



El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace

Developing a process of ethnographic research in a pre-training classroom

Pilar Cucalón Tirado

Licenciada en Antropología social y cultural. Universidad Complutense de Madrid.
mapicuca@hotmail.com

RESUMEN

Lo que se ha pretendido en este texto es mostrar cómo se ha sido el proceso de investigación en un "aula de enlace". Se producía el acercamiento a una realidad desconocida, pero partiendo de una serie de ideas previas que iban condicionando la entrada al campo. El análisis de dicho contexto iba cambiando conforme la inmersión en el mismo se acrecentaba y se daban una serie de elementos que permitían dar complejidad a esas preguntas previas de las que se partía. El rigor que se iba alcanzando daba la posibilidad de ir adentrándose en un estudio que iba adquiriendo el carácter propio de una problemática científica, que como tal precisa de un fuerte trabajo de reflexión de esas primeras cuestiones y de construcción de nuevos planteamientos a partir de las anteriores.

ABSTRACT

Here, we seek to show how an investigation process has been undertaken in a "pre-training Spanish classroom". This is an approach into an unknown reality, but beginning with a group of previous ideas that conditioned the entry into the area. The analysis of this context changed according to the degree of immersion and a succession of new elements gave complexity to the starting questions. The rigour being reached enabled us to delve into a study that was acquiring the typical character of a scientific problem, which requires a hard work of reflection on those first questions and constructs new reconsiderations starting from the previous ones.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

proceso de investigación | construcción del objeto de estudio | rupturas | aulas de enlace | process of research | study subject construction | breakings | pre-training classroom

Introducción

Este artículo es fruto de un estudio iniciado en el año 2005 en un aula de enlace. El aula de enlace es un servicio educativo puesto en marcha por la Comunidad Autónoma de Madrid, dirigido a alumnos y alumnas extranjeros/extranjeras con desconocimiento del castellano o con carencias en sus conocimientos básicos. Su finalidad principal es la adquisición por parte de dicho alumnado de las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias para la incorporación a su entorno escolar y social. Los destinatarios son alumnos y alumnas del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y los de Educación Secundaria. 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 y Música. La permanencia en dicho servicio no puede ser superior a seis meses, una vez transcurrido ese periodo dicho alumnado se incorporará al grupo ordinario, a tiempo completo.

Las aulas de enlace, a pesar de ser una experiencia novedosa, no sólo están siendo desarrolladas en la Comunidad Autónoma de Madrid. Hay otras Consejerías de educación en las que se ha puesto en marcha proyectos como éste. Tal es el caso de Andalucía, Murcia o País Vasco, aunque cada una las nombra y legisla con unas particularidades diferentes. En el presente texto se van a utilizar diferentes expresiones para referirnos al aula de enlace, como son: aula de adaptación lingüística o aula puente

El objetivo de este artículo es presentar el proceso de investigación que la autora ha realizado en este campo. Se detallaran las premisas e ideas iniciales con las que la investigadora se acercó a esta realidad, que era "desconocida" para ella, y se explicarán los cambios que dichas imágenes sufrieron a lo largo del desarrollo del estudio. El análisis de esta realidad iba cambiando a medida que la inmersión en

la misma se acrecentaba y se daban una serie de elementos que permitían dar complejidad a esas preguntas previas de las que se partía. El mayor rigor científico que el estudio iba alcanzando era fruto de un fuerte trabajo de reflexión de esas primeras cuestiones y de construcción de nuevos planteamientos a partir de las anteriores.

1. Primeros pasos

1.1. Las aulas de enlace no eran mi objetivo inicial

Entre la diversidad de campos en los que un/a antropólogo/a puede desarrollar su investigación, considero que mi investigación va a desarrollarse en el contexto escolar.

Planteamientos como los expuestos por Wolcott y Ogbu (en Velasco Maíllo, García Castaño y Díaz de Rada 1999) permitieron que me diese cuenta de la importancia de realizar trabajo etnográfico en un espacio como la escuela y motivaron mi elección de este campo concreto para realizar la investigación.

A través de Ogbu entiendo la necesidad del desarrollo de investigaciones de carácter etnográfico dentro de la escuela, al mostrar que la realidad del alumnado analizada por el autor era bien distinta a la que la institución poseía y transmitía. Con sus estudios no sólo consigue trazar nuevos planteamientos en el ámbito educativo, sino también en lo que se refiere al cómo desarrollar una investigación dentro de esta realidad

La cuestión era qué estudiar dentro de un colegio, dadas los múltiples aspectos en los que se puede desarrollar una investigación dentro de este ámbito y dada la experiencia de la sociología y antropología a este respecto. Después de varias cavilaciones, consideré interesante investigar las interacciones entre el alumnado perteneciente a diferentes culturas dentro de la escuela. Me llevaba a este tema todo aquello que se escucha sobre los fuertes problemas de conflictividad y aprendizaje que parecen tener los colegios con un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes/extranjeros. Pero no era ésta la única motivación, también se encontraban otros aspectos de carácter personal.

Partía de una serie de ideas previas a la hora de estudiar dichas relaciones, algunas de ellas tenían una experiencia de tipo personal como base. Mi práctica en algunos campamentos como monitora de tiempo libre me hacía pensar que entre las niñas y niños de diferentes países de procedencia existían actitudes racistas (en el sentido de odio o rechazo a los y las que tienen un color de piel diferente o proceden de una cultura distinta), y especialmente entre los que no son españoles. Aludiendo como explicación a este tipo de actitudes discriminatorias, el desconocimiento entre personas de culturas diferentes, el miedo a lo extraño o desconocido, la forma en que los medios de comunicación estaban tratando el fenómeno migratorio, la competencia dentro del nicho laboral al que son abocadas las poblaciones inmigrantes (en el que se encuentran las capas más bajas de la clase trabajadora española), la transmisión por parte de los/las adultos/adultas que entran en competición en el mercado laboral actitudes de rechazo y culpabilización hacia sus competidores. Motivos que podían llevar a un ambiente crispado tanto fuera como dentro de las escuelas y que impedían una "convivencia armónica". El contacto anterior con proyectos de intervención de carácter intercultural me llevaba a considerar a las escuelas como los medios adecuados para romper con estos problemas.

Estas actitudes "racistas" que yo atribuía a los escolares, y a los extranjeros en mayor medida que a los españoles, con el tiempo fueron siendo reconsideradas. Sí podían producirse, pero me di cuenta de que estaba haciendo generalizaciones a partir de un caso concreto que yo misma había vivido entre esas dos niñas de la organización en la que había trabajado. Al mismo tiempo que era necesario reflexionar sobre mis propias concepciones de discriminación o racismo. Era preciso antes de entrar al campo liberarme de tales generalizaciones y hacer replanteamientos a las ideas previas con las que podía estar enfocando mi mirada en el mismo.

A través de un amigo conocí a la maestra que me iba a facilitar mi entrada al colegio en el que iba a llevar a cabo mis observaciones, me explicó que era la tutora del aula de enlace. El centro me presentaba una serie de inquietudes, no sólo por la lejanía, sino por no tener escolarizada a tanta población extranjera como otros de la Comunidad de Madrid, donde yo creía que se me iba a ofrecer una imagen más fidedigna de lo que eran esas relaciones conflictivas entre los estudiantes.

1.2. Mi llegada a la escuela

Dónde observar

El observar dentro del aula de enlace no suponía ningún tipo de problema, pero yo deseaba entrar al resto de las clases en busca de las relaciones entre los chavales. Aunque, no sólo me ceñiría al estudio de lo que sucedía en las aulas, sino que tenía claro que era necesario ampliar mis espacios de investigación hacia los recreos, entradas, salidas del colegio, comedores, escuela de padres, fiestas, excursiones.

