

LENGUA, ESCUELA E INMIGRACIÓN

Ignasi Vila Universitat de Girona Departament de Psicologia 17071 Girona

Mayo, 2004

INTRODUCCIÓN

La diversidad lingüística y cultural tiene una presencia cada vez mayor en el mundo occidental. España no es diferente y, a lo largo de la última década, la heterogeneidad identitaria, lingüística, cultural y étnica ha crecido de manera importante (Broeder y Mijares, 2003; Vila, 2004a). No cabe duda que ello se refleja en el sistema educativo que debe lidiar con problemas hasta ahora desconocidos más si se tiene en cuenta que numerosos trabajos manifiestan que el dominio de las habilidades lingüísticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje es decisivo respecto al éxito o el fracaso escolar. Algunos de los problemas que se presentan son semejantes a los que la educación bilingüe ha intentado responder a lo largo del siglo XX, mientras que otros son claramente diferentes (Cummins, 2002; Vila, 2004b). En este artículo me centro exclusivamente en aquellos aspectos que, a primera vista, parecen estar resueltos desde la educación bilingüe con el fin de mostrar hasta qué punto algunas de sus reflexiones son o no útiles para plantear una política lingüística y pedagógica en la educación de las criaturas extranjeras. En concreto, estoy interesado en discutir qué hay de común y de diferente en los programas de cambio de lengua hogar-escuela conocidos como programas de inmersión lingüística y los programas, también de cambio de lengua hogar-escuela, en que se escolarizan las criaturas extranjeras cuya lengua propia es distinta de la de la escuela.

Esta discusión tiene un interés especial en nuestro país ya que, en algunas Comunidades, el sistema educativo está organizado de forma bilingüe de modo que los programas de inmersión lingüística constituyen la principal forma para que el alumnado de lengua propia castellana aprenda una nueva lengua, normalmente la otra lengua oficial de la comunidad, sin que se vea mermado ni el desarrollo de su propia lengua ni su rendimiento académico (Vila, 2004c). El éxito de la inmersión lingüística es uno de los argumentos que se utilizan a menudo para justificar la política lingüística que se sigue en la escolarización de la infancia extranjera. Así, se defiende que aquello que ha tenido éxito con el alumnado de habla castellana lo puede tener igual con el alumnado de hablas propias distintas de la lengua de la escuela y que como máximo, en relación con la infancia que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo, se puede utilizar “aulas-puente” con el objetivo de que aprendan los rudimentos de la lengua de la escuela y se incorporen activamente a ella y a sus actividades de enseñanza y aprendizaje. Es verdad que la reflexión sobre cómo se enseña la lengua de la escuela, la segunda lengua según la terminología de la educación bilingüe, a este alumnado es muy diversa y en algunos casos se asemeja más que en otros a las preocupaciones de la enseñanza bilingüe. No obstante esta realidad, en este artículo me interesa

discutir exclusivamente el presupuesto básico que guía la inmensa mayoría de las propuestas lingüísticas en la escolarización de las criaturas extranjeras .

ALGUNOS DATOS SOBRE LA INFANCIA EXTRANJERA: ESCOLARIZACIÓN Y LENGUA PROPIA

El fenómeno migratorio de la última década ha transformado radicalmente la situación lingüística de las aulas de una buena parte de los sistemas educativos del Estado Español. En concreto, en la Comunidad de Madrid, en el Levante español, en Andalucía, en Catalunya y en las Islas Canarias sin olvidar las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, la realidad lingüística de las aulas se ha visto profundamente modificada. Por ejemplo, Broeder y Mijares (2003) muestran que en las aulas de la Comunidad de Madrid junto al español hay cerca de 50 lenguas diferentes utilizadas en casa bien solas, bien junto al español, que se corresponde con el 10% de la población encuestada. Del conjunto de lenguas citadas, sólo 8 lo fueron por más de 100 alumnos y alumnas (árabe, inglés, portugués, chino, francés, rumano, tagalo y polaco). Igualmente, en Catalunya, en un estudio reciente se cifra en más de 100 el número de lenguas presentes (Carme Junyent, comunicación personal) y en el resto de comunidades con una importante presencia de personas inmigrantes las cosas no son muy distintas. Además, existen dos factores que nos hacen pensar que en el futuro cercano las cosas no se van a modificar. Así, primero, las familias extranjeras tienden a mantener en el hogar su propia lengua y, segundo, una característica importante de estas personas es que son mujeres y jóvenes lo cual significa que una parte, cada vez más importante, de las criaturas nacidas en nuestro país tienen como lengua propia una lengua distinta de la lengua de la escuela. Es difícil, por falta de estudios, determinar el porcentaje de alumnado que tiene como lengua propia una lengua diferente del español o de la lengua oficial de la comunidad, pero no es menos verdad que estudios parciales (Broeder y Mijares, 2003; Vila y al., 2004) muestran que crece en proporción geométrica y que en algunas zonas supera el 20% del conjunto del alumnado.

