colegio. Cuando ninguno de estos argumentos tuvo el resultado que ella esperaba, empezó a suspender a propósito los exámenes y cometía faltas incluso al escribir su nombre. Al final, la profesora le permitió prolongar su estancia para conseguir aliviar la presión que sentía.

Durante este último período descubrió, hablando con un antiguo alumno del aula de enlace, que existía un programa llamado Diversificación⁹⁾, y con-

⁹⁾ Los chicos y chicas del aula de enlace llamaban a este programa generalmente «el 4º fácil».

sideró la posibilidad de integrarse en él, porque el chico le dijo que era más fácil que las clases 'normales'. Al final, cuando salió del aula de enlace consiguió quedarse en el colegio matriculándose en un curso más bajo del que le correspondía por nivel y terminó en el programa de Diversificación cuando suspendió el curso en el que estaba. La última vez que hablé con ella, mientras fumaba un cigarro a la puerta del colegio, me dijo que le iba bien. Sabía que no iba a poder ir a la universidad, pero no le importaba porque quería conseguir pronto un trabajo. Hablaba español con fluidez y siempre estaba rodeada de amigos, especialmente chicas. Al año siguiente se fue del colegio.

El tercer estudiante era un chico de 16 años de Rumanía. Terminó el aula de enlace a los seis meses, que entonces era el máximo período de permanencia¹⁰, y se integró en el programa de Compensatoria para terminar la ESO. La última vez que lo vi me dijo que ya no iba al colegio, que aunque había terminado la ESO, el programa de Diversificación no le permitía pasar al Bachillerato¹¹. Con el tiempo se matriculó en un programa de Formación Profesional de Informática fuera del colegio, pero seguía visitando el aula de enlace de cuando en cuando. Era un chico solitario y rara vez se lo veía acompañado de otros, especialmente al final de su estancia en el colegio. Los profesores se quejaban de que no comprendía el castellano y de sus aparentes dificultades para hacer amigos. Pero la última vez que hablé con él me dijo que estaba satisfecho con su vida.

La cuarta estudiante a la que me quiero referir era una chica que llegó al aula de enlace a los 14 años procedente de China. Era una alumna muy trabajadora y tenía un nivel académico excelente. Quería hacer Medicina cuando terminara el colegio y era consciente de las notas que pedían para ingresar en esa carrera. Después de que terminaran las clases, iba a clase extraescolar de español. Y contaba que su familia (su padre, su madre y su abuela) era muy exigente con

¹⁰⁾ Actualmente el programa dura un máximo de nueve meses y se puede pedir una prórroga de otros nueve para casos especiales.

¹¹⁾ Desde el programa de Diversificación sí se puede continuar a Bachillerato, aunque son pocos los alumnos que lo consiguen.

sus notas porque esperaban lo mejor de ella. Era una adolescente muy agradable y hacía amigos fácilmente, además hablaba muy bien inglés y por este motivo tuvo que abandonar el aula de enlace a los seis meses. Tenía miedo de salir del aula de enlace, pero sus profesoras tenían mucha confianza en ella. Durante los últimos días de estancia en el aula de enlace, la profesora le dio para leer fragmentos de la historia de España y yo solía ayudarla a entenderlos. Ella los leía en voz alta y, cuando terminaba, me preguntaba lo que no entendía. En una ocasión me preguntó el significado de algunos conceptos que no comprendía ni siquiera con ayuda de la maquinita traductora que utilizaba: *constitución*, *senado* y *congreso*. También le resultaba difícil entender lo que significaba *siglo x d.C.* o *siglo x a.C.* Le pregunté si sabía quién era Jesucristo, cuando me dijo que no, traté de explicarle que era el Niño Jesús de las Navidades. De esta forma yo conseguía establecer unas bases desde la que partir para prepararla para su futura clase de Historia de España.

Me encontré con ella después de las Navidades, justo el día que tenía que empezar a asistir a las clases de su curso regular. Había conseguido plaza en 3.º de la ESO, que era el curso que le correspondía por su edad. Durante mucho tiempo, cada vez que me encontraba con ella, lloraba y lloraba. Me decía que era todo muy difícil y que lo estaba pasando muy mal. Terminó el curso suspendiendo solamente Historia de España y Literatura Española, con notas no muy bajas, así que podía pasar a 4º de la ESO, pero seguía quejándose de lo difícil que le había resultado. Como yo tenía planeado para el verano un viaje a Shanghái, que era la ciudad en la que había nacido y vivido antes de venir a España, habíamos quedado en vernos allí si ella suspendía menos de tres asignaturas (de lo contrario su familia no la dejaba viajar). El día que yo llevé la guía de Shanghái al colegio, me la quitó de las manos para ir a enseñarles a todos los amigos los impresionantes edificios ultramodernos que había en su ciudad.