Otro de los motivos por los que quería ampliar mis campos de observación era marcar la distancia con la tutora del aula puente, ella era la que me había facilitado el acceso al colegio y el trato entre nosotras cada vez era más cercano a medida que aumentaban mis sesiones de observación, por ello es que tuviera miedo de dejarme llevar por aquello que la maestra pudiera estar interesada en que yo "viera". Pero esto no suponía que no me inquietara conocer las informaciones que podía ofrecerme. Siempre puso empeño en que mi mirada se dirigiera hacia las aulas de referencia de sus alumnos.

Hoy, me doy cuenta del tipo de distancia que había tenido que marcar desde un principio con sus discursos, no hay informantes privilegiados, cada uno narra "su verdad", y aunque haya intentando en algunas ocasiones "relativizar" sus palabras, en esos primeros momentos pequé de ingenua.

Una semana más tarde, después de esperar que su llamada se produjese con el nerviosismo que esto suponía, la directora del centro me dijo que la entrada me había sido facilitada a dos clases. Esto que me decía por teléfono, dado el desconocimiento que tenía del centro, no me supuso ningún tipo de reflexión, pero hoy, y después de mi trayectoria en el colegio, las cosas han cambiado y empiezo a tener más claro porque dicho acceso se produjo y cómo ha podido estar condicionando y sesgando mi estudio.

El estudio dentro de la escuela era un tema bastante más complejo

Mis primeras observaciones se produjeron en el aula de cuarto y el aula de enlace del centro. Ya en estos momentos, empecé a darme cuenta de que el estudio dentro de la escuela era un tema bastante más complejo de lo que yo había albergado en un principio con el estudio de las relaciones entre el alumnado.

Las siguientes palabras de Woods: "Mi objetivo... es demostrar cómo un particular punto de vista sociológico puede ayudarnos a comprender la vida escolar... porque se concentra sobre lo particular de las relaciones interpersonales, sobre lo que las personas hacen, sobre cómo reaccionan los unos con los otros, sobre los modelos de comportamiento, sobre el transcurso de la vida cotidiana..." (recogidas en Hernández, Beltrán y Marrero 2003; del texto de Woods "Sociology of School") me ayudaban a reflexionar sobre lo que no debía hacer dentro del campo, como creo que estaba haciendo en un principio. Se trataba de no ir a buscar algo en concreto, evitarlo era necesario porque con dicha mirada se pierden rasgos de ese transcurrir de la vida cotidiana que te estás aproximando a conocer.

Al mismo tiempo que se esto ocurría, accedía a una de mis primeras lecturas sobre el tema de la "etnia dentro de la escuela". Moore (en Hammersley y Woods 1995) a través de su texto despertó en mí una serie de intereses que no había considerado hasta entonces y que empezaban a tener relevancia conforme mis observaciones se iban produciendo; aunque no sabía como materializarlo en mi estudio. Se mostraba la existencia de importantes diferencias entre las enseñanzas impartidas por los/las docentes, incluso siendo del mismo centro, además de indicar la inadecuada pedagogía que empleaba uno de ellos con su alumnado, a pesar de su deseo expreso de igualar las oportunidades de sus estudiantes extranjeros. Esto suponía una serie de replanteamientos hacia lo que observar, era necesario empezar a prestar atención no sólo a las relaciones dadas entre los/las alumnos/alumnas, sino que un estudio dentro de la escuela precisaba de un acercamiento a las interacciones desplegadas entre los/las escolares y sus docentes, así como a los contenidos y metodologías que dichos educadores trabajaban con ellos. Además, esto guardaba relación con las prácticas que iba observando en el aula de enlace y en la otra clase de primaria a las que tenía acceso.

Iba apreciando que los contenidos trabajados en una y otra eran dispares, pero este hecho tiene sentido,

al encontrarnos con dos aulas cuyos objetivos son diferentes entre sí, al mismo tiempo que difieren entre sí por un importante matiz, como es el número de niños y niñas escolarizados/escolarizadas en de cada una de ellas. Éstos podían ser factores importantes en la dinámica de un aula y otra, claro estaba, pero había otros aspectos más allá de los meramente "formales", como el tamaño del aula o los objetivos perseguidos, que creía que podían estar incidiendo. A día de hoy, tengo más información para explicar estas primeras cavilaciones, fruto de mis primeras aproximaciones al campo y de las situaciones vividas, pero lo que está claro es que esas primeras reflexiones al salir del centro me iban a permitir seguir profundizando en "ese conocer el transcurso" de la vida cotidiana del mismo.

En el aula de cuarto de primaria viví situaciones que me hicieron revivir tiempos pasados de mi escolarización, en los que las horas en la escuela en muchas ocasiones consistían en la corrección de ejercicios, explicaciones de tipo magistral, castigos... La diferencia se encontraba en la colocación de las mesas y sillas de este aula en la que me había introducido, ésta tenía forma de "U" y estaba más decorada que la mía. Además, el método del "castigo sin recreo" parecía un procedimiento habitual en este centro, más que en el mío. En esos momentos, pensé que no conocía aún a ambas profesoras, de tal forma que ni quería, ni debía establecer juicios de valor hacia ambas, pero lo que yo había visto contrastaba bastante con lo que escuchaba sobre los/las maestros/maestras con actitudes "renovadas" en el campo educativo en ese centro escolar. Estas experiencias y las lecturas recopiladas en el libro de Woods y Hammersley (1995), se conectaban con debates surgidos en seminarios de trabajo de campo en los que yo participaba, donde se planteaba la importancia de vivir ese día a día para evitar dejarnos llevar por el discurso de algunos actores sociales.

Redactando este documento, me doy cuenta de que los textos que estaba leyendo en esos momentos que estoy relatando, no hablaban directamente de lo que a mí me sucedía en mi "papel" como "investigadora". Todo esto lo iba llevando a mi terreno, me estaba sirviendo para que ampliara mi campo de indagación, cuestionara las ideas previas con la que llegaba a éste, comenzara a darle más importancia a la reflexión sobre aquello que iba observando y a la necesidad de profundizar en las prácticas y representaciones de los actores sociales a los que me acercaba, así como a descubrir lo atrayente de conocer la realidad a la que el/la antropólogo/ antropóloga se aproxima.

1.3. Centrando mi interés en el aula de enlace

Pequeñas aproximaciones a Bernstein

Mis primeras aproximaciones hacia el aula de enlace tienen que ver con Bernstein y Fernández Enguita, al primero llegué a través de uno de los textos del segundo.

Bernstein (en Fernández Enguita 1999) indica que "el concepto de organización compensatoria contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización". Es decir, plantea que la educación compensatoria se presenta como necesaria para superar una serie de problemas que los/las niños/niñas y sus familia llevan consigo. El aula de enlace era un tipo de compensatoria, novedosa, pero al fin y al cabo era creada desde esta concepción, con lo cual su alumnado tenía carencias para un desarrollo escolar adecuado, era deficitario en su idioma, además de en las diferencias de su cultura respecto a la española.

Por otro lado, el texto de Bernstein (en Fernández Enguita 1999) parecía unirse a lo que yo había escuchado en esos primeros momentos de observación sobre las familias de los niños inmigrantes. Una de las maestras del centro hacía el siguiente comentario: "en casa o fuera del colegio (es necesario que) se les familiarice con el mismo (el castellano), ya que sino lo que se puede ocasionar es que los niños tengan un más difícil aprendizaje e incluso un retroceso, que es lo que ha sucedido con dos niños chinos este verano, por ello que crea en la necesidad de escuelas de español también para los padres" En sucesivas conversaciones me encontraba con una responsabilización directa a los padres y madres de los problemas de aprendizaje en las escuelas, pero no sólo en este aspecto de la familiarización con el idioma pues otros también eran resaltados.

El aula de enlace parece que había supuesto un aumento del alumnado inmigrante en el centro en el que

observaba, o eso me decían sus docentes. Estos/estas niños/niñas parecían poseer toda una serie de problemáticas que el profesorado conceptualizaba como tales y a las que atribuían una serie de causas. El texto de Bernstein me ayuda a reflexionar sobre lo que implica la educación compensatoria, como son estas clases, donde lo "problemático" necesitaba ser tratado de forma especial para poder subsanarlo y los cuestionamientos siempre se producen de puertas para fuera.