Esta situación es completamente distinta de las que han suscitado muchas de las investigaciones y las reflexiones de la educación bilingüe. Así, de manera general, la enseñanza bilingüe se ha preocupado principalmente de organizar la educación para promover conocimiento de una segunda lengua desde la escuela a grupos homogéneos lingüísticamente: enseñanza del francés a alumnado de habla inglesa, enseñanza del inglés a alumnado de habla hopi, enseñanza del catalán a alumnado de habla castellana y semejantes. Sin embargo, la situación descrita comporta situaciones muy diferentes en nuestras aulas. En resumen, podemos destacar tres. Una, en la que una parte del alumnado, más o menos grande, pero siempre significativa, es lingüísticamente heterogéneo y comparte su escolarización con criaturas autóctonas que tienen como lengua propia la lengua de la escuela. Dos, una situación semejante a la anterior pero en la que el alumnado autóctono es de habla castellana y sigue un programa de inmersión lingüística de modo que la lengua de la escuela y la lengua del alumnado no coincide en ningún caso y, tres, una situación en la que más del 80% del alumnado es extranjero y muestra una enorme diversidad lingüística de modo que en las aulas puede haber 8 0 9 lenguas diferentes y, en el conjunto de la escuela, entre 12 y 15 (Vila y al., 2004).

Por eso, es como mínimo discutible realizar una transposición mecánica de algunos de los presupuestos de la educación bilingüe a la comprensión y la organización lingüística de nuestra realidad educativa.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Probablemente las reflexiones más interesantes sobre la educación bilingüe se inician a partir de la distinción realizada por Lambert (1974) entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. En dicha distinción se acaba con el maleficio del bilingüismo temprano y se muestra en qué condiciones dicho bilingüismo comporta beneficios o desventajas para el desarrollo lingüístico y académico de las criaturas. Esta distinción acentúa la enorme importancia de la motivación y las actitudes lingüísticas en la adquisición de una nueva lengua pero dice poco de los procesos psicolingüísticos implicados en el devenir bilingüe. Pocos años después, Cummins (1979) mediante su Hipótesis de Interdependencia Lingüística modifica el panorama y ofrece una explicación a la distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo.

La Hipótesis de Interdependencia Lingüística

Los términos bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo etiquetan el éxito o el fracaso académico en programas de educación bilingüe pero, como ya se ha señalado, no muestran las implicaciones psicolingüísticas del desarrollo de la lengua propia (L1) y la segunda lengua (L2) y el éxito o el fracaso escolar. Cummins (1979) intuye la enorme diferencia que existe en las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones informales y en situaciones formales. Es decir, no es lo mismo ser capaz de hacer cosas con la lengua en un ámbito conversacional cara-a-cara en el que aparece un sinfín de señales no lingüísticas que permiten acceder al significado y al sentido de las producciones lingüísticas del interlocutor que en un ámbito formal (por ejemplo, en actividades relacionadas con la lectura y la escritura) en las que el interlocutor no está presente y sólo se puede acceder a sus intenciones mediante procedimientos lingüísticos propios del locutor. En ambos casos las habilidades son muy distintas. Definida esta distinción, Cummins (1979) propone que las habilidades implicadas en el uso de una lengua no son propias de sus características o, en otras palabras, no dependen de sus aspectos formales (morfología, sintaxis, fonología, etc.) sino que abastan el uso del lenguaje en general de modo que al uso que cualquier locutor hace de una lengua subyace una competencia común. Dicha competencia no es innata ni crece de la misma manera que a los pájaros les crecen las alas sino que es el resultado de aprender a usar una lengua determinada. O lo que es lo mismo, en el desarrollo del lenguaje no sólo se incorporan los aspectos formales de una lengua determinada, aquellos que utilizan los hablantes/oyentes de una misma comunidad lingüística, sino algo más importante: se desarrollan las habilidades implicadas en saber usar el lenguaje, es decir, en saber hacer cosas con él, que son comunes a todos los hablantes/oyentes independientemente de las marcas formales que utiliza.