Tuve la oportunidad de hablar con una de las inspectoras que hicieron la evaluación de las aulas de enlace del caso de esta chica y me contestó que dudaba que pudiera hacer Medicina como quería. Yo le pregunté si no se podía hacer nada por chicos como ella, trabajadores, excelentes en todos los aspectos académicos incluidas las notas, que hablan varios idiomas (en el caso de esta estudiante, español, inglés y chino cantonés). Me contestó que no, pero que hay muchos españoles que tampoco pueden hacer Medicina.

Hizo Bachillerato, pero no aprobó la selectividad y al final se matriculó en la carrera de grado medio de Turismo.

El quinto caso es el de una estudiante de 15 años que acababa de llegar de Marruecos. Estuvo un año entero en el aula de enlace a pesar de que cuando llegó hablaba muy bien español, aunque es cierto que no escribía bien, ni en castellano ni en árabe. Había estado viviendo con sus abuelos en Marruecos y parece ser que entonces no iba con regularidad al colegio. Cuando llegó a España, era la primera vez en muchos años que vivía con sus padres. Recuerdo que en clase solía apoyar la cabeza en el pupitre y se sentía agotada. Se quejaba frecuentemente de dolores de cabeza y el médico de familia le había recetado unas pastillas muy fuertes que le daban sueño. El dolor de cabeza era visible en su cara y, a pesar de que era una chica muy agradable, resultaba muy difícil trabajar con ella: se negaba a hacer cualquier cosa que pensara que no podía hacer, incluso sumas y restas muy fáciles que yo estaba segura de que sabía hacer, pues, al fin y al cabo, iba de compras sola.

Después de un año en el aula de enlace era capaz de escribir en español lentamente y con algunas faltas. Cuando terminó el programa, la profesora pensó en la posibilidad de dirigirla a un programa de Garantía Social¹², dado que el colegio tenía asociado un centro de Garantía Social con dos programas, uno de Construcción (en el que había 12 estudiantes, todos ellos chicos y extranjeros) y otro de Restauración que los formaba para ser camareros (con más chicos que chicas; de los 12, 10 eran extranjeros).

Cuando volví a ver a esta estudiante en la nueva escuela, en la que aprendía el oficio de camarera, se sorprendió de mi visita, pero tenía un aspecto totalmente diferente: parecía feliz y con confianza en sí misma. Le pregunté por sus dolores de cabeza y me dijo que habían desaparecido. Le pregunté qué tal estaba y me dijo que muy satisfecha, y realmente lo parecía, y también tranquila.

La sexta estudiante a la que me voy a referir era una chica de 13 años de Bulgaria. Muy inteligente y muy guapa, con un excelente nivel académico. Hablaba español con bastante soltura y también inglés. Enseguida entabló relación con muchos chicos y chicas del colegio fuera del aula de enlace. Los chicos venían muchas veces a buscarla para que participara en cualquier actividad y, de paso, invitaban al resto del aula de enlace. Pasábamos los recreos orientados como

⁽¹²⁾ Lo que más tarde se ha convertido en PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial).

si fuéramos periscopios hacia el chico que le gustaba. En el aula de enlace empezó trabajando bien, pero terminaba muy deprisa los ejercicios y se ponía a escuchar música, que le interesaba más. Cuando la profesora nos mandaba a trabajar al aula de informática, ella terminaba todo enseguida y abría sus páginas de contacto para comunicarse con compañeros y amigos de Bulgaria.

Muy pronto, empezó a faltar a clase. Tenía muchos amigos y contaba que su madre era muy joven, vivía con otras amigas y hacía fiestas por la noche y que, por eso, a veces faltaba a clase. Una vez me comentó que tenía amigos en una banda latina. Llegó a desaparecer del colegio y cuando yo preguntaba por ella a la que había sido su mejor amiga, me respondía que estaba en otra cosa. Al cabo del tiempo me dijeron que su madre la había mandado a Bulgaria a vivir con su padre. Parece ser que iba a volver para el principio del curso siguiente, pero no la volví a ver más.

