Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 145-152

Diversidad cultural en el sistema educativo español: las aulas de enlace

Carmen Carrio González y Lucía Marco Martínez
Universidad Pontificia Comillas

1. Introducción

Diversidad cultural en el sistema educativo español: las aulas de enlace es un estudio cuyo objetivo es analizar la situación actual de los alumnos migrantes en el sistema educativo español, centrándonos en la Comunidad Autónoma de Madrid y en las aulas de enlace. Antes de desarrollar el estudio, creemos conveniente la puntualización de un término clave para el trabajo: *diversidad cultural*. La *Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural* (UNESCO, 2002), expone en el *Artículo 1. La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad* que:

> La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Es decir, la *diversidad cultural* es un hecho social que hace referencia a las identidades y personalidades de cada comunidad cultural que hay en el mundo.

Como hemos visto, los procesos migratorios son un componente imprescindible para comprender la diversidad cultural y, por ello, vamos a hacer un breve repaso por la cuestión de la inmigración en España y en la Comunidad de Madrid.

EXEMPLAR AUTORA USC

Por un lado, y de acuerdo con los datos del padrón continuo (Instituto Nacional de Estadística [INE] 2018), en España hay 4.719.418 inmigrantes empadronados a enero de 2018. Aunque estas cifras hayan disminuido en comparación con la realidad demográfica de inicios del siglo XXI, como muestran los datos del INE, España sigue siendo un país con un fuerte carácter migratorio y receptor de inmigrantes.

Por otro lado, y según el *Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid* de 2018, la población inmigrante en la Comunidad Autónoma de Madrid ha aumentado después de la bajada continuada desde el año 2010 (1.118.991 personas) hasta el año 2016 (862.085 personas). Actualmente, Madrid se ha recuperado con un total de 893.276 inmigrantes, lo que representa un 13,4% de la población madrileña total. Dentro de este porcentaje, las nacionalidades más presentes son la rumana (21,67%), la marroquí (8,82%) y la china (6,80%). Por lo tanto, más de un tercio de los habitantes de la Comunidad tienen un idioma materno diferente al español.

Asimismo, observamos que, en relación con los datos de 2018, más de un 14% de personas se encuentran dentro de la edad de escolarización obligatoria y tienen que formar parte del sistema educativo del país.

Aunque algunas Comunidades Autónomas cuenten con políticas educativas que reconocen culturas diferentes en el mismo centro, como en el caso de las Comunidades con idioma cooficial o las clases de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante, estas no se centran en la diversidad *per se* que aporta el colectivo de inmigrantes a la sociedad española. Por ello, tenemos que analizar si queremos que nuestra educación sea asimilacionista, multicultural o intercultural. Primero, el asimilacionismo (Essomba 2006) se basa en el currículo, ya que la oferta educativa se construye a partir de unos objetivos, contenidos y metodologías comunes inspiradas en la cultura nacional y prevalente. Por lo tanto, los objetivos son el rápido aprendizaje de la lengua del país receptor y la pérdida de la cultura de origen para integrarse de manera efectiva en la sociedad española. Segundo, la multiculturalidad defiende «la presencia simultánea de varias culturas en un territorio que se limitan a coexistir» (Bernabé 2012: 69) y no a convivir, por lo que no hay un enriquecimiento social o cultural. La educación multicultural (Banks 2002) se basa en cinco elementos clave (la integración de contenidos, la construcción de conocimiento, la reducción de la discriminación, la pedagogía de la equidad y el empoderamiento de la cultura y de la estructura social de la escuela) con el objetivo de acoger a los estudiantes a través de la política de la diferencia, es decir, no hay una interacción cultural real. Como defienden Heilman (2012) y May y Sleeter (2012), esta corriente no consigue tratar cuestiones de injusticia social y cultural en el cen-

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tro. Por último, según Bernabé (2012: 70), la interculturalidad se basa en «orientar las diferentes propuestas educativas hacia una construcción conjunta que refleja la gran diversidad presente en una sociedad». Este concepto hace referencia a un proceso de acogida de las diferencias, posterior instauración de relaciones culturales y, por último, la fusión de dichas culturas para crear una interdependencia entre los diversos grupos. El Consejo de Europa, en el *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural*, declaraba en 2008 que el plan de estudios académicos y todas las asignaturas deben elaborarse sobre principios comunes de ética y se debe introducir la pluriculturalidad y analizarla de forma crítica. Por ello, pensamos que la educación intercultural es la manera idónea para (re)evolucionar la educación.

También debemos tener en cuenta que gran parte de la población inmigrante, además de carecer de competencias comunicativas en español, presentan desfases curriculares por alguna dificultad en su proceso formativo. Por lo que es necesaria la creación de aulas de inmersión lingüística a nivel nacional para que la integración del alumnado en la sociedad receptora sea más rápida y efectiva a través de un enfoque transversal basado en cuestiones sociolingüísticas y pragmáticas, además de las puramente lingüísticas, como contenidos gramaticales o léxicos. Asimismo, y desafortunadamente, desde el centro educativo se debe luchar contra los prejuicios y estereotipos que la sociedad receptora tiene hacia la inmigración y que imposibilitan modificar la discriminación educativa que sufren algunos de estos estudiantes (Hernández García y Villalba Martínez 2008).