El transcurrir de las observaciones se hacía crucial en mi investigación hacia las aulas de enlace

En un primer momento fue una *cuestión de acceso* la que me llevó al interés definitivo por las mismas. Uno de los días en que iba a entrar a observar a una de las clases encontré con, lo que parecía que no iba a ser tan extraño en mi trayectoria de observadora participante como son, las limitaciones a la observación. Yo había acordado con la tutora de ese curso mi entrada ese mismo día, la hora no, pero me dijo que no podía estar con sus chavales porque tenían informática e inglés con otras docentes. El día anterior ella misma me había facilitado la entrada en la hora de inglés pero ahora parecía que no podía ser. Además, había otra cuestión que se me hizo bastante difícil, como la interpretación que hizo a sus gestos de asombro y desgana al verme por el aula. Saqué conclusiones, pero hoy y en ese momento, y reconociendo mi excesiva sensibilidad, estoy segura de que mi evaluación del momento vivido con esta maestra no está equivocada.

Ese día entre en el aula de enlace, pensé que de esta forma aprovechaba mi viaje al colegio, pero en esa jornada se dieron una serie de cuestiones que no esperaba y que se presentaban como elementos fundamentales a tener en cuenta en el estudio, aparecían: nuevos actores, que influían en la organización y funcionamiento de la clase, nuevas interacciones entre ellos y nuevos discursos sobre la incorporación a sus aulas de referencia, hasta ese momento totalmente desconocidos. La observación en duración fue corta, pero la cantidad de material analizable era mucho mayor.

Mi afán por los discursos de los/las profesores/profesoras también se empieza a incentivar a partir de este momento (y creo que el acercamiento a sus discursos ha marcado gran parte de mi trayectoria en el campo). El aula de adaptación lingüística no sólo implicaba una serie de problemáticas en los/las alumnos/alumnas, también se estaban desarrollando una serie de dificultades entre el profesorado y una sucesión de consecuencias respecto a la inmersión de la misma en el centro.

Comencé una importante labor de búsqueda sobre textos que trataran el tema de las aulas de enlace. Pero en este periodo en que yo desarrollaba mi estudio conocí que sólo se había elaborado una investigación sobre las aulas puente desde el punto de vista socio antropológico, se trata de una tesis publicada en la Universidad de Granada en el año 2005. Esto implicaba que no podía utilizar ningún texto que guiara mi mirada hacia diferentes espacios de observación, pero tampoco quería decir que tenía que dejar de ser creativa en la construcción de la investigación.

La aproximación a Dietz (2003) llegaba en unos días en los que los/las alumnos/alumnas del aula me mostraban relaciones entre sí cargadas de un contacto físico "amigable" que nada tenían que ver con sus países de origen. Este autor ha tenido una gran influencia en mi trayectoria, especialmente cuando 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 profesor presenta diferentes estudios en los que las formas de interacción entre los/las niños/niñas 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. Todo esto suponía seguir profundizando en dicho tema pero rompiendo con la idea de choque entre culturas de la que partía al comenzar la investigación, así como reconsiderando la visión esencialista con la que desde algunos textos sobre educación intercultural se trataba a las anteriores. El romper con las ideas previas sobre los importantes problemas de convivencia de los colegios multiculturales no fue sólo fruto de mi observación, también las conversaciones con las docentes del centro me ofrecían una imagen semejante a lo que yo me iba aproximando. En el campo, iba averiguando que el tema de las relaciones entre los/las niños/niñas era más complejo de lo que creía, veía 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, sin obviar los lazos estrechos que las alumnas con mejores resultados establecían entre sí frente al resto de la clase.

Había otras cuestiones fundamentales en los porqués de estudiar dichas clases, como son su reducido

número de alumnos/alumnas y las edades variadas de los/las mismos/mismas. Esta inquietud era suscitada a partir de la "correspondencia" que yo establecía entre el aula de enlace y la película francesa *Ser y tener*. En dicha película se retrata una escuela rural francesa, cuya única clase está formada por niños/niñas de diferentes edades y un único maestro, donde cada alumno/a tiene su ritmo de aprendizaje y el contacto con el maestro puede ser más cercano por el simple hecho del reducido alumnado. Todas estas peculiaridades me llevaron a ver la necesidad de estudiar un campo con unas peculiaridades diferentes al "aula normal" de colegio público.

El que fuera un servicio *novedoso*, fruto de un programa de la Consejería de Educación de Madrid, amparado en la ley de educación del año 2002, también me resultó atrayente y sabía que esto podía ser trascendental en el desarrollo de mi investigación. Además, en mis primeras aproximaciones hacia los textos de Franzé (2002) se planteaba la necesidad de profundizar en el estudio de todas esas reformas y modelos de intervención que se van acometiendo en el campo de la educación, donde una serie de sujetos se acaban convirtiendo en objetos de las mismas.

Es importante conocer el marco legal en el que dichas aulas se encuentran, pero el matiz ha cambiado, ya no sólo se trata de estar al tanto sino de explorar lo que dicho papel significa y la consideración que los diferentes actores sociales le están dando al mismo.

2. Medios pasos: delimitando mi objeto de estudio

2.1. Aulas de enlace: estudio de las representaciones

Las palabras de uno de los docentes del centro en el que observaba, indicaban que siempre había habido alumnado extranjero en el colegio, pero en años anteriores él consideraba que los/las niños/niñas aprendían el castellano mucho más rápido, como consecuencia del escaso porcentaje de estos/estas estudiantes. Parecía que, los/las profesores/profesoras manifestaban toda una serie de quejas ante la falta de posibilidad de llegar a los ritmos de un curso, con un elevado número de alumnos/alumnas que desconocían el idioma o que llegaban con escasos niveles de escolarización. Entre tantos discursos de este tipo se enmarcaba el aula de enlace, por ello que uno de mis objetivos fuera conocer el por qué de ellas.

En este sentido, el texto de Bernstein (1993) y Franzé (2002) empiezan a tener importantes influencias. Las palabras del primero me llevaban a reflexionar sobre las expectativas que los/las educadores/educadoras proyectan sobre sus estudiantes en función de las representaciones que tienen de ellos/ellas, y cómo los comportamientos de los/las escolares acaban convirtiéndose en lo que sus maestros/maestras proyectan sobre ellos/ellas. Es decir, como las expectativas que el profesorado tiene sobre su alumnado tiene repercusiones en el hacer de los mismos dentro de la escuela. Por otro lado, Franzé (2002) indica que son los/las propios/propias pedagogos/pedagogas quienes definen las problemáticas de su alumnado, en este caso inmigrante, definiéndolo como un alumnado difícil al cumplir con dichas características. La autora explica que esa dificultad de la que hablan en su trabajo tiene como causa la presencia de un alumnado con el que antes no habían trabajado.

En una de mis observaciones dos críos vuelven de su aula de referencia al aula de enlace, dando como explicación su tutora que no van a comprender lo que el resto de la clase va a hacer, que es comentar la excursión anterior y en la que estos niños habían participado. Mis preguntas son: ¿por qué sucede esto?, ¿cómo lo entenderían ellos?, ¿por qué, si se trataba de un espacio favorable para la adquisición del idioma? Este tipo de actitudes junto con algunas de las situaciones relatadas me hacen recordar los textos de Wright y Foster (en Hammersley y Woods 1995) Empiezo a barajar que dichas circunstancias no tienen porque ser solamente causa de un desbordamiento o una incapacidad, era preciso empezar a tener en cuenta las diferentes representaciones que pueden existir hacia el alumnado extranjero y/o del aula de adaptación lingüística. Representaciones, condicionamientos, expectativas eran temas sobre los que seguir estudiando.

2.2. Aulas de referencia: terrenos por conocer

Era preciso empezar a conocer cómo las/los niñas/niños de enlace se desenvuelven con el resto de

compañeros/compañeras del centro. En este sentido, en el colegio en el que yo estaba estudiando si que podía estar dándose un cierto distanciamiento entre los actores sociales citados, pero en los recreos y aulas podía observar que existían diferentes afinidades entre ellos/ellas, las cuales dependían más del momento.