Las trayectorias escolares de cada uno de estos casos son diferentes, tan diferentes y variadas como los propios alumnos, pero me resultó fácil apreciar que mientras algunos se sentían bien adaptados a la dinámica escolar y parecían felices, otros se empezaron a sentir paulatinamente insatisfechos con su proceso escolar después de salir del aula de enlace. Pero lo que me parece importante señalar es mi percepción de que aquellos chicos y chicas que podían no ser tenidos, desde un punto de vista académico, por buenos estudiantes y que, por otro lado, tenían desde el principio unas expectativas bajas con respecto a su futuro educativo han sido los que mejor se han acoplado a su ambiente y estaban satisfechos, en general, con sus vidas. Al mismo tiempo, aquellos que llegaron con los mejores niveles académicos, las expectativas más altas y unos buenos hábitos de trabajo fueron los que sufrieron más porque estaban más insatisfechos con sus vidas, algunas veces visiblemente deprimidos. Y este contraste me parece más significativo porque era independiente del nivel de castellano que alcanzaban al salir del aula de enlace y en cursos sucesivos. Es importante tener en cuenta este último elemento porque el objetivo fundamental del aula de enlace es hacer que los chicos sean competentes en la lengua vehicular.

No todos los alumnos que pasaron por el aula del enlace del colegio se quedaron en él tras el programa. Algunos se marcharon porque no tenían plaza (aunque hemos visto cómo los propios alumnos que preferían quedarse estaban dispuestos a matricularse en un curso inferior con tal de asegurarse una plaza), otros se marcharon por motivos familiares: porque vivían lejos, porque se cambiaron de casa, porque se marcha-

ban a otros colegios en los que ya tenían hermanos, etc. La profesora trató siempre de conseguir que permanecieran en el colegio, sobre todo cuando se trataba de buenos estudiantes, y en varias ocasiones se quejó de haber perdido a algunos de los mejores.

Con todo, desde el año 2003, cuando empezó el programa en el colegio, hasta el curso 2009-10 ninguno de los alumnos del aula de enlace que se quedó en el colegio ha aprobado la selectividad (PAU en el último curso escolar), y solo dos terminaron el Bachillerato.

La Comunidad de Madrid no ha publicado cifras que permitan encuadrar estos datos etnográficos en el panorama general del sistema educativo de la comunidad. No solo no se ha hecho un seguimiento a los alumnos del aula de enlace, tal como recomendaba la evaluación del programa, sino que tampoco es posible saber cuántos de ellos han terminado el Bachillerato, porque lo único que se ofrecen son cifras absolutas. Pero incluso así es posible apreciar un enorme desequilibrio entre los alumnos extranjeros matriculados en Bachillerato (7,49%) y los que siguen Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que sustituyen a los antiguos programas de Garantía Social (28,72%) para el curso 2008-09 (Consejo Escolar 2010, p. 355).

Acuerdos y desacuerdos en torno a la eficacia escolar de las aulas de enlace

Desgraciadamente, la controversia sobre las aulas de enlace no ha sido objeto de atención por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, que no solo sigue creando, ajustando o cancelando medidas, programas y presupuestos sin prestar la más mínima atención a los investigadores y sus trabajos o a los profesores y sus análisis de prácticas escolares; sino que además, y a diferencia de lo que ocurre en otras comunidades del Estado, ha levantado un muro impenetrable en torno a la información que le hacen llegar las direcciones de áreas territoriales de la comunidad, impidiendo el acceso a ella y publicando únicamente resúmenes de resúmenes sobre una información que en todo Estado de derecho debería estar al alcance de cualquier interesado, más aun cuando se trata de profesionales cuyo trabajo está financiado por el propio Estado y cuya eficacia, uno podría pensar, tendría que ser de interés para cualquier instancia del propio Estado¹³. Este secuestro de la información nos limita a todos a presentar siempre una visión parcial, sin posibilidad de contextualizar globalmente el análisis.

¹³ Nuestro equipo de investigación ha enviado carta tras carta, súplica tras súplica, a la consejería para solicitar información numérica acerca de la cantidad y el desarrollo a lo largo del tiempo del programa. Hemos sido remitidos, una y otra vez, a los escasos datos que figuran en Internet.

Es indudable que la controversia sobre las aulas de enlace responde a distintas perspectivas de análisis y también a expectativas diferentes; la intención de este texto no ha sido resolver dicha controversia, sino explorarla, pero explorarla para que resulte útil. Con esta intención quiero ahora retomar la pregunta que formulé en el título: ¿son eficaces estas aulas para tratar la diversidad?