Así pues, creemos fundamental analizar uno de los modelos existentes en la actualidad en la Comunidad Autónoma de Madrid para gestionar la diversidad cultural del alumnado inmigrante: el Aula de Enlace.

2. El Aula de Enlace

Tras investigar el proceso de inmigración en nuestro país podemos determinar que, en los últimos 20 años, España se ha convertido en el destino de millones de migrantes. Como consecuencia de este fenómeno, resulta indispensable que nuestro sistema educativo desarrolle un modelo de gestión de la diversidad plenamente inclusivo que vele y abogue, como bien defiende Miguel Ángel Essomba (Essomba 2008), por la inclusión de estos sectores de población tanto en Madrid como en otras comunidades españolas. La migración, en definitiva, no es ni mucho menos un proceso pasajero y, por tanto, debemos aprender a convivir con otras culturas y realidades evitando el desarrollo de conductas xenófobas y promoviendo la inclusión y la acogida del alumnado inmigrante en nuestras aulas.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la Comunidad de Madrid la Consejería de Educación ha decidido acoger a este alumnado por medio de las Aulas de Enlace, espacios de aprendizaje financiados con fondos públicos y repartidos por toda la comunidad con un único objetivo: atender la diversidad lingüística y cultural del alumnado extranjero que llega a esta comunidad española.

Las aulas de enlace reciben a niños y niñas de otros países que llegan a España con un dominio del castellano inexistente y tienen problemas para incorporarse al grupo que le corresponde según su edad. Según la normativa de la Comunidad de Madrid, las aulas de enlace son aulas específicas integradas en un centro educativo de educación Primaria o Secundaria que constituyen un recurso pedagógico complementario. Esto implica que, para su implantación, debe que haber una necesidad detectada por el equipo docente del centro y solicitada por su equipo directivo.

El Aula de Enlace tiene un número máximo de 12 alumnos extranjeros de diversas edades que responden al perfil de alumnado con necesidad de aprendizaje del español como lengua vehicular y estudiantes con un grave desfase curricular como consecuencia de su no escolarización en el país de origen. Estos alumnos pueden permanecer en el Aula de Enlace hasta un máximo de nueve meses, independientemente del mes de su llegada al centro escolar, lo que significa que estos nueve meses pueden dividirse en dos años académicos.

Los objetivos principales que persigue la creación e implantación de estos espacios son los siguientes:

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

Según García Fernández (2009: 118), «las aulas de enlace se caracterizan por la transitoriedad y fluctuación de su alumnado». La asignación del centro educativo al que será destinado este alumno extranjero corresponde a la Comisión de Escolarización, un organismo de la Comunidad de Madrid que decide qué institución educativa acogerá a esté nuevo alumno. La asignación se efectúa cuando el alumno se incorpora por primera vez al sistema educativo español. En el caso del

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

alumnado de Aula de Enlace, tras el periodo de nueve meses en estos espacios, es integrado en un aula ordinaria situada, preferiblemente, dentro del mismo centro educativo, sin embargo, en ocasiones, tiene que ser derivado a un centro educativo distinto al primero.

Muchos autores como Xavier Besalú (Besalú, 2007) ven esta gestión de la diversidad como un modo efectivo para propiciar la creación de sociedades más inclusivas. Por tanto, son muchos los beneficios que implica la utilización de estos espacios. Los principales son los siguientes:

1. Promueve una enseñanza igualitaria que ofrece las mismas oportunidades a todos los alumnos independientemente de su origen.
2. Integra a los menores no hispanohablantes en el sistema educativo español. (Da respuesta a las necesidades del alumnado con necesidades educativas específicas).
3. Propicia el encuentro intercultural en el sistema educativo.

Sin embargo, ningún sistema es perfecto y las aulas de enlace no son una excepción. Muchos autores (Cucalón y Duque 2007) califican de innumerables las dificultades con las que tienen que enfrentarse este tipo de espacios. Consideramos importante señalar las siguientes pues, sin duda alguna, son sobre las que el sistema educativo madrileño más debe reflexionar.

1. Escasez de espacios que respondan al perfil de aula de enlace en Madrid tras el cierre de muchos durante la crisis económica. Los únicos que siguen funcionando se encuentran mayoritariamente en zonas muy pobladas, por lo que se fuerza a los menores a desplazarse a zonas muy alejadas para poder disfrutar de esta oportunidad educativa.
2. Escasa formación del profesorado de aulas de enlace en ELE.
3. Poca consolidación de las aulas de enlace dentro del sistema educativo (ni madrileño ni español).
4. Falta de información previa sobre el historial académico del alumnado que se incorpora al aula.
5. Poca integración dentro del centro educativo. Lejos de ser un aula ordinaria y con funcionamiento consolidado. El Aula de Enlace es el gran desconocido del centro en el que se integra por ser considerado un espacio de aprendizaje alternativo. Hay una nula interacción con el resto de los espacios y alumnos del centro educativo donde se integra.
6. Convivencia en el mismo espacio de alumnado de diferentes edades (12-18 años), condiciones sociales, culturales y religiosas.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si el alumno es la razón de ser del sistema educativo cabría preguntarse entonces si, en este caso en particular, se está haciendo todo lo posible desde la Consejería de Educación de nuestra comunidad. Son muchas las carencias y deficiencias que se pueden encontrar en estos espacios y muy fácil la solución a muchas de ellas. Las más inmediatas son:

