

Aprendizajes y construcción identitaria del profesorado ATAL. Una aproximación desde las narrativas autobiográficas

Learning and identity construction in ATAL teachers. An autobiographical narrative approach

Beatriz Macías Gómez-Estern, Alberto Álvarez-Sotomayor

Recibido: 19/06/2018 · Aceptado: 23/06/2018 · Publicado: 30/06/2018

Resumen

El estudio de recursos como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística ha supuesto un considerable volumen de publicaciones. Sin embargo, no encontramos trabajos que hayan indagado ni en los propios procesos de aprendizaje de su profesorado, ni en sus posibles cambios identitarios. Ello contrasta con la existencia de dos tradiciones investigadoras que enfatizan el interés de ambas cuestiones. Tomándolas como referencia, este artículo tiene como objetivo analizar los aprendizajes y cambios identitarios en este profesorado. El análisis de la información producida mediante técnicas etnográficas muestra que, para parte del mismo, las vivencias en torno a la alteridad que experimentan en estos dispositivos conllevan emociones y posicionamientos ante el otro que afectan a su propio proceso identitario, y que les conducen a comprometerse de un modo existencial con su alumnado. Ello influye en prácticas y formas de desarrollo de este recurso.

Abstract

A considerable amount of publications have surged from the research on Temporary Classes of Linguistic Adaptation (ATAL) for new immigrant students and similar educational resources. Nonetheless, there is no evidence of studies that have measured educators' learning processes or changes on their identity as a consequence of their experience in such resources. This contrasts with the two current research trends that emphasize these issues. Taking this into account, this article aims to analyze the learning processes and identity changes in educators in these learning environments. Analysis of data from ethnographic techniques shows that, to some of these teachers, working within these language adaption classrooms impacts educators' development of personal identity. This leads them to more closely engage with their students, which in turn influences the teacher-student rapport of these temporary classrooms.

Palabras clave

ATAL | formación del profesorado | aprendizaje auténtico | identidad | narración

Keywords

TLAC | teacher training | real learning | identity | narrative

1. Introducción

Desde finales de los años noventa hasta 2008 España vivió un boom inmigratorio sin parangón entre los

países de la Unión Europea y de la OCDE. Los nacidos fuera de España pasaron de representar el 2%, al 16% del total de la población en edad de trabajar (Cebolla y González 2013: 36). Este cambio demográfico alcanzó también al sistema educativo, que se vio sustancialmente transformado. Así, el alumnado extranjero pasó de suponer el 1% del total en el curso 1997/98, al 9,8% en el 2008-09 (fuente: estadística de enseñanzas no universitarias, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Dicho cambio llevó a que, en mayor o menor medida, las cuestiones vinculadas al binomio educación-inmigración entraran a formar parte de la agenda política de los gobiernos autonómicos, que comenzaron a diseñar medidas que buscaban responder a esa nueva realidad.

Desde un principio, las medidas educativas más extendidas, y a las que más esfuerzos dedicaron las comunidades autónomas para afrontar los nuevos retos consustanciales a este cambio, fueron aquellas centradas en la enseñanza de la lengua vehicular del sistema educativo (Terrén 2008). Con diferentes denominaciones y modos de funcionamiento, la gran mayoría de las comunidades autónomas implementaron dispositivos temporales de atención lingüística al alumnado de origen extranjero (Rahona y Morales 2013). Así ocurrió también en Andalucía, donde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) constituyen la iniciativa estrella en materia de integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes.

En consonancia con la importancia político-educativa otorgada a este tipo de dispositivos, el estudio de su origen, de su funcionamiento, de los procesos educativos y sociales generados en ellas, y de los distintos tipos de consecuencias y efectos resultantes, ha sido objeto de un considerable volumen de trabajos académicos (Franzé 2003, Vila 2006, García Castaño y otros 2015). Parte importante de ellos se ha centrado en analizar el papel y la percepción del profesorado responsable de las mismas.

Habitualmente lo han hecho a través de aproximaciones etnográficas o, en general, de corte cualitativo (Terrén 2001, Martín 2003, Essomba 2006, Ortiz 2008). Así ha ocurrido también en el contexto andaluz.

En el marco de esta comunidad, el estudio de este tipo de recurso ha dado lugar a un importante volumen de trabajos que han abordado temáticas muy diversas: análisis de su historia y desarrollo, de la normativa que lo regula, de su funcionamiento ordinario, de distintas características de su alumnado, de las metodologías y prácticas educativas, etc. (para una revisión extensa, véase Castilla 2017). Entre los que analizan cuestiones directamente relacionadas con su profesorado, objeto de este trabajo, encontramos también cierta diversidad.

Jiménez y otros (2009), por ejemplo, en una investigación circunscrita a la provincia de Cádiz, examinaron diversos elementos del perfil profesional de este profesorado. Entre otras cuestiones, encontraron docentes que, generalmente, manifestaban contar con una cierta sensibilización previa hacia las problemáticas del alumnado al que atenderían. El desarrollo personal y social, y el compromiso con la inmigración eran citadas como las principales razones que les condujeron a solicitar el puesto, quedando otras razones, como las necesidades personales o familiares, en un segundo plano. Asimismo, y más allá de la ayuda en el aprendizaje del español, como principal motivo de la satisfacción generalizada que mostraban con su trabajo aludían a cuestiones humanas como aportar al alumnado de origen inmigrante que llega al sistema educativo andaluz afecto y seguridad (Jiménez y otros 2009: 18). Se detectó también que el compromiso llevaba a algunos a vincularse como voluntarios/as en asociaciones relacionadas con la inmigración. Esta satisfacción con las relaciones que se establecen con el alumnado no se limita a Cádiz, sino que está generalizada en toda la comunidad autónoma. Así se pone de manifiesto en la encuesta que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa realizó a la totalidad de este profesorado en el curso 2014-15 (AGAEVE 2015). El 96% describía como “muy buenas” las relaciones con su alumnado de ATAL y el 4% las como “buenas”; valoración sustantivamente mejor que la realizada respecto a las relaciones con el resto del profesorado y con las familias. Por su parte, Sayans (2011) y Rojas y otros (2012) se basaron en una encuesta al profesorado ATAL de Almería para explorar en sus perfiles teniendo en cuenta cinco variables: creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas ATAL, burnout docente, burnout relacionado con la diversidad en la docencia y años de experiencia en el puesto. Hallaron dos grandes perfiles: uno mayoritario, al que etiquetaron como profesorado ATAL innovador, con menos años de

experiencia en el programa, una alta percepción del cumplimiento de las metas del mismo, más presencia de creencias inclusivas y menos nivel de burnout; y otro, el profesorado ATAL tradicional, que se situaría en la posición contraria al anterior respecto a dichas variables. En un trabajo más reciente (Olmos 2018), donde se comparan las percepciones en torno a su labor y figura de profesorado ATAL en dos décadas diferentes, se encuentra que el perfil de éste no varía en lo mayoritario, siendo los resultados congruentes con lo enunciado anteriormente en torno a la sensibilidad inicial y la implicación con el alumnado de origen extranjero.

Sin embargo, entre este importante volumen de estudios focalizados en las ATAL y en los dispositivos análogos implementados en otras comunidades autónomas no encontramos trabajos que hayan indagado en los procesos de aprendizaje del propio profesorado como resultado de su experiencia en estas aulas. Tampoco existen antecedentes que aborden los posibles cambios identitarios experimentados por estos docentes. Ello contrasta con la existencia de dos tipos de corrientes de estudios que, en el marco de otros contextos de análisis, ponen de relieve el interés y la relevancia que comprende investigar sobre ambas cuestiones. Se trata de dos tradiciones de investigación complementarias que constituyen el marco teórico de referencia de este trabajo (Macías y otros 2014a y 2014b, Hargreaves 2001, McMillan 2011, Meijers y Wardekker 2003, Rodgers y Scott 2008, Simons 2000). Algunos de los principales resultados y conclusiones que se extraen de ambas permiten poner en valor la importancia de conocer estos procesos de aprendizaje e identitarios en el profesorado como elementos clave para entender mejor su implicación, compromiso y modos de concebir su práctica profesional.