En un principio, la causa principal de mi entrada a las aulas de referencia era estar al tanto de las interacciones que los/las niños/niñas del aula de enlace mantienen con sus compañeros/compañeras. Mi primera aproximación a una de ellas es un tanto fortuita, dado que los estudiantes de enlace participaban en diversas excursiones con sus respectivas aulas ordinarias. La tutora del aula puente me facilitó el acceso a una de las excursiones, esto posibilitaba un nuevo ámbito de exploración y me acercaba al interés de la maestra porque conociera las aulas de referencia de sus escolares (las razones imagino que variadas, más tarde hablamos de ellas).

Una vez introducida había otro aspecto sobre el que deseaba centrar mi atención, como son las interacciones que dicho alumnado mantiene con sus profesores/profesoras de aula de referencia, esta pretensión venía especialmente de los discursos de la tutora del aula de enlace a cerca del trato diferenciado que unas maestras u otras ofrecían al alumnado inmigrante. Además, a partir de ese primer encuentro con esta clase, encontré que su discurso no "encajaba perfectamente" con lo que yo veía. Esto no significa que la tutora de referencia no atendiera las demandas de las niñas del aula de enlace o que no ofreciera a sus alumnas un trato que yo denominaré como cercano, pero las colocaba al final del aula, algo de lo que la otra docente se quejaba constantemente, en esos momentos esto me llamaba la atención pero aún no veía la posibilidad de análisis que existía respecto a este hecho.

Los hechos vividos en ese día reforzaron mi atención hacia los temas expuestos: las alianzas entre las docentes y las interacciones del alumnado de aula de enlace con sus compañeros de aula de referencia, así como con sus tutores/tutoras.

Pero ese mismo día, una de las niñas del aula de enlace emitió su deseo de no abandonar el aula de adaptación lingüística, este comentario me permitió reflexionar sobre el cómo viven estos niños (desde sus ojos y experiencias) ese proceso de entrada e incorporación posterior al aula.

Su maestra me describía cómo viven ese proceso de abandono del aula de enlace. A esas respuestas le otorgué un fuerte peso, con esto no quiero decir que hubiera tenido que obviar lo que ella decía (porque en sus discursos se puede encontrar análisis más profundos, entre los que se encuentran sus intereses profesionales y personales por el proyecto aula de enlace), pero sí hubiera sido más "científico" nutrirme más de otras representaciones. Respecto a este tema, mi problema, a lo largo de toda la trayectoria en el campo (y en este momento que estoy narrando) ha sido valerme de las explicaciones de los/las docentes a este respecto, olvidando o no dando tanta luz a lo que los/las niños/niñas podían aportarme sobre ello. Ese proceso de integración y desarrollo posterior del/a alumno/a lo dejé un tanto a un lado, hoy veo la necesidad de tenerlo en cuenta dados los "cambios" y la "maduración" que mi trabajo ha ido adquiriendo.

2.3. Culturas de origen

En algunas de las conversaciones con los/las profesores/profesoras del centro me llama la atención la atribución que hacen a los/las niños/niñas de los rasgos propios de sus *culturas de origen*, tratándolos en algunas ocasiones como un todo, como si cada uno de ellos fuera la representación o imagen de los rasgos, que según las docentes son, propios de su cultura de origen. El siguiente comentario de una de las profesoras, a cerca de los buenos rendimientos de un alumno gitano: "porque no se parece en nada a lo que se conoce como un gitano", me llevo a reflexionar sobre las ideas que las maestras manejan sobre las culturas de origen de sus alumnos/alumnas y sobre las identificaciones que hacen entre estas representaciones y los rasgos de personalidad de éstos.

Las ideas manejadas por el profesorado en este sentido fueron elementos que incluí entre mis objetivos a explorar. Dadas estas experiencias y análisis, era necesario incluir en el estudio de las representaciones del aula de enlace, las imágenes del profesorado a cerca de las culturas de origen de su alumnado y las diferencias que establecen entre ellas y lo que denominan como cultura española, pues se estaban empleando algunas de estas razones para explicar su desarrollo escolar en los colegios e institutos. Según el propio profesorado las dificultades crecían en los casos de alumnos varones de origen

marroquí.

Prestar atención a las formas o medios en que las culturas del alumnado son representadas en el centro escolar suponía retomar textos como el de Díaz Aguado que, entre otros, nos hablaba sobre la pedagogía del cuscús, donde se expresa que las culturas son identificadas o definidas como entes, adscribiendo a ellas una serie de particularidades que puede llevar a la folclorización de las mismas. Lo que estaba claro es que se da una identificación de la cultura española frente a las culturas de los inmigrantes/extranjeros, ante esto parece que se hacía necesario recordar algunas palabras de Geertz cuando nos dice que tendemos a concebir los países como si de un atlas se tratase, cada uno de un color, cuando la imagen que tendría que colonizar nuestras cabezas es la de un mapa, cual cuadro puntillista, en que cada país fuera una nube de puntos que vendrían a representar las diferentes culturas que lo componen.

2.4. Alianzas entre los maestros. Un tema sobre el que explorar después de un día de comedor

El estudiar dentro de los comedores formaba parte de mis primeras iniciativas en el campo, donde mis principales pretensiones eran albergar el mayor número de espacios donde observar dentro del centro. El comedor era uno de ellos, en un principio mi entrada al mismo se producía con la intención de conocer cómo los/as niños/as del aula de enlace se movían en este espacio. Pero un solo niño del aula utilizaba este recurso.

Éste en sus interacciones dentro del comedor tenía algunos "problemas" o conflictos, con los compañeros/compañeras que también hacían uso del mismo. El desarrollo con sus iguales fuera del aula de enlace no adquiriría las mismas formas que dentro. Además, dicha situación contrastaba con lo que su maestra me decía respecto a su comportamiento usual/habitual en el aula.

Resultó novedoso conocer en un espacio diferente a los alumnos estudiados, pero no sólo como un espacio de interacción entre el alumnado sino por el, consiguiente y no buscado, acercamiento a un grupo de profesoras.

La tutora del aula puente que yo estaba investigando hacía referencia a las quejas que los/las maestros/maestras de las segundas ejercen sobre ellas, ya que sus alumnas/alumnos no son incorporadas/incorporados a las aulas ordinarias con los niveles suficientes como para seguir sus clases. Sin embargo, en el centro escolar en el que yo estaba estudiando las relaciones de dicha profesora con el resto de sus compañeras/compañeros no eran "conflictivas" en algunos casos sino todo lo contrario, a pesar de ser tutoras de las aulas de referencia de su alumnado. Esta maestra con aquellas/aquellos compañeros que mantenía unas relaciones más "intensas y cercanas" era con aquellas/aquellos que ella consideraba que estaban "en pro de la integración de los alumnos inmigrantes".

En ese momento de la investigación se desprendía de los comentarios de las docentes la imagen de fuertes oposiciones entre el profesorado del centro. Estas oposiciones no sólo se encontraban en la representación del alumnado inmigrante sino especialmente en las metodologías empleadas en sus clases, así como en el trabajo en la escuela más allá de las horas lectivas. En la realidad de este espacio se presentaban unas relaciones conflictivas entre docentes que tenían más explicaciones que las representaciones diferenciadas respecto a los que debían ser los objetivos del aula de enlace.

2.5. Categorías de Franzé en mi estudio: "seguir las clases", "ritmos" y "desniveles"

Adela Franzé planteaba, en su tesis (2002), una serie de categorías de análisis que se hacían reveladoras en los porqués de mi estudio. Además, muchas de las "situaciones" o "discursos" que ella recoge en su texto son semejantes a algunos que aparecen en mi trabajo de campo.