1. Promover iniciativas que fomenten la creación de más Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid (y posteriormente en el resto del país).
2. Formar al profesorado en ELE mediante una promoción específica de cursos y ofertas educativas que faciliten la metodología diaria en el aula.
3. Promover espacios de diálogo con el resto de la comunidad educativa con el objetivo de promover una visibilización de estos espacios.
4. Fomentar contenidos curriculares comunes en todas las Aulas de Enlace de la comunidad.

3. Conclusiones

Tras analizar la situación del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño, hemos concluido que el modelo actual por el que se entiende el organismo Aula de Enlace debe ser, cuanto menos, cuestionado. Debido al mundo globalizado en el que vivimos y a los múltiples intercambios de información, la sociedad demanda a la comunidad educativa nuevos retos y objetivos.

Podemos afirmar que las aulas de enlace entienden la educación como un proceso que debe ir más allá del aprendizaje del español como lengua vehicular en las clases de apoyo lingüístico para los migrantes, pero, en la práctica, se pierda el carácter integrador de este programa. Durante los meses que el estudiante forma parte del Aula de Enlace, el alumno inmigrante vive en una burbuja de la que tiene que salir una vez acabado el periodo de integración y a la que suele recurrir para no sentirse solo en el centro. Por ejemplo, el estudiante establece exclusivamente relaciones de amistad con otros adolescentes del Aula de Enlace y que, además, suelen pertenecer a su mismo país de origen. Por lo tanto, lejos de generar un diálogo intercultural con el resto del centro, se tiende a potenciar el multiculturalismo. Además, en algunos momentos de dificultad, la persona pide ayuda a su antiguo tutor con el que ha creado un gran vínculo emocional (García Fernández, Goenechea Permisán y Jiménez Gámez 2011).

Si se está constantemente hablando de reformas educativas en todos los niveles, estas reformas deben afectar a todos los anexos del sistema y no solo a los espacios de educación ordinarios.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La idea de escuela inclusiva es, actualmente, uno de los principios más defendidos en principios pedagógicos (Pujòlas 2008) y espacios educativos. Pere Pujòlas, define a una escuela y un aula, inclusiva como «aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes». Nuestra última Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa recoge también en el Real Decreto 8/2013, de 9 de diciembre la necesidad de concebir la educación como un sistema inclusivo. Sin embargo, ¿Es realmente inclusivo un sistema educativo que solo acoge al alumnado hispanohablante con necesidades educativas especiales? La definición de Susan Bray Stainback (2001) sobre inclusividad puede responder a esta cuestión:

> La escuela inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta con los recursos materiales y humanos que hagan falta- para atender adecuadamente a todos los estudiantes.

Para construir una verdadera escuela inclusiva que se ajuste a las demandas del mundo que nos rodea, debemos reformar nuestra concepción de inclusividad y, como comunidad educativa que somos, mejorar un sistema que solo acoge a unos tipos de alumnado mientras que otros se quedan en el camino.

Referencias bibliográficas

BANKS, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.

BESALÚ, X. (2007). *Educar sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Muwev.

BERNABÉ, M. V (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente, *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76.

BOYANO REVILLA, M., ESTEFANÍA LERA, J. L., GARCÍA SÁNCHEZ, H., Y HOMEDES GILI, M. (s.f.). *Aulas de Enlace: Orientaciones Metodológicas y para la Evaluación*. Disponible en: http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].

COMUNIDAD DE MADRID (s.f). Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para evaluación. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Disponible en: http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CONSEJO DE EUROPA (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/3215/0086/3669/RAE_251.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].

ESSOMBA, M. A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: GRAÓ.

ESSOMBA, M. A. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas lenguas e Inmigración en red*, pp. 109-128.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., GOENECHEA PERMISÁN, C., y JIMÉNEZ GÁMEZ, R. Á. (diciembre de 2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (atal) y madrileño (aulas de enlace), Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado,* 15(3), pp. 263-278.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I. (s.f.). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado.

HEILMAN, E. E. (2012). *Social Studies and Diversity Education*. Nueva York: Routledge.

HERNÁNDEZ GARCÍA, M., y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2008). El currículo de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas, *Currículo y educación lingüística*. *Textos*, 48, pp. 71-82.

INE (2018a). «Estadísticas del Padrón continuo». Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990 [consulta: 25 de noviembre, 2018].

INE (2018b). «Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid». Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: http://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_de_poblacion_enero_2018_definitivo.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].

MAY, S. y SLEETER, C. E. (2012). *Critical Multiculturalism Theory and praxis*. Londres: Routledge.

PUJOLÁS, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona. Graó.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO (2002). «Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural». UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf [consulta: 25 de noviembre, 2018].

EXEMPLAR AUTORA USC