La primera de estas corrientes la conforman estudios que tienen por objeto conocer los procesos de construcción de la identidad del profesorado y, especialmente, aquellos trabajos que, partiendo de un punto de vista dialógico, analizan la relación entre contexto, narración e identidad (Prados y otros 2013, Santamaría y otros 2013). En estos estudios se asume una definición de identidad del profesorado que, siguiendo la revisión de Rodgers y Scott (2008), comprende cuatro aspectos básicos.

En primer lugar, que dicha identidad es contextual, es decir, que depende de los contextos en los que el actor (el docente, en este caso) se ve inmerso. Esto implica tener presentes las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas que entran en juego en ese proceso de construcción identitaria. En segundo lugar, que la identidad es relacional (tal y como avanzaron, entre otros, Mead 1934 y Cooley 1902) y emocional. Es decir, por un lado, se asume que la identidad del profesorado se forma a partir de las relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, que es “co-construida a través de la interacción y el compromiso con otros en la práctica cultural” (Smagorinsky y otros 2004: 21). Y por otro lado, se asume que ese proceso implica la emergencia de emociones, las cuales son crecientemente consideradas en la literatura como un elemento clave en la conformación de la identidad del docente, destacándose, entre otras cuestiones, que la implicación y los resultados que algunos logran en sus aulas se deben no solo a las expectativas cognitivas o competenciales que marcan para su alumnado, sino también a los objetivos y vínculos emocionales que crean para con ellos (Hargreaves 2001). En tercer lugar, se concibe la identidad como cambiante y múltiple. Lo es en la medida en que es contextual y relacional, pues la idea de persona o profesional que uno reconoce en sí mismo puede variar en función del contexto y de las relaciones que en él se desarrollan, puede ser ambigua e inestable, y está en continua construcción (Rodgers y Scott 2008). En cuarto lugar, de esta corriente de estudios se extrae la idea de que la identidad implica una construcción narrativa por parte del sujeto; que es un proceso en marcha en el que el individuo interpreta y reinterpreta sus experiencias otorgándoles significados y a través del cual puede dotarle de continuidad y coherencia a algo que, como se ha explicado, es cambiante, múltiple, puede ser ambiguo e incluso contradictorio.

Asimismo, y a partir de estas cuatro asunciones, en esta literatura encontramos el siguiente cariz normativo (implicación práctica, si se quiere, de la identidad del profesorado así concebida): se entiende que los y las docentes deben trabajar en la toma de conciencia de su identidad profesional y de los contextos, relaciones y emociones que la configuran como forma de identificar y reclamar su

propia agencialidad (Rodgers y Scott 2008).

La segunda de las corrientes de investigación tomada aquí como referente (que es, como ya se ha expresado, complementaria a la anterior) la componen trabajos que analizan los aprendizajes que se realizan durante la práctica profesional (Meijers y Wardekker 2003) y que giran alrededor del concepto de “aprendizaje auténtico” (Simons 2000). Desde la Psicología Histórico-Cultural el “aprendizaje auténtico” se produce cuando se da un desajuste entre lo que la persona necesita lograr (y en la definición de este objeto actúan motivos sociales y emocionales) y los recursos disponibles para alcanzarlo. Se da entonces un dilema “real”, encarnado en las propias emociones, provocando un punto de inflexión a partir del cual se produce un aprendizaje donde queda modificada no solo la estructura cognitiva del/la aprendiz, sino también su posición en el mundo, su propia identidad. Una experiencia proclive a que se produzcan este tipo de aprendizajes se da cuando nos enfrentamos a situaciones fronterizas en las cuales debemos asumir roles diferentes y establecer posicionamientos en relación con estos roles (McMillan 2011). En estas situaciones se ponen en marcha determinados aspectos emocionales, relacionados con las propias dificultades para transitar entre diferentes “comunidades de práctica” (Wenger 1998) y las alteridades que en ellas se escenifican, generando aprendizajes a muy diferentes niveles, no exclusivamente a nivel cognitivo. Los aspectos sociales y emocionales relacionados con la participación en una comunidad de práctica y el compromiso con estas son cruciales para que se produzca el “aprendizaje auténtico” (Macías y otros 2014a y 2014b). Entendemos que en el aprendizaje de una profesión, así como el ejercicio de la misma, y muy especialmente en escenarios fronterizos como aquel en el que el profesorado ATAL se encuentra, la atención a estos aspectos, que finalmente afectan a la propia identidad de los/as docentes, resulta necesaria para el entendimiento de su labor, compromiso y agencialidad.

Teniendo en cuenta el señalado vacío que existe en la literatura que analiza las ATAL y otros recursos análogos destinados a la integración del alumnado inmigrante en España, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar los aprendizajes y cambios identitarios que tienen lugar en el profesorado durante su paso por estas aulas. Más concretamente, basándonos en los referentes teóricos explicitados, en este trabajo se pretende conocer en qué medida y de qué modo o modos el contexto del aula ATAL (con el tipo de relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, con las emociones que emergen en los primeros a partir de las mismas, así como con las situaciones fronterizas que experimentan), marca de un modo diferencial el proceso de construcción identitaria de una parte de su profesorado y conlleva en él un tipo de compromiso y posicionamiento ante el “otro cultural” que conducen a que su participación en estas aulas haya podido constituirse en una experiencia de “aprendizaje auténtico”. Consideramos el estudio de estas cuestiones pertinente y relevante en tanto en cuanto el compromiso identitario con su rol como profesores de ATAL podría influir directamente en su práctica profesional y, en consecuencia, en la manera o maneras en las que este dispositivo (inicialmente encaminado exclusivamente a la enseñanza de la lengua vehicular y de la cultura española) se desarrolla.

Para el estudio de estas cuestiones se analizan las narrativas del profesorado ATAL al respecto. Se hace llevando a cabo un abordaje integral de estas cuestiones y a partir de la información producida mediante el uso de tres técnicas cualitativas habituales en este campo de estudio: observación participante en el aula, y tanto entrevistas en profundidad como grupos de discusión con profesorado ATAL. El artículo se estructura de la siguiente manera. En el apartado siguiente se detallan los procesos metodológicos seguidos. A continuación se presentan los principales resultados que pueden extraerse en relación con los objetivos planteados y en conjunción con el marco teórico de referencia. Se finaliza señalando las principales conclusiones del trabajo.

2. Métodos

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado”, financiado en el marco del Plan Nacional de I+D+i del Ministerio Ciencia e Innovación durante el período 2013-2016. El proyecto

contó en sus equipos de investigación con personal de siete de universidades públicas andaluzas, produciendo datos desde la mayor parte de las provincias de esta comunidad autónoma. Como queda reflejado en su título, entre los objetivos específicos se contemplaba el estudio de las trayectorias del profesorado responsable, campo en el que se encuadran las aportaciones de este artículo.

El proyecto, basado en metodología cualitativa, dio lugar a un volumen considerable de material empírico: entre otro, 48 entrevistas y cerca de 140 registros de observación participante en aulas y en centros en los que se atendía a alumnado ATAL. Asimismo, como parte del proyecto se llevaron a cabo diversos encuentros en los que participaban tanto investigadores/as del mismo como profesionales de las ATAL, y en los que se producía un importante flujo de información respecto al funcionamiento de estas. Es en este marco de información y conocimiento, y a raíz de tener conciencia, por un lado, de determinadas experiencias y prácticas desarrolladas en estos dispositivos y, por otro, de las dos tradiciones de investigación referidas en la introducción, en el que surge el interés por indagar en los aprendizajes y los cambios identitarios que tienen lugar en el profesorado durante su paso por estas aulas como objetivo concreto de este artículo.