Como decía en párrafos anteriores, los/las educadores/educadoras consideran que el alumnado inmigrante/ extranjero presenta una serie de problemáticas, necesarias a solucionar para evitar que los "niveles" de aprendizaje bajen. Esto implica el desarrollo de diferentes medidas para dar solución a esas dificultades que, como el profesorado dice, se encuentran en su desconocimiento del castellano y en los bajos niveles de escolaridad con los que llegan de sus países de origen.

Franzé recoge en su texto (anterior a la creación del *aula de enlace*) diferentes representaciones de los/las maestros/maestras sobre la acción de apoyar lingüísticamente al alumnado inmigrante/extranjero en sus aulas ordinarias o específicas, como son las aulas de enlace.

Los apoyos pueden llevarse a cabo de diferentes formas, pero los/las maestros/maestras diferencian entre dar los refuerzos lingüísticos para "hablar como acto de intercambio verbal, constitutivo de las prácticas que forman parte de la vida social" y el "aprender una lengua, como objeto analizable y aprehensible por sí mismo y en sí mismo" (Lahire, en Franzé 2002), este último representado por la escuela como el necesario para *seguir las clases*, además de ser el reconocido e identificado como culto por la misma.

Estos refuerzos en el aprendizaje del castellano tienen como finalidad última que los niños y niñas sean capaces de "seguir las clases", y de esta forma el alumnado inmigrante podrá, consideran sus educadores, tener un desarrollo escolar efectivo y no perjudicar a sus compañeros/compañeras españoles/españolas, como me indicaba una de las docentes del centro. Esto en un principio parecía ser el objetivo con el que el profesorado entendía que dicho recurso había sido puesto en marcha, sin embargo parecía diferir con el fin real con el que dicho servicio había sido creado y con aquello que se estaba trabajando dentro del mismo. Lo que podía llevar a disensiones entre el mismo colectivo a este respecto.

La tutora del aula de enlace en la que estoy estudiando dice en una entrevista: "lo que se pretende en el aula de enlace es que hablen a nivel coloquial, que sean capaces de entender lo que les están diciendo... Tampoco se pretende mucho más, es un poco... fase de transición para facilitarles también la adaptación al medio escolar".

Ella misma indicaba que el nivel de castellano con el que los niños salen del aula no es el suficiente para "seguir sus clases", pues éste se alcanzará una vez hayan sido incorporados a sus aulas ordinarias y reciban las ayudas necesarias. Haciendo saber que ese seguir las clases o adaptación al código escolar (sin obviar que es elaborado por la propia institución escolar con las presiones de políticas venidas de fuera) es un proceso largo, que va más allá de lo que se hace en el aula de adaptación lingüística.

2.6. Era hora de sintetizar ideas

¿Cómo resumir todo esto en papel? Ante las observaciones y, sus consiguientes análisis, me daba cuenta de que era necesario replantearme seriamente qué quería estudiar, qué aspectos concretos me resultaban más interesantes de las aulas de enlace como para iniciar un proceso de investigación de las mismas y de la escuela a través de ellas, era preciso clarificar los porqué y el cómo hacerlo.

Tras varias tardes y mañanas repensando mis objetivos a plantear, con la escucha de un amigo que me ayudaba a sintetizar ideas, percibía que el fin último en mi estudio de las aulas de adaptación lingüística de la CAM era inabarcable, pues me planteaba analizar (el desarrollo efectivo) del modelo de "atención a la diversidad cultural" promovido por el sistema educativo español a través del proyecto "aula de enlace" puesto en marcha por la Comunidad Autónoma de Madrid.

En este proceso de concreción de mi objeto de estudio, las palabras de Dietz (2003) se hacían reveladoras. Este autor venía a decir que una investigación etnográfica dentro de una institución como la escuela necesita conocer los discursos de los actores sociales que convergen en la práctica escolar, así como estudiar dicha práctica, pero se perdería el rigor científico de la investigación si se hiciera un análisis de lo anterior sin tener en cuenta que dichas imágenes y prácticas se construyen en el seno de una institución (institución que "materializa" políticas venidas de otras instancias), pero no únicamente, que así mismo las condiciona.

Haciendo una revisión del material recogido y, sobre todo, de mis reflexiones en papel y narradas a los que tenía cerca, me daba cuenta de lo importante que era para mí estar al tanto de lo que las/las docentes del centro en el que estaba estudiando transmiten a su alumnado, pero no ciñéndome simplemente a lo que hacen en clase (a lo que en esta parte de mi estudio no le presto demasiada atención) sino a las metodologías que emplean y a las relaciones que establecen con ellos/ellas. Mi interés estaba centrado en los/las profesores/profesoras del centro que "estaban en relación con el

alumnado de aula de enlace", quería conocer cómo eran las interacciones que establecían, cómo trabajaban con estos niños/niñas, el currículo oculto... Siguiendo a Bernstein (1999), aspiraba a averiguar las expectativas escolares que lanzaban sobre dicho alumnado al que califican como difícil o problemático, las imágenes sobre sus culturas de origen, sobre las problemáticas que "portan" (que el propio profesorado define), así como las interacciones que establece entre sí el profesorado y cómo éstas podían estar condicionando sus prácticas en torno al alumno y alumna de aula de enlace.

Llegado al mundo de las prácticas algo no encajaba, veía que mis objetivos cojeaban, era preciso empezar a vislumbrar donde incluir todos los planteamientos a cerca del por qué de las aulas puente, es decir, todos los discursos de los educadores y las educadoras sobre el nivel, los ritmos, el seguir las clases... La lectura de Franzé (2002) me permitía ver que se trataba de representaciones, de imágenes del profesorado en el trabajo con el alumnado inmigrante/extranjero, de las cuales se extraía el porqué de las aulas de enlace. Representaciones que podían estar condicionando las prácticas dentro de la clase. Representaciones que, claro estaba, eran diversas, y estaban provocadas por diferentes factores o causas sobre los que meditaba a partir de la lectura del proyecto de investigación "Adolescentes inmigrantes en la ESO" (Jociles 2005).

Las aulas de enlace son lo que Dietz (2003) define como "modelos... creados para responder al problema escolar de la diversidad cultural". El alumnado al que me había acercado representaba dicha diversidad cultural, concebida ésta como un problema, especialmente por el alto fracaso escolar que decían tener los niños/niñas inmigrantes/extranjeros y por los problemas que su presencia estaba suponiendo para su profesorado. Este servicio puesto en marcha por la Comunidad Autónoma de Madrid nacía para responder a dicho problema escolar, pero ¿el problema estaba situado en dichos niños/niñas, o más bien en sus características culturales, familiares o personales?, o/y ¿se hallaba en esos/esas maestros/maestras con los/las que entran en contacto?, además ¿el fracaso escolar se produce sólo en los emigrantes/ extranjeros? La respuesta iba más allá, al menos, eso deducía de mi lectura de Lahire (en *Actas de la I reunión Científica internacional sobre etnografía y educación*, 2004) sobre la fusión de los análisis micro y macro en la investigación etnográfica. Era necesario aproximarnos a la estructura de la escuela, a lo que y cómo lo transmite, en fin, a su papel reproductor, pero sin desechar las nociones de cambio promovidas por los pedagogos críticos como Giroux (1990).

3. Últimos pasos: cambiar, profundizar y abrir nuevos caminos

3.1. Dónde investigar: problemas de acceso

Se abría una nueva etapa después de esa primera síntesis de ideas y de unos meses sin acercarme al centro escolar. La vuelta resultó un tanto complicada. La entrada al aula de enlace estaba asegurada, pero dadas las pretensiones con las que yo volvía al colegio se hacía imprescindible que la entrada al aula puente se recortara en detrimento del acceso a las aulas de referencia. Tenía claro que no podía recortar mis observaciones a las clases en las que antes había entrado, se hacía eminentemente necesario ampliar los espacios de observación o recortar otros. Era inevitable que mi investigación en las aulas ordinarias aumentase, es decir, era preciso que consiguiera el acceso a otras, que aprovechara los recreos, así como las entradas y salidas del colegio.