25 años después existen más de 150 investigaciones (Cummins, 2002, 2004) que apoyan la idea de la existencia de una “competencia subyacente común” al uso de las distintas lenguas que hace una persona bilingüe o plurilingüe y que dicha competencia es el resultado de aprender más y mejor

alguna de las lenguas que puede ser transferida a la otra u otras lenguas siempre y cuando se tenga contacto con ellas y exista motivación para usarlas.

Así, el bilingüismo aditivo es el resultado de desarrollar bien desde la L1 (programas de mantenimiento de la lengua familiar), bien desde la L2 (programas de inmersión lingüística) las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones formales, aquellas en las que las habilidades no dependen del dominio conversacional sino que requieren una importante implicación cognitiva, mientras que el bilingüismo sustractivo, al contrario, implica que el alumnado bilingüe no desarrolla dichas habilidades ni desde la L1, bien porque no está presente en el contexto escolar, ni desde la L2 porque el programa de cambio de lengua hogar-escuela está mal diseñado y no promueve competencia lingüística desde la lengua de la escuela (L2).

La consecuencia de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística para nuestra discusión remite a la importancia del desarrollo al unísono de las lenguas del bilingüe. Esta hipótesis no dice nada sobre cual es la mejor lengua para iniciar la lectura y la escritura o sobre la cantidad de tiempo que cada una de las lenguas debe tener en el contexto escolar, sólo afirma que cuando se incorpora conocimiento de una lengua se desarrollan habilidades que pueden ser transferidas a la otra si existen condiciones para hacerlo. En otras palabras, la infancia extranjera, nacida aquí o de incorporación tardía, tiene competencias relativas al uso del lenguaje desarrolladas desde su propia lengua que evidentemente pueden ser utilizadas para el aprendizaje de una nueva lengua y, a la vez, si aprende una nueva lengua en el contexto escolar desarrolla habilidades que pueden ser transferidas a su propia lengua de modo que el bilingüismo aditivo se consigue cuando se produce un proceso bidireccional de transferencia de una lengua a la otra, de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1. Evidentemente, para que ello ocurra han de existir las condiciones para poder usar ambas lenguas en relación con los contextos en los que las habilidades a transferir son pertinentes.

Inmersión lingüística versus submersión lingüística

A veces se tiende a confundir los programas de inmersión lingüística con los programas de cambio de lengua hogar-escuela. Sin embargo, no es así. La educación bilingüe distingue entre la inmersión y la submersión lingüística, de modo que la primera puede comportar notables ventajas para el desarrollo lingüístico y académico, mientras que, al contrario, la segunda puede limitar notablemente el desarrollo infantil.

Los programas de inmersión abordan la adquisición de la segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en la que predomina, en todo momento, la negociación de los significados en la interacción adulto-niño. De hecho, en estos programas el conjunto de escolares parte de una situación semejante: el desconocimiento de la lengua que utiliza la escuela. Por eso, los esfuerzos iniciales de las personas que ejercen el magisterio se relacionan con la comprensión. Ello significa que realizan un uso del lenguaje altamente contextualizado, de forma que el alumnado puede captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada interlocutor (profesor y alumno) emplea los recursos lingüísticos que posee. En estos programas el profesorado es bilingüe ya que, durante un tiempo más o menos largo, éste siempre utiliza la

segunda lengua mientras que el alumnado puede utilizar la suya propia y, por tanto, para que la comunicación no se vea interrumpida el profesorado tiene que entender la lengua del alumnado.