En línea con el proyecto matriz del que parte, metodológicamente este trabajo se fundamenta en el uso de técnicas cualitativas de producción y de análisis de datos. Las técnicas de producción de las que nos hemos valido han sido la entrevista en profundidad semiestructurada (individual y por parejas), el grupo de discusión y la observación participante. Respecto a las entrevistas, para este trabajo se ha revisado el contenido de todas aquellas producidas en el marco del proyecto en las que el entrevistado/a era o había sido docente de ATAL. Pero estas se orientaron por un guión no diseñado específicamente para los objetivos de este trabajo, lo que hizo que el material empírico aprovechable para el mismo resultara insuficiente. Ello llevó a que ampliáramos el número de entrevistas, en esta ocasión partiendo de un guión específicamente elaborado. Son las narrativas de los ocho docentes que participaron en estas últimas entrevistas aquellas que constituyen la mayor parte del material empírico aquí explotado. De los ocho (seis mujeres y dos hombres) seis eran profesorado ATAL en aquel momento (con un tiempo de experiencia en el puesto que variaba entre uno y trece años) y dos lo habían sido con anterioridad. En los dos casos de las entrevistadas que habían abandonado el dispositivo, las razones para hacerlo fueron independientes de los procesos que en este artículo se describen, y están relacionadas con cuestiones organizativas y prácticas, como la incompatibilidad de la itinerancia con la conciliación familiar (Rodríguez Izquierdo y otros 2018). Las entrevistas fueron realizadas entre octubre de 2016 y abril de 2018.

Además, se realizaron dos grupos de discusión en octubre de 2016 en los que participaron un total de diez docentes de ATAL (siete mujeres y tres hombres, también con entre dos y trece años de experiencia en el puesto). Por su parte, la observación participante (cursos 2014-2015 y 2015-2016) se desarrolló siempre en el interior del aula ATAL, siendo especialmente útil para el marco interpretativo aplicado en este artículo.

Para el análisis de toda esta información cualitativa se partió, de inicio, de un sistema de categorías empleado previamente en trabajos que analizaban procesos de “aprendizaje auténtico” y cambios identitarios en estudiantes universitarios que participan en una experiencia de Aprendizaje Servicio donde se dan procesos de alteridad cultural (Macías y otros 2014a y 2014b), con la intención de adaptarlo a la información producida conforme esta fuera siendo examinada.

Para el análisis de datos se hizo uso del software de análisis de datos cualitativos Atlas-ti, basado en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin 1994). A lo largo del análisis que partía de las categorías inspiradoras, emergieron nuevas dimensiones de los propios datos, que son los que finalmente nos llevaron a un desarrollo de los resultados y discusión de los datos donde se combinan las primeras y un abordaje procesual y narrativo de las trayectorias del profesorado. Entendemos que el análisis de las trayectorias autobiográficas del profesorado ATAL en formato de narrativa constituye el escenario ideal para el trazado de las líneas identitarias que conforman los aprendizajes de este profesorado. Es por

ello que en finalmente nos apoyamos en aproximaciones narrativas (Bruner 1990) en el desarrollo de nuestros resultados. El encuadre de las categorías iniciales en un hilo procesual que refleje las trayectorias de este profesorado nos ha resultado el modo que más certeramente daba cuenta de los procesos de cambio identitario experimentados por el profesorado participante en nuestro estudio.

Asimismo, para el análisis se ha tenido en cuenta la noción de trayectorias manejada en el proyecto de investigación en el que se enmarca el trabajo. Se usa este término para hacer referencia al análisis de las ATAL desde una perspectiva no pedagógica, sino más bien de proceso sociocultural de transformación y cambio. Es decir, se analizan las trayectorias de estos dispositivos no tanto en sentido lineal, como en un “sentido complejo, procesual y de múltiples interacciones que se configura no solo con la historia particular de una institución, de una persona o de una sociedad, sino en las complejas y múltiples relaciones de todos ellos y ellas”.

3. Resultados

En el análisis del material discursivo y etnográfico recogido en torno a la experiencia del profesorado en el dispositivo ATAL, hemos encontrado ciertos patrones comunes que responden a nuestros objetivos de investigación. Encontramos en las narrativas del profesorado ATAL un hilo argumentativo compartido, conformando una historia común en cierto grado, en la que hemos identificado algunos hitos que describiremos a lo largo de este apartado. Consideramos que el mejor modo de dar cuenta de estos procesos comunes de cambio identitario experimentados por el profesorado es recorriendo sus trayectorias. De estas se desprende una estructura narrativa prototípica (Labov y Walezky 1997), donde los participantes describen sus comienzos en el dispositivo, marcan un momento de punto de corte donde destacan su compromiso con el alumnado al que atienden, y finalizan con una evaluación del proceso en el que sobresale su propia consciencia del impacto que la experiencia ha ejercido sobre su propio yo.

Estructuraremos estos resultados siguiendo y describiendo los detalles de esta narrativa genérica común. Así, recorreremos, en primer lugar, los motivos que llevaron al profesorado ATAL a solicitar la plaza en este dispositivo. A continuación ilustraremos el punto de corte en sus trayectorias, en el que, independientemente de cuáles fueran sus razones iniciales para ingresar en este cuerpo docente, todos/as los/as entrevistados/as declaran un sentimiento intenso de implicación con su labor docente. Describiremos posteriormente cuál es el contexto en el que se produce este “enganche”, tal y como muchos de ellos/as lo definen, así como las propias percepciones de su labor educativa que llevan a que se produzca un fuerte compromiso afectivo y una relación altamente personalizada con el alumnado al que atienden y, por ende, con su propia profesión. Finalmente, daremos cuenta de cómo realizan un proceso de metaconsciencia de sus propios procesos de cambio identitario más allá del espacio educativo y profesional.

3.1. Los inicios: motivos para entrar en el mundo ATAL

Para analizar los aprendizajes y cambios identitarios que tienen lugar en el profesorado ATAL durante su paso por estas aulas resulta conveniente conocer, en primer lugar, de dónde partía dicho profesorado en cuanto a su identificación previa con el tipo de trabajo a desarrollar. En este sentido, cuando indagamos en las motivaciones que les llevaron a solicitar el puesto nos encontramos con tres perfiles claramente diferenciados. El primero es un perfil que reconoce que fueron fundamentalmente razones personales de carácter práctico las que orientaron tal decisión. La mayor conveniencia personal de la localización del destino que tendrían como profesores ATAL es el motivo más recurrente entre los entrevistados que se encuadran en él. Se trata de un perfil con escaso o nulo conocimiento previo de este dispositivo, y con una baja adhesión inicial al trabajo educativo en cuestiones relacionadas con la diversidad.

Por el contrario, los otros dos perfiles se conforman en torno a motivaciones de carácter profesional. Al profesorado de ambos le mueve primordialmente la búsqueda de una experiencia docente satisfactoria. Se diferencian en el grado en el que vinculaban dicha experiencia al trabajo concreto con estudiantes

procedentes de otros países y culturas. Así, el segundo perfil lo compone un profesorado que expresa poseer un interés y una sensibilidad previa hacia cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en general, sin particularizar en el alumnado extranjero. Es un profesorado que en muchos casos suele tener cierta experiencia y/o formación previa relacionada con la atención a otro alumnado con necesidades educativas especiales (por ejemplo, maestros de educación especial o de Pedagogía Terapéutica (PT), y maestros con la especialidad de audición y lenguaje). Por su parte, el tercer perfil lo conforma un profesorado que manifiesta un interés específico por trabajar con alumnado culturalmente diverso. Es un profesorado que había tenido ya algún contacto con alumnado de origen extranjero o que muestra algún vínculo personal con cuestiones relacionadas con las minorías migratorias o culturales. Estos dos perfiles coinciden con los encontrados por Olmos-Alcaraz (2018) en este mismo colectivo.