Del Olmo (2010) demuestra que el programa no cumple los objetivos para los que fue creado -y que se resumen en la idea de integrar en el sistema educativo español a los alumnos que se incorporan a él directamente desde el extranjero-; al menos no los cumple con aquellos que llegan con más de 12 años de edad y cuyo objetivo es estudiar en la universidad. Pero creo que esta conclusión es solo una parte de la historia y que invisibiliza procesos de enseñanza-aprendizaje que sí deben ser considerados como buenas prácticas de atención a la diversidad.

Para rescatar estos procesos y la práctica de muchos profesionales en las aulas de enlace, me parece conveniente aceptar la propuesta de Muñoz Repiso (1996 y 1999) de distinguir entre resultados y procesos al hablar de eficacia escolar. Sí creo poder afirmar sin cautelas que las aulas de enlace no son eficaces como resultado, puesto que no cumplen los objetivos para los que fueron creadas; sin embargo, también creo que entre las cuatro paredes de sus clases tienen lugar procesos que satisfacen no solo a los actores involucrados en ellos (los alumnos y los profesores), sino prácticamente a toda la comunidad educativa.

Gran parte de esta satisfacción tiene que ver simple y llanamente con el alivio de una situación que la mayoría de los profesionales de la enseñanza ve como un problema: el hecho de que lleguen chicos y chicas con experiencias escolares que no conocen (y que no son fáciles de imaginar) y que a veces (aunque no siempre) hablan idiomas con los que no se pueden comunicar. Es como si el sistema educativo solo fuera eficaz para los que supone iguales y como si la única solución para los que se desvían del modelo fueran los programas especiales que apartan a los alumnos del aula ordinaria, cada vez con más razones diferentes y con la ilusa promesa de que volverán cuando compensen «sus deficiencias» con respecto a un modelo cada vez más des poblado de alumnos.

Por otro lado, las aulas de enlace proporcionan a los estudiantes recién llegados una especie de colchón que les amortigua la llegada. Una llegada que supone en muchos casos un cambio de vida brusco, más que por cambiar de país o de lengua (que es a lo que el sistema educativo da importancia), por cambiar de familia¹⁴ (lo cual para ellos tiene mucha

¹⁴ Muchos chicos y chicas que llegan del extranjero han pasado los últimos años viviendo con los abuelos y al llegar a España empiezan a vivir con unos padres a los que no han visto en varios años. A otros les ocurre al revés, se despiden de sus padres para ir a vivir con otros familiares. La mayoría pasa de vivir en un piso amplio o una casa

más). En las aulas de enlace se escolarizan con iguales, no porque vengan del mismo país o hablen la misma lengua (que no tiene tanta importancia), sino porque se sienten tratados por la escuela como si tuvieran el mismo valor que quienes son sus compañeros dentro de las cuatro paredes en las que se imparte el programa. Pronto aprenden que esta situación solo va a mantenerse mientras dure el programa, por eso la mayoría se resiste a salir.

Finalmente, los profesionales de la educación al frente de las aulas de enlace, en su mayoría profesores y maestros voluntarios, trabajan con un alumnado variado en todos los aspectos en los que son diversos los demás alumnos de la escuela y también en lo que se refiere a la edad¹⁵, el uso de lenguas de comunicación distintas¹⁶, el momento de llegada a lo largo del curso y el nivel de competencia en castellano. Todo ello obliga a estos profesionales a ejercer su oficio con unas directrices mínimas y con materiales muy escasos; se les deja mucho espacio para imaginar e improvisar y no pueden sino partir de la diversidad de sus alumnos (desde todos los puntos de vista) para construir los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que –y cito palabras textuales– ellos aprenden tanto como sus alumnos. La libertad y la capacidad de decisión son algunos de los ingredientes de estos puestos de trabajo en los que siempre he encontrado profesionales entusiasmados y satisfechos.

El programa de la aulas de enlace resulta innovador, no en sí mismo, sino porque sus limitaciones han obligado a los maestros a innovar continuamente, partiendo, cada día, de la diversidad de su aula. En este sentido creo que se pueden considerar un modelo de buenas prácticas capaz de inspirar un proceso de cambio urgente y continuo para todo el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

BOYADO REVILLA, M., ESTEFANÍA LERA, J. L., GARCÍA SÁNCHEZ, H. Y HOMEDES PILI, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.

a compartir una habitación con toda la familia y la casa con otras familias. Todos pierden amigos y referentes, aunque muchos se reencuentran con hermanos y primos en el lugar de destino.