Pero, la situación comunicativa implicada en un programa de inmersión no sólo permite la adquisición de una segunda lengua de manera normal, sino que además comporta otros aspectos ventajosos. Ya he señalado la diferencia que existe entre las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en una conversación y en la obtención de información de un texto científico. Pero, aquello que es nuevo, es que los estudios sobre la adquisición del lenguaje nos informan de que las habilidades necesarias para tratar con el lenguaje en situaciones descontextualizadas deben desarrollarse previamente en situaciones contextualizadas. Es decir, las habilidades para tratar con el lenguaje escrito deben desarrollarse desde situaciones contextualizadas en las que el sujeto pueda negociar, apoyándose en las claves del contexto, el significado arbitrario incorporado en los mensajes lingüísticos. Justamente, es esto lo que ocurre en las situaciones de inmersión lingüística ya que, en la medida en que el profesorado presupone el desconocimiento del alumnado de la lengua de la escuela, contextualiza en alto grado sus producciones lingüísticas y, por tanto, no únicamente permite la adquisición de la segunda lengua sino también el desarrollo de las habilidades para utilizar el lenguaje en situaciones formales que, tal y como predice la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, se pueden transferir a la propia lengua si se utiliza en dichas situaciones.

Además, los buenos resultados de la inmersión lingüística se relacionan con las actitudes de quienes se incorporan y siguen el programa. La inmersión lingüística temprana, aquella que incorpora a los escolares a la segunda lengua en los momentos iniciales de la escolaridad, se apoya en que las actitudes sobre las lenguas de los niños y las niñas de 3 a 5 años aún no están formadas y su proceso de adquisición de la segunda lengua se relaciona fundamentalmente, al igual que la primera, con la necesidad y el deseo de mantener contactos sociales y afectivos con los adultos de su entorno. Por eso, la inmersión trabaja fundamentalmente la comprensión sin que, en ningún momento, obligue al aprendiz a modificar su lengua en sus intercambios sociales ya que ello podría devenir en actitudes negativas. Igualmente, la inmersión se apoya en la voluntariedad de las familias que envían a sus criaturas a un programa de cambio de lengua hogar-escuela. De otra forma, el programa puede comportar consecuencias negativas ya que las criaturas pequeñas adquieren una parte importante de sus actitudes en el ámbito familiar.

En la submersión lingüística no aparecen las condiciones que están detrás del éxito de la inmersión lingüística. Así, no acostumbra a existir voluntariedad en la elección del programa de cambio de lengua hogar-escuela ya que suele ser la única opción con las consecuencias actitudinales negativas de sentirse "obligado" a escolarizarse en una lengua que no es la propia. Pero, además, dicha sensación de "obligatoriedad" lingüística se incrementa cuando el profesorado no conoce la lengua del escolar y, por tanto, el alumnado percibe que no puede hacer nada con ella en la escuela sino que para poder hacer cosas debe aprender la lengua de quienes no parece que valoren la suya propia. Y, finalmente, junto a la inexistencia de voluntariedad y de profesorado bilingüe, en la submersión lingüística el alumnado que tiene como propia una lengua distinta de la de la escuela suele estar mezclado con alumnado cuya lengua y la de la escuela coincide. En esta

situación, es muy difícil que el profesorado y el alumnado que debe de aprender la lengua de la escuela se impliquen conjuntamente en actividades comunicativas en las que lo más importante sea la negociación conjunta del significado de aquello que mutuamente se dicen.

De hecho, si pensamos en las situaciones que se han descrito al inicio del artículo podemos concluir que la inmensa mayoría de la infancia extranjera está escolarizada en programas de submersión lingüística con sus consiguientes consecuencias negativas si no desarrolla conocimiento de la L2 ya que su L1 no tiene ninguna presencia y no puede ser utilizada para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que reclama el contexto escolar.