A diferencia del primer perfil, en el discurso de los otros dos se intuye una idea anticipada del tipo de trabajo que les esperaba y, por tanto, de la identidad como docentes ATAL. A este respecto, aquel profesorado del tercer perfil que antes de formar parte del programa ATAL había trabajado ya con alumnado inmigrante presenta el mayor grado de concreción. En su discurso sobre los motivos que le llevaron a solicitar la plaza emergen dos razones que hallamos también en el discurso general en torno la continuidad en el puesto y que son analizadas con mayor detenimiento más adelante: por un lado, el aprendizaje lingüístico relativamente rápido de este alumnado y la gratificación por el trabajo realizado que ello provoca; y, por otro, el tipo de emociones que las relaciones con este alumnado despiertan. Los siguientes verbatim (contestaciones a la pregunta de por qué solicitaron ser profesorado ATAL) son ilustrativos de ello:

“Yo soy maestro de PT. En los centros había algo que no llegaba a todos los centros donde se cogía a niños con algún tipo de discapacidad. Eran niños que no sabían español; aunque no tenían discapacidad, no sabían español, y entonces yo empecé a hacerme cargo de niños extranjeros. Me gustaba pero por satisfacción personal; en el sentido de que estos niños tú te sientes muy motivado, en el sentido de que aprenden muy rápido. Entonces, yo tenía niños de PT y niños de ATAL. Egoístamente, yo decía: ‘ellos aprenden más rápido’. Los otros tenían una discapacidad. Entonces, cuando salió esta oportunidad, la solicité y me la dieron” (grupo de discusión, profesor ATAL).

“Yo [solicité el puesto] por mi Mohammed. Yo estaba en Primaria y me tocó... Era la maestra de apoyo... Y me tocó un niño que se llamaba Mohammed, que no sabía ni papa de español. Entonces, pues claro, esa experiencia... (...) Y entonces, pues yo enseñé a Mohammed a leer y a escribir. Y yo lo recuerdo como un momento especialmente emocionante en mi vida. (...) A mí aquello me gustó y surgió la convocatoria. Y yo dije: ‘pues a mí esto me gusta’, y nos metimos” (grupo de discusión, profesora ATAL, 13 años en el puesto).

3.2. Confluencia de motivaciones: el “enganche”

La diferenciación de estos tres perfiles hallados en el análisis de las motivaciones para la solicitud del puesto se diluye cuando lo que se analizan son las razones de la continuidad como profesorado ATAL (téngase en cuenta que la continuidad ha de solicitarse anualmente). Y es que, en relación a esta cuestión, encontramos un discurso prácticamente uniforme. En él, las motivaciones personales de carácter práctico que caracterizaban al primero de los perfiles pierden prevalencia, siendo situadas en un plano secundario. Quedan soterradas por el elevado nivel de satisfacción y de gratificación que les reporta su actividad como profesores y profesoras de este dispositivo, elemento central en el discurso general del conjunto de estos docentes. Estos dan a entender que hay algo en este trabajo que les atrae y les atrapa de un modo especial, que les “engancha”, tal y como expresan recurrentemente:

“Yo creo que es que llega un momento en el que te engancha. Por ejemplo, este año he concursado y tengo posibilidades de coger destino cerca [como maestro PT] y me está surgiendo la duda, estoy en la tesitura de qué hago. ¿Sigo? Yo ahora mismo me planteo seguir. Yo creo que llega un momento en el que te engancha. Que sí, que nos quejamos mucho, que estamos muy itinerantes, que vas, que vienes, que no

eres de ningún sitio... Pero no sé por qué, creo que llega un momento que te engancha. Por las relaciones con el alumnado, con la familia... Yo creo que llega ya un momento que te involucras con el alumnado y demás, y es lo que hace que te enganche un poco. Porque, ya te digo, yo ahora mismo tengo la posibilidad... (...) Ya la historia de que tenía la plaza lejos no la tengo... Y no, me estoy planteando que no, me estoy planteando seguir" (entrevista, profesor ATAL, 2 años en el puesto).

"Yo soy maestra. Yo hice magisterio y después hice la especialidad de Audición y Lenguaje. He estado mucho tiempo trabajando en un Equipo de Orientación, de Audición y Lenguaje pero, para venirme aquí a la capital porque estaba ya cansada. Mi puesto lo tenía en un pueblo, en el Equipo de Orientación, y llevábamos una zona muy dispersa, entonces lo pedía para poderme acercar aquí, porque estaba muy cansada de coche. Lo hice un año por probar (...) y me he quedado porque me encanta. Me gusta casi más o más que trabajar con niños de Educación Especial, que también me encanta, pero en esto los avances son... se ven más al cabo del curso y a mí, personalmente, me ha llenado mucho. Los avances y el tipo de alumnado. Me encanta trabajar con niños extranjeros y, aunque no aportó mucho porque el tiempo de dedicación no es el deseado, pero, no sé, me gusta implicarme y preparar sus materiales para que sigan trabajando en clase, no sé, me ha llegado mucho. Pero como a mí le ha pasado a la mayoría de las compañeras, que empezamos pensando que vamos a estar unos cursos y no, después a mí me satisface muchísimo trabajar con ellos" (entrevista, profesora ATAL, 9 años en el puesto).

Así pues, los tres perfiles anteriormente identificados confluyen en un mismo discurso en lo que se refiere al tipo de razones que motiva su continuidad. Mientras para el segundo y el tercer perfil esto supone, en cierto modo, la confirmación de las expectativas que tenían de inicio sobre el puesto (encontrar el tipo de experiencia que anticipaban), para el primero tiene un cierto componente sorpresivo: de manera casual, incluso azarosa en ocasiones, se han topado con un trabajo que les satisface altamente, en el que se sienten ampliamente realizados. Pero, ¿qué es eso que engancha de ser profesor o profesora ATAL? Atendiendo a la percepción del profesorado pueden identificarse, fundamentalmente, dos factores, ambos presentes en los dos verbatim anteriores.

El primero de ellos se sitúa en el plano de lo profesional y tiene que ver con el rápido progreso que los docentes perciben en el aprendizaje del español por parte de su alumnado. Esta es una percepción ampliamente recogida no solo en el profesorado que trabaja con alumnado extranjero en Andalucía, sino también en otros puntos de España (Colectivo IOÉ 1996, Díaz y otros 1996), especialmente en cuanto a los avances en la dimensión comunicativa del lenguaje, no tanto en cuanto a la dimensión académica. En palabras de Olmos (2018), ventriloquizando a la muestra de docentes entrevistados, el dispositivo, desde su perspectiva, "funciona" (p. 94). A este respecto, el profesorado ATAL se siente, en un primer nivel, testigo de dicho progreso, lo cual les resulta ya de por sí gratificante. Pero en un nivel superior, se siente, además, partícipe del mismo. Aunque algunos manifiestan ser conscientes de que estos niños y jóvenes aprenderían igualmente español sin su ayuda, ello no evita que se perciban a sí mismos como (co) agentes de ese logro. Por lo tanto, esta elevada percepción de utilidad de su trabajo constituye el primer gran elemento causante de su alto grado de satisfacción profesional y, con ello, de su deseo de continuidad en el puesto:

"Lo que a mí me engancha es que tú ves a un alumno a principio de curso, y ahora qué estás ya viendo el... El fruto... Eso engancha mucho, engancha mucho porque tú ves a los nenes que llegan, que no saben nada de nada y cuando tú los ves, cuando tú ves la evolución ya que estamos en el tercer trimestre... Al final de curso y que tú ahora hasta ya mantienes conversaciones con ellos... Que al principio es que es cómo con los monos... Por gestos, hablando con mímica prácticamente... Y tú ahora... Y eso engancha muchísimo, engancha muchísimo. Engancha muchísimo que les guste tanto que vayas a por ellos, ¿sabes? Que te vean por el pasillo y es que es un abrazo... Y vas y... '¿vienes seño? ¿Vienes ahora?'. 'Que sí, que voy ahora a por ti'. ¡Bien!' Y dices tú: 'es que, es que estoy muy bien, es que estoy muy contenta'." (entrevista, profesora ATAL, 11 años en el puesto).