Mi primer fallo fue empezar mis observaciones en ese periodo, por una cuestión bien clara: la baja maternal de la tutora de aula de enlace. Esto suponía un problema para realizar mis observaciones en la anterior, ya que tenía que acomodar mis horarios a los de la maestra de apoyo. Además, la tutora era la que me iba a facilitar la entrada a otras clases, pero el cese laboral se produjo antes de lo que yo pensaba, en un momento en que aún no se sabía que la maestra de apoyo iba a quedarse como tutora de la clase, ni tenía mediados mis accesos a las otras aulas. Conseguí la entrada a tres de las aulas de referencia del alumnado de enlace. Los problemas de acceso han sido evidentes en todo momento, pero tenían especial importancia en los espacios de reunión del profesorado.

Sí quería ampliar los espacios de observación a fiestas y excursiones, pero esto no fue posible, aunque lo intentara. La observación en los comedores queda como un camino sobre el que seguir, pues se configura como un espacio objeto de estudio de interacciones y como un medio para entablar nuevos vínculos.

La ausencia de la tutora del aula de enlace acarreó algunos problemas, pero tenía otras ventajas, como el resultar cada vez más cómodo marcar la distancia con ella y sus discursos, así como conocer el funcionamiento de la clase y colegio con una docente diferente.

En mi nueva entrada al campo, programaba el número de sesiones en las que debía realizar mis observaciones dentro de cada sala, estaba muy preocupada por todo esto y por cómo explicar a las profesoras/profesores que iba a producirse de este modo. Uno de mis errores fue pensar que se podía programar el número de observaciones que iban a hacerse en cada espacio, me equivocaba no sólo porque mi diario de campo necesitaba de una mayor dedicación y reflexión, sino porque, como se me advertía en una de las tutorías, ese tipo de acciones y decisiones van surgiendo conforme estás dentro de la investigación, conforme vas haciendo los análisis del material que vas recopilando en tus observaciones, entonces es cuando vas dándote cuenta de lo importante que es profundizar sobre un tema o dejar otro a un lado.

3.2. Preocupación excesiva por las representaciones de los docentes

Desde que se produce mi entrada al campo en esta parte que he llamado "últimos pasos", mi inquietud, un tanto obsesiva en algunos momentos, era conocer las representaciones de las/los maestras/maestros sobre el aula de enlace, incentivada, en parte, por las dificultades de acceso que yo tenía a este respecto. Una de las medidas fue intentar posibilitarme diferentes ámbitos donde podía mantener más conversaciones con ellas/ellos, otra de las medidas es crear una especie de cuestionario con preguntas abiertas. A través de éste, pretendía que el profesorado escribiera sobre algunos temas que yo estaba interesada en conocer. Al mismo tiempo, que se perfilaba como un medio con el que darme a conocer en la escuela y de mostrar cuáles eran mis intereses, pues era significativo que a pesar de mis observaciones creyera que no todos/todas sabían aún muy bien quién era o que hacía.

Esa preocupación llegó en cierta manera a angustiarme en estos primeros instantes de vuelta, de tal modo que podía estar perdiendo material de análisis si no empezaba a tratar esto con más normalidad. Además, esto podía haber sido diferente si hubiera perdido alguno de los miedos a "hablar" con las/los educadoras/educadores desde el principio de mi andadura por el centro, aunque esto es un tanto difícil si siente que eres "una invasora del espacio", en el sentido de una presencia que puede resultar amenazadora para los actores sociales con los que entras en contacto.

No sólo hubiera eliminado preocupaciones si lo hubiera tratado con más naturalidad, sino que podía haber abierto miras hacia representaciones de otros actores sociales, como el alumnado o sus padres, un espacio limitado en ese momento y que queda como un camino dónde profundizar. He de decir que el estudio de las representaciones de otros actores sociales que entran en juego, no es consecuencia de una mera reflexión personal un día de divina inspiración, sino todo lo contrario fue preciso que mis amigos elaboraran una crítica a mis replanteamientos. Además, el acercamiento a las teorías de la resistencia (en Hernández, Beltrán y Marrero 2003) me permitía aproximarme al discurso de otros sujetos, a los que poco poder como sujetos de investigación les había otorgado.

Una compañera de la Universidad Complutense de Madrid, en proceso de elaboración de su tesis doctoral, al exponer como había vivido ese proceso de construcción de su objeto de estudio me ayudó a cuestionar la importancia que yo estaba otorgando a los discursos, en detrimento de las prácticas sociales que se estaban dando en el campo y sobre las que podía estar perdiendo una parte importante del análisis.

3.3. De nuevo en el aula de enlace

Escuchando a una maestra de secundaria decir que las aulas de enlace estaban fallando, empecé a pensar: ¿por qué dice que fallan?, porque ¿los niños del aula de enlace no llegan a los objetivos del resto?, y esto ¿por qué se produce? ¿Qué finalidades se buscan con dichas clases?, ¿quiénes las marcan?, ¿qué significado adquieren las aulas de enlace? Los textos de Bernstein y Franzé volvían a mis reflexiones, la escuela parecía delimitar lo que era difícil para ella misma.

En esta nueva entrada al campo me daba cuenta de lo importante de estudiar los contenidos impartidos.

Advertía que en muchas ocasiones los ejercicios que se estaban trabajando dentro del aula tenían un contenido propio de la educación infantil, como Franzé (2002) relataba que sucedía con el alumnado que desconocía el castellano. Son actividades principalmente individuales, en las que las profesoras corrigen con inmediatez los ejercicios que los niños/niñas van terminando. Al mismo tiempo, haciendo una revisión de los diarios observo que existen cambios en la forma de trabajo puesta en marcha por una docente u otra, primando en el caso de la profesora de apoyo la labor individualizada del alumno con fichas, que en alguna ocasión como dejo remarcado en mis diarios me hacen recordar las teorías de la correspondencia. Quizá esto sea consecuencia de la edad, de la menor experiencia, de las influencias ejercidas sobre el aula de enlace (para que el alumnado sea capaz de seguir sus clases una vez haya sido incorporado) o por sus propios replanteamientos de la educación.

En algunas de las conversaciones con la maestra de apoyo, y posteriormente tutora, empiezo a hacer nuevos replanteamientos al estudio de los diferentes grupos de poder existentes entre el profesorado del centro. Iba planteando las diferentes alianzas que existen entre los que tienen una plaza asegurada en el colegio e intentan establecer sus diferentes modos de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje, así como entre aquellos o aquellas que intentan ocupar un lugar y tener una cierta autonomía profesional dentro del mismo. Situaciones diferentes que condicionan imágenes, representaciones que querían ser tenidas en cuenta.

3.4. Aulas de referencia: estudio del currículum

Mi entrada a las aulas de referencia no sólo tenía como objetivo conocer las relaciones del alumnado de enlace con sus compañeros y profesoras de la de referencia, se hacía necesario conocer más cosas dadas las posibilidades que el estudio podía ofrecer. Esto implicaba prestar atención a los contenidos y metodologías, así como a los valores desprendidos de todo lo anterior, siguiendo mis lecturas del currículum escolar que en ese momento se producían (Bernstein 1993).

Veía que era preciso entrar con mayor frecuencia y a un mayor número de aulas de referencia que en la etapa anterior. La frecuencia no ha sido la que esperaba, dado que el número de sesiones se redujo por cuestiones de tiempo y por las dificultades de acceso que en esos momentos se me plantearon. Una de las decisiones importantes fue anotar las horas en que los niños y niñas del aula de enlace entraban a sus aulas de referencia. Lo cierto es que menos la clase de quinto el resto de las aulas en las que las niñas/niños del aula de enlace iban a ser integradas e integrados con posterioridad, son las mismas aulas en las que otras alumnas y alumnos del aula de enlace habían sido integradas e integrados en este curso.

Las relaciones de las alumnas y alumnos del aula de enlace con sus compañeras y compañeros de las aulas de referencia eran en sí un tema interesante, como ya venía diciendo. Además, veía en este sentido diferencias entre unos niños u otros, e incluso, observaba como algunos de ellos establecían lazos más estrechos con alumnos de su aula de referencia que con sus propios compañeros.