¹⁵ Cuando las aulas de enlace estaban divididas en aulas de Primaria y aulas de Secundaria, las primeras reunían alumnado entre 8 y 12 años y las segundas entre 12 y 18.

¹⁶ Un aula de enlace puede reunir fácilmente seis idiomas distintos además del castellano como lenguas habituales de comunicación (chino, ucraniano, portugués, polaco, rumano y búlgaro fueron las lenguas que convivieron más habitualmente entre los 12 alumnos del aula de enlace mientras yo hice mi trabajo de campo).

- CASTRO, C. Y MESÓN, R. (2009). Newcomers Programme: An Open Door. En I. GIL-JAURENA (Comp.), *Diversity, Inclusion and the Values of Democracy: Building Teachers' Competences for Intercultural Education* (136-147). Madrid: Comisión Europea.
- CONSEJO ESCOLAR (2010). *La situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid. Curso 2008-2009*. Madrid: Consejería de Educación.
- CUCALÓN TIRADO, P. (2007). El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace. *Gaceta de Antropología*, 23.
- FERNÁNDEZ MONTES, M. Y MÜLLAUER-SEICHTER, W. (Comps.). (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson.
- FRANZÉ, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Y JOCILES, M. (Comps.). (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- , JOCILES, M. Y POVEDA, D. (2009). La diversidad cultural en la Educación Secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5, 1-42.
- GARCÍA FERNÁNDEZ ET AL. (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Compañía Española de Reprografía y Servicios.
- GIL-JAURENA, I. Y OLMO, M. DEL (2008). Educational Policies regarding Cultural Diversity in Compulsory Education. Analysis of the Spanish Context. En *Celebrating the European Year of Intercultural Dialogue: Theory and Practice in Intercultural Education* (87-97). Viena: Navreme.
- LLORENTE TORRES, P. (2009). Estudio piloto sobre la integración oral en un «aula de enlace». En M. FERNÁNDEZ MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHTER (Comps.), *La integración educativa a debate* (183-217). Madrid: Pearson.
- LUCKO, J. (2008). La identidad emergente de los latinos en Madrid. En J.A. TÉLLEZ (Comp.), *Educación intercultural: miradas interdisciplinarias* (97-110). Madrid: La Catarata.
- MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (2007). «Solo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- (Comps.). (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MORENO, I. ET AL. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- MUÑOZ REPISO, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 52-57.
- (1999). Calidad divino tesoro. *Crítica*, 866, 22-25.

- OLMO, M. DEL (2007). La articulación de la diversidad en la escuela. Un proyecto de investigación en curso sobre las aulas de enlace. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62 (1), 187-203. Madrid: CSIC.
- (2009). Análisis crítico de las «aulas de enlace» como medidas de integración. En M. FERNÁNDEZ MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHTER (Comps.), *La integración educativa a debate* (170-181). Madrid: Pearson.
- (2010). *Re-Shaping Kids Through Public Policy. Lessons from Madrid*. Viena: Navreme.
- ORTIZ COBO, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Revista Educación y Futuro*, 15, 91-108.
- PÉREZ MILANS, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. MARTÍN ROJO Y L. MIJARES (Comps.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS (2010). *Datos y cifras de la Educación 2010-2011*. Madrid: Consejería de Educación.

Fuentes electrónicas

DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-CAPITAL (s.f.). *Aulas de Enlace*. Madrid: Consejería de Educación y Empleo. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae_instrucciones.htm

Dirección de contacto: Margarita del Olmo Pintado. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. C/ Albasanz, 26-28; 28037, Madrid, España. E-mail: Margarita.delolmo@cchs.csic.es

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria

Equity and Diversity in Compulsory Education

TERESA AGUADO ODINA Y BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. **Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria.**

PATRICIA MATA BENITO Y BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. **Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros.**

CARMEN OSUNA NEVADO. **En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica.**

M.^a TERESA POZO LLORENTE, MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA Y MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO. **Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso.**

INÉS GIL-JAURENA. **Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural.**

MARGARITA DEL OLMO PINTADO. **Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace.**

M.^a ÁNGELES REBOLLO CATALÁN, JOAQUÍN PIEDRA DE LA CUADRA, ARIANNA SALA, ASSUMPTA SABUCO CANTÓ, JAVIER SAAVEDRA MACÍAS Y MIGUEL BASCÓN DÍAZ. **La equidad de género en educación: descripción y análisis de buenas prácticas educativas.**

M.^a AUXILIADORA SALES CIGES, REINA FERRÁNDEZ BERRUECO Y ODET MOLINER GARCÍA. **Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación.**