El segundo factor percibido para ese "enganche" emerge, a diferencia del anterior, del plano humano.

Tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen muy a menudo entre profesorado y alumnado. Relaciones personales, cercanas e intensas en las que los/as actores incorporan fuertemente a sus interacciones el componente afectivo y emocional, el cual, como se verá, acaba jugando un papel trascendental dentro de las mismas. El verbatim que mostramos a continuación ejemplifica este aspecto:

“Es que claro, tu eres su referencia, para ellos te conviertes como... es el único momento que tienen para poder expresarse, ya está. Es que es así. Y están: ‘¿por qué no has venido, maestra?’ (si faltas un día). ‘¿Y por qué no me has avisado? Y no sé qué. (...)’. A nivel emocional es muy duro, te toca bastante la fibra sensible. Ahora, yo que sé, a mí me gusta” (entrevista, profesora ATAL, un año en el puesto).

Estas relaciones afectivas estrechas que se producen en el marco ATAL son propiciadas por varias circunstancias, tanto materiales como humanas, que el mismo profesorado nos relata. Por un lado, el hecho de que el aula ATAL constituye un contexto físico especializado en el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela que, en la mayor parte de los casos, se realiza fuera del aula ordinaria, con agrupamientos flexibles y heterogéneos (en nivel educativo, nivel alcanzado en la lengua vehicular, nacionalidad de origen...), así como con un número muy reducido de estudiantes. Esto permite una interacción más directa y cara a cara entre el profesorado y el alumnado, donde la comunicación entre ellos/as alcanza altas cotas de personalización.

En segundo lugar, las relaciones afectivas entre el profesorado y el alumnado cobran mayor intensidad como fruto del conocimiento directo por parte de los primeros de las duras realidades afrontadas por el alumnado y sus familias relacionadas con los procesos migratorios que viven. Este conocimiento de primera mano de historias y condiciones sociales que, en muchos casos, son de alta dificultad, hace que el profesorado empatice fuertemente con el alumnado de modo individualizado y personal. En el siguiente extracto podemos observar esta situación:

“Te cuentan su trayectoria, por qué han llegado, es decir, se han jugado la vida” (entrevista, profesora ATAL, 2 años en el puesto, Silvia).

“Y tengo apuntado aquí: ‘situaciones duras’. Hombre, ¡a mí me han picado pulgas, que no me había pasado en mi vida en un colegio normal! ¿Por qué? Porque los alumnos acampados tenían perros, tal y cual. Que ya un compañero me dijo: ‘¡eso son picaduras de pulga!’. Y era porque ese alumnado, imaginaros: días de lluvia, acampados, la higiene... En fin, muchas cosas” (grupo de discusión, profesora ATAL).

“Entonces, en cierto modo, te cambia. Que en el aula ordinaria también tienes tus satisfacciones y todo lo demás, pero yo creo que aquí es un perfil, unas personas un poquito con situaciones nuevas para todos... Esos niños que vienen y el primer día en el aula no conocen a nadie, no conocen el idioma... Yo me pongo en su situación y yo pienso que es muy duro [se oyen voces de otros participantes en el grupo afirmando]... Entonces ven en ti como un algo. Los ojos cuando te ven... Y, la verdad, es muy satisfactorio; a mí me gusta mucho, me gusta muchísimo” (grupo de discusión, profesora ATAL).

Nos encontramos entonces a un profesorado que, independientemente de las razones por las que decidiera optar al puesto específico de ATAL, relata una alta implicación afectiva con el alumnado como fruto de la interacción directa cara a cara con ellos/as e indirecta con las realidades migratorias y sociales que enfrentan sus familias. Ante esta situación, ¿cómo se posiciona el profesorado ATAL en su labor docente y con respecto al alumnado de origen extranjero?

Lo primero que descubrimos en respuesta a la pregunta anterior es que el profesorado ATAL ejerce en su cotidianeidad funciones que exceden las que formalmente están estipuladas para su figura, relacionadas directamente con la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, el castellano. El profesorado con el que hemos contactado en nuestra investigación refiere, en mayor o menor medida, y de diferente modo, realizar labores docentes que van más allá de lo que su función formal conviene. Esta extrapolación de funciones no es algo que realicen de modo obligado, sino voluntario. Lo hacen en distinto grado y con distintos modos de implicación, empujados por el compromiso generado hacia este alumnado y sus

realidades, llegando a cubrir necesidades que, por la cercanía con ellos, conocen de primera mano, y que sienten no son abrigadas por otros agentes. Sienten, por tanto, la premura de actuar. En ocasiones se perciben como “únicos salvavidas” de los/as estudiantes, interviniendo en consecuencia según dictaminen las circunstancias en cada momento. Como hemos señalado, esta actuación extra a sus labores formalmente estipuladas cobra distinto grado y forma, llegando a menudo a asumir un papel altamente activo y protagonista en las vidas de los/as estudiantes. Entre los casos que hemos encontrado se encuentra, por ejemplo, el ofrecer refuerzo educativo en materias escolares obligatorias, “dar la voz de alarma” en casos de extrema necesidad ante los dispositivos pertinentes como Servicios Sociales o Dirección del centro, atender fuera de los horarios establecidos situaciones de necesidad, realizar mentoría académica individualizada fuera del centro, cubrir necesidades básicas materiales (ir a comprar ropa con ellos, alimentos, etc.). A continuación podemos leer un ejemplo en esta línea:

“Yo he dado el correo, el teléfono. Yo he llegado, a una alumna china a la que le dieron un premio y se lo comunicaron el viernes y tenía que hacer una exposición el lunes, y no sabía español. Y estuve con ella hasta las 3 de la mañana el sábado con ella preparando el discurso. Tienen mi Whatsapp, mi teléfono, se apoyan en todo. Los chicos no, los grandes sí” (entrevista, profesora ATAL, un año en el puesto).

Una labor que consistentemente encontramos y destaca entre las que realiza el profesorado ATAL en los centros es la que podríamos calificar como la de “mediación social y cultural”. Como fruto de su interacción directa con este alumnado, el profesorado ATAL se siente conocedor en mayor medida que otros compañeros del centro de sus realidades, contextos sociales y culturales. En numerosas ocasiones se autoperciben como puentes que conectan a este alumnado con otros agentes educativos y sociales (tutores, dirección, orientación de los centros...), valorando y dando a conocer las situaciones de los primeros a los segundos, sean estos niños y jóvenes de origen extranjero atendidos directamente en el dispositivo o no.

“Entonces, cuando te encuentras con estas situaciones, te das cuenta de lo importante que es otros aspectos en educación que no los tenemos en cuenta, por ejemplo el espacio. A mí me dijeron en un instituto una vez: ‘a esta niña la vamos a cambiar de instituto porque como no aprende español y tal’. Y me acuerdo que le dije al orientador: ‘ni se te ocurra. ¡Vamos, ahora que la niña sabe moverse en el espacio, la vas a cambiar a otro centro, para que continúe desorientada!’.” (entrevista, profesora ATAL retirada del puesto, 5 años en el puesto).