En una sesión de observación, mi objetivo eran dos clases de educación física con la tutora de sexto, creyendo que ésta impartía la asignatura a los dos grupos de este curso, esto no sucedió porque la profesora de sexto sólo trabajaba Educación física con uno de los dos grupos, en aquel que era tutora. Esto significaba que las niñas/niños del aula puente pasaban muy pocas horas con sus tutoras del aula de referencia, pues dedican más horas a la semana a Educación física que a Artística, que es la materia en que son incorporados con aquellas que van ser más tarde sus tutoras. Nunca antes había llegado a dicho razonamiento, que en sí era muy sencillo, pero al que no había prestado ninguna atención, entre otras razones por el discurso de la profesora del aula de enlace a cerca de sus dificultades con las tutoras del aula de referencia, no con los especialistas. Veía en ese momento que algunas de sus críticas versaban especialmente en las dificultades que habría sufrido en hacer un lugar a su alumnado en las excursiones que se ponían en marcha en sus grupos de referencia. Esto significaba que mis objetivos respecto a las relaciones del alumnado de enlace con sus tutoras necesitaban de una ampliación hacia ese otro colectivo de docentes.

Franzé, en su tesis (2002), comentaba cómo en una de las clases en las que ella estaba observando uno de los alumnos realizaba las tareas correctamente cuando se ponían en marcha ejercicios, donde las mayores capacidades a desarrollar son, de tipo memorístico, en detrimento de actividades con una

finalidad comprensiva. En estos últimos, este alumno tenía un desarrollo muy deficiente al resultarle más dificultoso. Esto quedaba unido a mis observaciones dentro del aula de sexto, en la que muchos de los ejercicios desarrollados primaban el aprendizaje de tipo memorístico, de hecho, en una de las clases la alumna que mejores resultados obtiene, es una antigua alumna del aula de enlace, que aprende de memoria: ríos, montañas... pero ella y otros de sus compañeros ante una pregunta que precisa de mayor razonamiento se pierden o no saben que contestar. Esto significaba que era interesante conocer qué tipo de aprendizajes son los que prima la escuela, en este caso las aulas de referencia, y ver cómo es el desarrollo de los alumnos del aula de enlace dentro de las mismas. Este interés por la base comprensiva, memorística, participativa... de los ejercicios desarrollados en las aulas del centro venía de la lectura en esos momentos de un texto de Julia Varela (en Enguita 1999), en el que hace una serie de replanteamientos a los modelos pedagógicos y objetivos perseguidos por la LOGSE, así como a la distancia que existe entre éstos y la población a la que son dirigidos.

El contacto más cercano con las aulas de referencia me lleva a profundizar en la importancia de prestar atención al desarrollo escolar y social de las alumnas y alumnos con los que había tenido contacto anteriormente en el aula de enlace y que en estas nuevas observaciones ya habían sido incorporadas e incorporados a sus aulas ordinarias, alumnado de origen rumano en todos los casos. 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 (también por los cambios observados en ellas y mencionados anteriormente).

Empiezo a sospechar que el aula de enlace puede verse presionada, en el sentido de qué trabajar y cómo, para que su alumnado no tenga dificultades cuando la abandonen. Empecé, a partir de aquí, a profundizar en los problemas del proceso de incorporación de los chavales a sus aulas de referencia, no sólo eran cuestionamientos a las docentes del aula de referencia, que creo que esto ya venía haciéndolo previamente, sino también hacia las de aula de enlace. Se me abrían nuevos caminos sobre los que estudiar, pero sin perder de vista que todo esto que sucedía en las escuelas y en torno a las aulas de enlace, tenía importantes repercusiones en los diferentes actores sociales que entraban en juego, especialmente en los/las escolares.

La tutora del aula de enlace me planteaba la no atención a las necesidades del alumnado por alguna de las docentes del centro, explicando que uno de sus alumnos había suspendido una vez había sido incorporado. En su discurso aludía a la tutora del curso como la responsable de que el niño no tuviera un desarrollo escolar efectivo, así como en su integración con sus compañeros de aula. Ponía el ejemplo de otras maestras con las que otras de sus alumnas habían obtenido unos buenos resultados. El por qué de que unos alumnos obtengan unas buenas calificaciones frente a otros, parecía tener como explicación las características de la tutora del curso y la metodología empleada en sus clases. Estas explicaciones deben ser tenidas en cuenta, pero es preciso que en este sentido profundicemos en los intereses de las profesoras del aula de enlace. No se tiene porque cuestionar su deseo de un desarrollo escolar efectivo en su alumnado. Aunque es posible que entre dichos intereses entre en juego la esperanza de la maestra en que el proyecto en que se ha embarcado y posiblemente confíe salga adelante, así mismo el reconocimiento a su labor se ve traducido en ese éxito escolar posterior de su alumnado.

Pero a la hora de explicar el desarrollo escolar fuera del aula puente, dadas las características del alumnado que había sido incorporado y había tenido éxito escolar se consideró preciso barajar toda una serie de posibles hipótesis, que tienen que ver entre otras: *con el género*, Fernández Enguita (1997) indica que 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- ésta última se convierte en el espacio más igualitario y donde podrá obtener unos mejores resultados, al convertirse en un lugar donde pueden comprobar que son iguales y que incluso pueden obtener mejores resultados que ellos; con la "adscripción a al código escolar", a partir de la lectura de varios textos sobre Bernstein (en Poveda 2001), se considera imprescindible no apartarse de este nivel de análisis para entender la realidad del alumnado, pues la distancia que éste presenta hacia el código elaborado por la escuela en términos de lenguaje es decisivo en su desarrollo efectivo (la escuela elabora sus propios códigos de lenguaje, a partir de una serie de elementos que ella misma identifica como cultos y que se corresponden a los propios de una clase social determinada); *con el capital económico, cultural y social de dicho alumnado*, así como con el "nivel" con el que cada alumno es "integrado" en el aula de referencia e incluso el

sistema de enseñanza del país de procedencia de dicho alumnado.

En una de las sesiones de un curso realizado dos de las personas asistentes iniciaron una discusión, el final de dicha conversación se produjo cuando uno de mis compañeros decía que los puntos de vista sobre las cosas pueden ser múltiples, sin la necesidad de una verdad, o un algo que sea identificado como tal, indicaba que la explicación de los actores sociales era lo que a él le valía para entender una realidad que a lo mejor le era lejana. Disintiendo con dicho compañero en muchos aspectos que él nos planteaba, algunos de sus argumentos me ayudaron en ese momento a distanciarme de la idea que me perseguía, desde un comienzo, sobre encontrar "la verdad última sobre las aulas de enlace", es decir, "lo mala o buena que era o podía estar siendo", las características que tenía que adquirir el estudio iban más allá de una valoración sobre el servicio, todo esto me tenía que ir permitiendo "teorizar" sobre la realidad a la que me aproximaba.

3.5. Escuela: primando lengua y matemáticas. Aunque conocimiento del medio adquiere un destacado tercer lugar

Fernández Enguita (1987) 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). Era importante estar al tanto de esto pero antes era preciso conocer qué tipo de contenidos eran los que se estaban trabajando con los niños del aula de enlace y aulas de referencia.

Grignon (1993) plantea cómo 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. En una conversación con un amigo que había cursado la asignatura de sociología de la educación me planteaba 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 dos de mis observaciones renacía entre los discursos de los docentes un tema que parecía afectarles de cerca, se trataba de una prueba que la Consejería de educación de la Comunidad de Madrid pasó el día nueve de mayo a todos los centros de primaria de la comunidad. Era una prueba que evaluaba el nivel de los niños en matemáticas y comprensión lectora. Los niños de sexto parecía que vivían con desasosiego todo esto, al menos, eso me contaba una de las profesoras. Había dos cuestiones que llamaban claramente la atención: por un lado, se trataba de la escasa "crítica" que observaba en los docentes hacia esa prueba, interesándoles más el que su centro pudiera quedar en un puesto bajo de la lista (alegando las dificultades sociales del mismo) y, por otro lado, la ausencia de reflexiones expresas ante el significado que ésta tiene en sí. ¿Qué capital cultural (y escolar) y económico tienen las familias de los que mejores resultados obtienen?, ¿por qué dicho capital económico y cultural es condicionante esencial de dichas calificaciones?, ¿qué correspondencias existen entre vuestros centros y estas familias?...