“Por ejemplo, una niña china me cuenta en clase que se ha intentado suicidar. Y yo tengo que dar el protocolo de alarma, evidentemente. Y nadie se da cuenta de eso, en los tres años que lleva la niña en el cole. Y me lo cuenta a mí, porque es la única que la escucha. Yo estoy con ella no llega a cuatro horas a la semana. A ese punto llega la relación” (entrevista, profesora ATAL, 2 años en el puesto).

“Entonces yo ahí juego con el francés, algo árabe. Pero realmente lo que es maestra... Es más como una mediación (...) Y me gusta. Sinceramente, me gusta. Pero claro, no es tanto una labor de enseñanza y aprendizaje del castellano, es más acercamiento, que te expliquen, que le cuentes, que le toques, que le sientas al niño, y que él te sienta, y que tenga una confianza” (entrevista, profesora ATAL, 2 años en el puesto).

Recapitulando, a lo largo de este subapartado hemos descrito el proceso de “punto de corte” común que encontramos en las narrativas del profesorado ATAL entrevistado. Partiendo de una situación inicial heterogénea detectamos, no obstante, que, como fruto del contacto directo e intenso con el alumnado en el contexto del dispositivo ATAL y de las realidades sociales en las que ellos y sus familias viven, todos los casos derivan en una fuerte implicación con las trayectorias académicas y personales de estos escolares. El modo y gradiente en que el profesorado actúa ante este reto es variable (desde la mediación con el resto de los agentes escolares, hasta actuaciones extraescolares para la mentoría académica o cobertura de necesidades básicas); pero en común se da un fuerte “enganche” personal y afectivo con los/as niños/as en concreto, y con la comunidad escolar de origen extranjero en general.

En el siguiente subapartado se abordan los cambios que el propio profesorado percibe que han sucedido en ellos/as mismos/as como fruto de la experiencia descrita. Desde una perspectiva de análisis narrativo clásico, estos meta-análisis de los propios procesos de aprendizaje emitidos por el profesorado ATAL podrían considerarse como la “coda o evaluación moral” de las narrativas en una estructura de historia (Labov y Walezky 1997).

3.3. Coda: aprendizajes y cambio identitario elicitados por la experiencia ATAL

Las narrativas analizadas en nuestro estudio contienen, a modo de una historia clásica, referencias a evaluaciones o codas donde el mismo profesorado realiza meta-análisis de sus propios procesos de aprendizaje y cambio identitario, e incluso de su posicionamiento en el mundo, fruto ello del impacto que la experiencia ATAL ha ejercido en sus trayectorias profesionales y personales. La fuerza de las relaciones afectivas descritas en el subapartado anterior constituye el motor elicitor de estos aprendizajes que a continuación describiremos en sus propias voces.

En nuestros datos hemos encontrado referencias por parte del profesorado ATAL a distintos tipos de aprendizaje que han experimentado como resultado de su paso por el dispositivo. En primer lugar, encontramos aprendizajes que tienen que ver con el conocimiento de las culturas de procedencia del alumnado con el que trabajan, así como de aspectos relacionados con los procesos de enculturación e integración de las comunidades migrantes en las sociedades de acogida. En segundo lugar, hallamos evidencias de aprendizajes relacionados con la propia práctica profesional, metodologías didácticas y formas de entender la educación. Finalmente, encontramos alusiones al cambio personal e identitario trascendente que supone para muchos de estos/as docentes la experiencia de trabajo y contacto continuo con alumnado de origen extranjero, así como la implicación afectiva que con ellos se genera. Ilustraremos cada uno de estos aspectos a continuación.

Con respecto a lo que podríamos llamar aprendizajes teóricos, emanados en nuestros protagonistas de la práctica, pero relacionados con el conocimiento “antropológico” de las culturas de procedencia del alumnado y de los procesos que las comunidades inmigrantes viven, encontramos que casi todo el profesorado emite, en mayor o menor medida, generalizaciones sobre el modo de actuar y vivir de las comunidades de origen del alumnado. La rigidez o flexibilidad de estas generalizaciones es variable, en un gradiente que oscila entre situaciones en las que el profesorado usa este conocimiento en su práctica de un modo que pudiera limitar el desarrollo del alumnado (en el sentido descrito por los procesos de “efecto Pigmalión” o “etiquetaje”, según Jussim y Harber 2005); a otras en las que las categorías nacionales se manejan de un modo elástico como orientación para la comprensión de los procesos y estrategias de aculturación de los niños/as y sus comunidades (Berry 1997), especialmente aplicados a los procesos de los primeros de adquisición de la lengua vehicular y de gestión de procesos de comunicación intercultural en los centros. En los siguientes extractos de entrevistas ofrecemos algunas ilustraciones de estos conocimientos:

E1: “La cultura de ellos, algunas cosas culturales de ellos, es lo que me producía rechazo, pero no el niño en sí, sino a lo que estaban sometidos. Pero dependiendo del pueblo, dependiendo de cómo fuera el pueblo, la acogida del niño, sobre todo en Primaria, con 8 o 9 años, cuando llegaba un niño marroquí, a los tres recreos que jugaba al fútbol con los demás ya estaba integrado. En las mismas características, el niño chino no se integraba. Porque el niño chino no se ponía a jugar al fútbol con los compañeros en el recreo”.

E2: “Ellos se mantenían más al margen. Era muy complicado”.

E1: “Dependiendo de la nacionalidad, era complicado. No te puedo decir por qué... Por ejemplo, los del Este tenían un afán por aprender rápido brutal”.

E2: “Y aprendían”. (...) Es que era, desde códigos culturales, al lenguaje, a todo. Y a partir de eso, te das cuenta, de que las cosas pueden ir cambiando, o sea que no es... (...). Entonces te vas dando cuenta cuando, en determinadas situaciones, cuando tienes un problema, pues dices: ‘voy a ver esto como lo

resuelvo'. Te da como la facilidad de buscar en tu repertorio" (entrevista en pareja, profesoras ATAL retiradas, 5 años en el puesto).

"Y entonces después, por otro lado, te planteas: 'bueno, ¿esto es que está en su cultura que tienen de origen, ellos son así?' Nosotros queremos imponer un modo de cultura, ¿no? Y claro, a mí me permite hablar con muchos psicólogos también, orientadores... Entonces me hacen ver otras perspectivas... El hecho de hace poco, una orientadora con la que estuvimos viendo que con los rumanos el problema no es decirles... Porque ellos además viven muy a gusto con su... Forma de vida... Sino que... Que hay que acercarse a ellos, a comprender por qué tienen exactamente ese modo de vida, esa cultura y ofrecerles si acaso unos instrumentos (...), pero no una imposición" (entrevista, profesor ATAL).

En estos enunciados observamos que el profesorado adquiere unos conocimientos genéricos sobre las culturas y hábitos de origen del alumnado con el que trabaja, que les sirven de guía para actuar en su labor docente, tanto en torno a la adquisición de la lengua, como para las labores que anteriormente mencionamos de mediación cultural o social que realizan en los centros.

En segundo lugar, encontramos que el profesorado emite evaluaciones de su propio proceso de aprendizaje en torno a su profesión como docentes. En esta categoría se encuentran las alusiones a la incorporación de nuevas metodologías didácticas y los modos de afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, aplicables no solo al estudiantado de origen extranjero, sino a toda su labor docente (en este sentido son de especial relevancia las apreciaciones del profesorado ATAL retirado). En general, la experiencia les lleva a metodologías didácticas más personalizadas, a la búsqueda de significatividad en el aprendizaje y a la conciencia de la importancia de la dimensión emocional en los procesos educativos. En ese sentido, ellos mismos ajustan sus metodologías de enseñanza, incluyendo metodologías más innovadoras, basadas en trabajos cooperativos, con la intención de integrar al estudiante desde las distintas dimensiones de su experiencia:

"Sí, yo por ejemplo había perdido el agobio por terminar el temario. Eso ya no lo he vuelto a tener. Nunca más. El agobio por terminar el temario desapareció de mi vida. Lo que se da, se da. Y si no da tiempo a terminar el temario, otra vez será. Eso lo tengo ya clarísimo. Pero lo importante es que aprenda 10 cosas bien y no 20 mal. Yo siempre me había agobiado con los finales de temario: '¡ay por Dios que no me da tiempo, ay por Dios que no me da tiempo!'. Nunca más" (entrevista, profesora ATAL retirada del puesto, 5 años en el puesto).

"Las necesidades emocionales son un factor muy importante para ellos. El que tú le hagas así [hace un gesto de tocar el hombro o el brazo], cuando no lo recibe en otro sitio, cuando a lo mejor no lo recibe ni en su casa... Porque, ya te digo, los chinos, por ejemplo, los padres están todo el día trabajando, es que no los ven. Entonces, que tú te preocupes, le des un día un caramelo... Yo qué sé. Yo me pongo en su lugar, soy capaz de decir: 'si estuviera en su lugar me gustaría que me hicieran esto', ¿no?" (entrevista, profesora ATAL, 2 años en el puesto).

En esta línea, encontramos también profesorado que se muestra consciente de haber adquirido habilidades para la observación y la intervención educativa, así como del modo en que esto ha afectado a su propia identidad como profesionales de la educación, rescatando en algunos casos una vocación que habían perdido o se había desvanecido. En los siguientes verbatim encontramos ejemplos de estos procesos.

"También te abre los ojos, porque yo ahora me doy cuenta de cosas que a lo mejor antes no me daba cuenta. Que si el año que viene no estoy en ATAL y estoy en un aula ordinaria probablemente me fije más en detalles que antes no veía. (...) Necesidades educativas y necesidades emocionales" (entrevista, profesora ATAL, 2 años en el puesto).

"Y luego, otra cosa importante: yo he llegado a interesarme por la educación emocional y por el trabajo que se puede desarrollar a nivel académico a través de la educación emocional gracias a estos niños. Porque yo he visto tanto sufrimiento, tanto dolor, tanta discriminación y tanta injusticia, que buscas solución a esa situación y dices: 'es que esto es bueno no para éste [el alumno/a de ATAL], esto es

bueno para su clase'. Pues ahora yo voy y lo hago para su clase. Entonces, yo tengo claro que si yo vuelvo a la Primaria normal, van a ganar muchísimo conmigo [se muestra orgullosa]" (grupo de discusión, profesora ATAL).

"Yo me he hecho más empático, más sociable. Esa situación que te comenté antes de que estaba un poco ahí anquilosado en unas ideas y tal, al abrirme a una comunidad más amplia y tal, con más alumnos extranjeros y en contacto con más gente, me ha hecho que sea un poco más tolerante, menos rígido, más adulto de lo que era... En cuanto a no establecer juicios de valor (...). Antes yo establecía unas categorías muy claras, y con eso ya yo soy el primero que pongo en duda eso. Yo antes decía 'los inmigrantes estos vienen aquí a buscar trabajo y tal y cual, vienen en la patera'. Y después lo ves de otra manera... no pensaba que estos alumnos podrían adquirir unas metas, unos objetivos, y me he dado cuenta de que sí. También me ha permitido tener contacto con un grupo de compañeros y hemos ido incluso a congresos, a nivel internacional incluso. Si la pregunta es a nivel en mi vida cotidiana, yo creo que sí [que ATAL le ha cambiado]. De alguna manera... me ha dado un sentido de utilidad en la vida, de tener una utilidad, aunque el problema en magisterio y en educación muchas veces es que el todo se pierde por la parte" (entrevista, profesor ATAL).

Los últimos enunciados mostrados, conectan con la última categoría que hemos extraído de nuestro análisis, y que incide directamente en nuestro interés teórico sobre las trayectorias identitarias del profesorado ATAL. En ella, el profesor entrevistado hace alusiones a cambios personales que trascienden su experiencia profesional, que resultan de la alteridad e intensidad de la experiencia vivida en el contexto ATAL. Con esta categoría queremos dar cuenta de los procesos de autoconciencia en los que el profesorado enuncia cambios en su modo de percibirse a sí mismo, su posición en el mundo, y su compromiso social y personal con su entorno. Dichos procesos han sido elicitados por el conjunto de experiencias que hemos descrito en el subapartado anterior, con especial relevancia de los procesos de implicación afectiva y emocional.

"Me siento tan identificada con el rol, que si puedo dar, pues doy. Como la satisfacción personal de decir: 'por fin estoy viendo que soy válida para hacer algo más que enseñar matemáticas'. Y plantearme: 'pues mira, voy a aprender árabe'." (entrevista, profesora ATAL, 2 años en el puesto).

Resumiendo, en las narrativas del profesorado ATAL analizadas encontramos unas trayectorias en las que el paso por este dispositivo supone un impacto significativo tanto en los conocimientos adquiridos para su práctica profesional (en torno al conocimiento de otras culturas y la gestión de la interculturalidad, los recursos didácticos generados y el compromiso con su labor educativa), como en su propia identidad personal, viéndose en muchos casos transformado el modo en que estos docentes se sitúan en torno a realidades sociales como la inmigración o la desigualdad social. Encontramos que las categorías analizadas en nuestro estudio se organizan de un modo narrativo en las vivencias de los/as profesores/as ATAL, de modo que se puede identificar un proceso común en el que se identifican los hitos de la llegada al dispositivo, el "enganche" al puesto y al rol, y una evaluación final donde se hace recuento de los aprendizajes adquiridos.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos pretendido dar voz al profesorado ATAL desde la perspectiva de su propio aprendizaje y del impacto que, en su práctica educativa y en sus trayectorias tanto profesionales como personales, haya tenido esta experiencia. Tal y como desarrollamos en la introducción, entendemos que la participación en un ATAL puede en ocasiones ser identificada como una práctica límite (McMillan 2011), en el sentido de que construye un sistema de actividad en el confín de dos comunidades de práctica (escuela-familia) y, en este caso, además, como frontera entre distintas culturas. Así, partíamos de la hipótesis de trabajo de que el dispositivo ATAL podría constituir una experiencia fronteriza que supusiese para los/as participantes un elemento elicitor para la transformación identitaria.

Mediante narrativas que dan sentido a esta experiencia, la cual genera un punto de corte en las

experiencias profesionales y personales de los/as docentes, encontramos que estos forjan un compromiso afectivo e individualizado con el alumnado al que atienden. Dicho compromiso funciona como bisagra para una transformación de sus propios roles (Bruner 1990). Participar en este espacio de fronteras implica tensiones y contradicciones, pero genera también nuevas formas de significado que apoyan los aprendizajes más allá de lo cognitivo y lo conceptual, anclados mayoritariamente en procesos emocionales. Como se ha mostrado, en estas aulas el profesorado participa en actividades donde se da la interacción e implicación directa con “otros culturales”, y emergen cambios en sus formas de hacer que pueden transformar al “yo”, a su propia identidad. Podemos confirmar, por tanto, que en el profesorado ATAL participante en nuestro estudio se producen procesos de “aprendizaje auténtico” (Simons 2000, Meijers y Wardekker 2003) tal y como quedaron definidos en la introducción; procesos que implican cambios significativos en la propia percepción de su rol como docentes (Rodgers y Scott 2008) e incluso de su posicionamiento ante distintas cuestiones sociales y morales, de su modo de estar en el mundo, de su identidad.