Las matemáticas y la lengua parecían primar en todo momento, desde la escuela y, claramente desde la administración. No digo esto sólo por la prueba que mencionaba anteriormente, sino por otros motivos como: la adaptación simplemente en matemáticas y lengua a aquellos alumnos que consideran que son 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 era evidente que la escuela prima este tipo de conocimientos. Qué significados adquiere el trabajo exclusivo en estas dos materias dentro de la escuela y del aula de enlace necesita un camino sobre el que seguir profundizando. El éxito escolar dentro de las aulas de referencia parece que tenía como significado el trabajar todo esto dentro del aula de enlace.

3.6. La escuela define el éxito y el fracaso escolar. Mi evolución en su estudio

La lectura de un artículo de Poveda (2001) me ayudaba a entender la teoría de los códigos de Bernstein,

a través de la cual dicho autor explicaba el fracaso escolar de las clases dominadas, planteaba que éste es consecuencia de su no disposición de los códigos elaborados requeridos por la Escuela, la cual posee los suyos propios, que legitima y considera como cultos, e ignora los códigos de "lenguaje" que dichos alumnos poseen. En mis reflexiones del éxito y el fracaso escolar, mi preocupación se encontraba en cómo los docentes definían los factores que los provocaban, para ver cómo sus representaciones a cerca de ellos se encontraban en los planteamientos teóricos sobre los que yo más me iba apoyando.

En el caso del alumnado inmigrante/extranjero se consideraba que poseía unos rasgos como son sus culturas de origen, las diferencias de éstas con respecto a la "española", la escolarización en sus países de origen, su desconocimiento del castellano, el desconocimiento del castellano en sus familias..., que limitaban su acceso al desarrollo escolar efectivo. Lo que encontraba eran razones sólo en el alumnado y sin cuestionamientos a la estructura de la escuela en sí.

Además, una de las frases que escuché a uno de los niños fue significativa, para hacer un replanteamiento no sólo a los factores que lo promueven, sino al significado que este adquiere dentro de la Escuela. "Total, voy a suspender" ,es la frase que un niño de sexto emitía cuando su maestra le decía que comprara el libro de Artística, él se negaba alegando esto que acabo de transcribir. Desde la escuela se están transmitiendo mensajes constantes de equivalencia entre lo que es el aprendizaje y lo que es sacar buenas notas (que es a lo que se acaba valorando desde la escuela como el éxito escolar y social). En una relectura a la tesis de Adela Franzé, en un de los pies de páginas, se llegaba a una conclusión semejante a la que yo había llegado, esto era un aliciente, pero también suponía la dificultad de crear ideas nuevas en un campo tan trabajado como el de educación.

3.7. Consecuencia del aula de enlace

Las aulas de enlace pueden ser rechazadas como instrumento en los centros escolares por la posible "guetización" que puede ocasionar y de la que algunas maestras del colegio me hablaban. Las escuelas e institutos pueden reclamar el aula puente como un servicio para atender a un alumnado al que antes no se habían dirigido, pero al mismo tiempo este servicio, según algunas/algunos maestras/maestros, puede convertirlos en núcleos de poblaciones inmigrantes, generando de esta forma el abandono del alumnado español ante la presencia muy elevada de estudiantes con necesidades educativas especiales. Desde algunas posturas, se defiende la existencia de este tipo de recursos en todos colegios e institutos para evitar que los ritmos de aprendizaje bajen, y de esta forma evitar que las madres y padres españoles saquen a sus hijos e hijas de estas escuelas.

Gil Villa (1994) explica que la escuela no tiene como única función reproducir el sistema social sino que caben distorsiones dentro de la misma entre las que se incluye la propia naturaleza de los actores sociales que confluyen en ella. Existen profesores/profesoras que buscan un cambio radical en la educación, pero también, teniendo en consideración el tema de "la propia naturaleza de los actores sociales" no se puede obviar que entre el posible rechazo hacia las aulas puente se encuentre como causa el evitar que sus centros sean considerados como colegios de extranjeros, pues las escuelas con población inmigrante 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 y en la sociedad. Aunque también, se hace necesario tener en cuenta las políticas de segregación que desde la Administración se ponen en marcha con algunos centros, a los que "nutren" de ese alumnado que considera "problemático".

Para concluir

Una de las características fundamentales que han marcado mi trabajo de campo ha sido el acceso, o más bien los problemas de acceso. Me pareció que era acertado seguir adelante con la entrada que me había sido posibilitada, pues para mí encontrar un/una portero/portera que me facilitase las observaciones en ese espacio era un tema complicado, dado que mi residencia familiar no se encuentra en Madrid. El acercarme al profesorado me resultó difícil en todo momento, especialmente conforme el número de observaciones se acrecentaban. Hoy, tengo claro que esos primeros momentos son cruciales en tu desarrollo posterior, por ello la importancia de tu presentación hacia la totalidad de los actores

sociales con los que entras en contacto y lo fundamental de evitar en todo momento que se te posicione en un determinado lugar, ya que esto genera importantes sesgos dentro de tu estudio. Imprescindible así mismo es la reflexividad, es decir, la necesidad de replanteamientos que precisa tu posición dentro del campo. Este es un elemento que debe ser cuestionado constantemente, ya que nos permitirá poder realizar un análisis más detallado de la información que vamos obteniendo y sobre la que vamos teorizando.

Lo que está claro es que el proceso de investigación no es algo lineal, es abierto y adquiere formas que en un principio no esperas, hay muchos aspectos que se hacen cruciales. La bibliografía al mismo tiempo se convierte en un componente indispensable, te va a ayudar a "teorizar" la información que obtienes fruto de las técnicas pero también te va a permitir abrir nuevos caminos en la investigación. La lectura se hace fundamental, pero no existe un momento clave en el que realizarla, es importante tener una "base" antes de entrar, pero uno de los elementos más apasionantes del trabajo de campo es buscar, leer y encontrar en tu realidad aspectos que otros han visto o no, pero que gracias a sus experiencias, análisis o teorías te permiten la posibilidad de analizar la realidad a la que te enfrentas desde otro ojo.

Esa ha sido mi experiencia, pero como dejo remarcado en más de un párrafo para mi este no es un proceso concluido, hay mucho sobre lo que se puede seguir indagando.

Bibliografía

Bernstein, Basil

1993 *La estructura del discurso pedagógico. Vol. IV. Clases, códigos y control*. Madrid, Morata; La Coruña, Fundación Paideia.

Díaz Aguado, María José

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

Dietz, Gunter

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

Fernández Enguita, Mariano

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

Fernández Enguita, Mariano (y Jesús M. Sánchez)

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.

Franzé Mudano, Adela (y María Isabel Jociles)

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.

Gil Villa, Fernando

1994 *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca, Amarú.

Giroux, Henry A.

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

Grignon, Claude

1993 "Cultura dominante, cultura escolar y cultura popular", *Educación y Sociedad*, nº 12: 127-136.

Hammerseley, Martin (y Paul Atkinson)

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

Hernández, Francesc (José Beltrán y Adriana Marrero)

2003 *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant Lo Blanch.

Lenoir, Remi

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

Morrow, Raymond Allan (y Carlos Alberto Torres)

2002 *Las teorías de la reproducción social y cultural*. Madrid, Manual Crítico.

Poveda, 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.

2001 "La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela", *Gazeta de Antropología*, nº 17:

http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html

Velasco Maíllo, Honorio (y otros)

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 Martyn Hammersley) (compiladores)

1993 *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona, Paidós, 1995.