Especialmente relevante en nuestro estudio encontramos el papel que la dimensión emocional de las interacciones juega como elemento incitador de estos aprendizajes (Hargreaves 2001, McMillan 2011, Meijers y Wardekker 2003), los cuales trascienden lo puramente conceptual, impregnando tanto la práctica educativa, como la vocación y la posición en el mundo (la identidad) del profesorado que participa en este dispositivo. Las narrativas que hemos desglosado poseen una estructura común donde el punto de corte compartido es el de una práctica cotidiana impregnada de afectos e interacciones estrechas con el alumnado al que sirven; donde se da una conciencia de un “nuevo yo”, desvelando unos procesos identitarios en los cuales los aprendizajes de este profesorado se dan a un nivel profundo y significativo, a un nivel de “aprendizaje auténtico”. Esta estructura narrativa, en la cual se da una situación que elicitaba un nuevo paradigma en la visión de la propia realidad, ha sido encontrada en otros contextos (por ejemplo, el de la emigración) donde el contraste con el “otro” o la alteridad incide en la mirada hacia uno mismo/a (Macías y De la Mata 2013).

Entendemos que estos resultados tienen trascendencia por el papel que este profesorado adopta en el desarrollo del dispositivo ATAL, tanto a nivel individual como colectivo, esto es, en términos de identidad profesional (Olmos 2018); por ser protagonistas y agentes activos en el mismo.

Cerramos nuestro trabajo tomando prestadas las palabras de una profesora ATAL que, en un artículo académico, relata su experiencia en el contexto de este recurso. Desde una perspectiva tanto emic como etic, concluye: “Partiendo de las características del alumnado y profesorado de las ATAL y las circunstancias de desarrollo del trabajo: alumnos que no dominan la lengua vehicular, profesores en algunos casos itinerantes, un espacio ‘de paso’ en el que se mueven. Todo parece incitar e indicar caos; la necesidad de crear vínculos que los aglutine es la necesidad primordial. Cómo hacerlos, dónde y cuándo puede que sean retos para una forma de entender la escuela como creadora de identidades” (Salmerón 2012: 7).

Notas

El presente texto es resultado del proyecto “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado” (CSO2013-43266-R), realizado en el marco del Plan Nacional de I+D+i. Agradecemos al Ministerio de Economía y Competitividad el apoyo a dicha investigación. Asimismo, agradecemos el apoyo en las transcripciones de Laura Gómez Pozo y Ana Lunar Navarro, alumnas colaboradoras en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de Córdoba.

Bibliografía

AGAEVE

2015 Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Sevilla, Consejería de Educación.

Berry, John

1997 "Immigration, acculturation, and adaptation", *Applied psychology*, nº 46 (1): 5-34.

Castilla, José

2017 Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del "alumnado inmigrante" considerado de "origen extranjero". Tesis doctoral inédita. Granada, Universidad de Granada.

Cooley, Charles

1902 *Human Nature and Social Order*. New York, Scribner's, 2013.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2015 "Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study", *Dve domovini/Two Homelands*, nº 41: 35-47.

Cebolla, Héctor (y Amparo González)

2013 *Inmigración: ¿integración sin modelo?* Madrid, Alianza Editorial.

Colectivo IOÉ

1996 *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid, CIDE-MEC.

Díaz, María José (y otros)

1996 "Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua", en María José Díaz-Aguado (coord.), *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide: 101-154.

Essomba, Miquel Àngel

2006 *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.

Fernández, Juan (y María Socorro Sánchez)

2003 "Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes", en J. Carlos Andreo (coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla, Consejería de Gobernación: 125-140.

Franzé, Adela

2003 "Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad", *Revista de Estudios de Juventud*(Madrid), nº 49: 67-74.

Hargreaves, Andy

2001 "The emotional geographies of teaching", *Teachers College Record*, nº 103 (6): 1056-1080.

Jiménez, Rafael (y otros)

2009 *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Jussim, Lee (y Kent Harber)

2005 "Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies", *Personality and Social Psychology Review*, nº 9(2): 131-155.

Labov, William (y Joshua Walezky)

1997 "Narrative analysis: Oral versions of personal experience", *The Journal of Narrative and Life History*, nº 7: 1-41.

Macías, Beatriz (y Manuel de la Mata)

2013 "Narratives of migration: Emotions and the interweaving of personal and cultural identity through narrative", *Culture & Psychology*, nº 19 (3), 348-368.

Macías, Beatriz (y otros)

2014a "Real Learning" in *Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain*, *International Journal for Research on Extended Education*, nº 2 (2), 63-78.

2014b "Clase Mágica-Sevilla. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria", Psicología, Conocimiento y Sociedad,nº 4 (2), 109-137.

Martín, Luisa (coord.)

2003 ¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

McMillan, Janice

2011 "What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers", Teaching in higher education, nº 16 (5): 553-564.

Mead, George

1934 Mind, self and society: from the standpoint a social behaviorist. Chicago, University of Chicago Press.

Meijers, Frans

2003 "Career learning in a changing world: the role of emotions", International journal for the advancement of counseling, nº 24: 149-167.

Olmos, Antonia

2018 "El profesorado de las aulas especiales: acercamiento a algunos aspectos de sus trayectorias de vida laboral y valoraciones de su trabajo en dichos dispositivos", en Rosa M. Rodríguez y otros (coords.), Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen.Barcelona, Bellaterra: 89-108.

Ortiz, Mónica

2008 "Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes", Papers (Barcelona),nº 87: 253-268.

Prados, María del Mar (y otros)

2013 "El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario", Infancia y Aprendizaje, nº 36 (3): 309-321.

Rahona, Marta (y Serafín Morales)

2013 Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

Rodgers, Carol (y Katherine Scott)

2008 "The development of the personal self and professional identity in learning to teach", en Marilyn Cochran-Smith y otros (coords.), Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts. New York, Routledge: 732-756.

Rodríguez, Rosa M. (y otros) (coords.)

2018 Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen.Barcelona, Bellaterra.

Rojas, Antonio (y otros)

2012 "Creencias del Profesorado de Español sobre los agrupamientos inclusivos del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística", Electronic Journal of Research in Educational Psychology, nº 10 (28): 1249-1266.

Salmerón, Ana

2012 "Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Experiencia de una profesora ATAL con alumnado chino. Algunas reflexiones", en Lucía Luque (coord.), Transculturalidad, lenguaje e integración (investigaciones en fraseología contractiva actual).Granada, Educatori.

Sánchez, José Antonio (y otros)

2014 "The value positions of school staff and parents in immigrant families and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia", Learning, Culture

and Social Interaction,nº 3: 217-223.

Santamaría, Andrés (y otros)

2013 "Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: La construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad", Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado(Granada), nº 17 (1).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350003>

Sayáns, Pablo

2011 Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería. Memoria de Master. Almería, Universidad de Almería.

<http://repositorio.ual.es/handle/10835/1097>

Smagorinsky, Peter (y otros)

2004 "Tensions in learning to teach: accommodations and the development of a teaching identity", Journal of Teacher Education, nº 55 (1): 8-24.

Terrén, Eduardo

2001 "La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado", Papers(Barcelona), nº 63/64: 83-101.

2008 "La integración educativa de los hijos de familias inmigradas". Documento de trabajo para el VI Informe FOESSA.

http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=3869yIdioma=1yDiocesis=42

Simons, Robert

2000 "Towards a constructivistic theory of self-directed learning", en Gerald Straka (ed.), Self-learning. Münster, Waxman: 155-169.

Strauss, Anselm (y Juliet Corbin)

1994 "Grounded Theory Methodology", en Norman Denzin, y Yvona Lincoln (coords.), Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Sage: 217-285.

Vila, Ignasi

2006 "Lengua, escuela e inmigración", Cultura y Educación(Barcelona), nº18 (2): 127-142.

Wenger, Etienne

1998 Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge, Cambridge University Press.

Autores

Beatriz Macías Gómez-Estern

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España)

macias@notiene.com

Alberto Álvarez-Sotomayor

Universidad de Córdoba (España)

alberto@notiene.com