INMIGRACIÓN, RESULTADOS ESCOLARES Y LENGUA DE ESCUELA

Aún existen pocas investigaciones en nuestro país que traten las relaciones entre el conocimiento de la lengua de la escuela, de la propia lengua y el rendimiento escolar. Por eso, es aventurado extraer conclusiones generales de los trabajos existentes ya que la diversidad de la infancia extranjera es enorme desde muchos puntos de vista: conocimiento de su propia lengua, nivel de escolarización previo, momento de incorporación a nuestro sistema educativo, nivel socioprofesional de la familia y expectativas educativas, actitudes hacia las lenguas y semejantes. No obstante, los trabajos existentes sobre la relación entre inmigración y éxito escolar son decepcionantes. Los trabajos existentes (Siguan, 1998; Montes, 2002; Fullana y al., 2003) muestran que los resultados escolares de las criaturas que provienen de la inmigración obtienen resultados significativamente más bajos que las criaturas autóctonas.

Siguan (1998) realiza una investigación en 4 escuelas de Madrid y 4 escuelas de Cataluña entre 1994 y 1996 y concluye que sólo el 50% de las criaturas extranjeras obtiene el graduado escolar frente a las dos terceras partes del alumnado autóctono. El trabajo de Fullana y al. (2003), realizado a lo largo del curso 1997-1998 con las criaturas africanas escolarizadas en Sexto de Primaria, Segundo y Cuarto de ESO en las comarcas de Girona, concluye que un 61% de estas criaturas acaba la enseñanza primaria con dificultades académicas importantes frente a un 30% de las criaturas autóctonas y que el porcentaje que presenta importantes dificultades en el paso del Primer Ciclo al Segundo Ciclo de la ESO es de un 47%. Finalmente, el porcentaje de alumnado africano que no promueve de la enseñanza primaria a la secundaria multiplica por diez el porcentaje de alumnado autóctono (un 3% frente a un 0'3%).

La Tabla I muestra los resultados de Montes (2002) en la Comunidad Murciana.

TABLA I

RESULTADOS ACADÉMICAS DE LAS MINORÍAS CULTURALES Y LINGÜÍSTICAS EN LA COMUNIDAD DE MURCIA EN EL CURSO 2000-2001

Latinoamérica	Norte de África	Etnia gitana	Alcanzan objetivos	No logran objetivos	Alcanzan objetivos	No logran objetivos
76,4	23,5	40,9	59,0			

40,8 59,1 Primer Ciclo de ESO s.c. s.c. 24,3 75,6 18,9 81,0 Aulas Taller y Garantía Social 58,3 41,6 48,5 51,4 s.c. s.c. Fuente: Montes (2002).

Los tres trabajos presentados muestran que, en la actualidad, los resultados académicos de las criaturas extranjeras en diferentes lugares de España dejan mucho que desear y que, en cualquier caso, son bastante más bajos que los resultados que obtienen las criaturas autóctonas.

Una de las explicaciones de esta realidad se corresponde con su nivel lingüístico o, en otras palabras, con la falta de habilidades respecto a la lengua que emplea la escuela en las actividades de enseñanza y aprendizaje. De hecho, tanto Siguan (1998) como Fullana y al. (2003) señalan esta cuestión como decisiva. Así, ambas investigaciones muestran que las calificaciones en la lengua de la escuela de las criaturas extranjeras eran significativamente más bajas que las de sus pares autóctonos. En este sentido, existen otros trabajos (Maruny y Molina, 2000; Navarro, 2003) que se han preocupado especialmente en conocer la competencia lingüística de estos escolares respecto a la lengua de la escuela.

Maruny y Molina (2000) en un estudio realizado con criaturas marroquíes escolarizadas entre Tercero de Primaria y Cuarto de ESO en la comarca gerundense del Baix Empordà muestran que hace falta tres años de escolarización para desarrollar suficiente competencia conversacional en la lengua de la escuela, cinco años en la escuela para mostrar una comprensión lectora aceptable y, en relación con la escritura, no hubo ningún sujeto de la muestra que tuviera un nivel adecuado. Además, no aparecen diferencias significativas entre el alumnado nacido en la comarca y el que se incorpora tardíamente.

Navarro (2003) estudia la competencia lingüística de todos los escolares procedentes de la inmigración extracomunitaria escolarizados en Primero de ESO en la provincia de Huesca a lo largo del curso 2002-2003. Entre los distintos indicadores empleados, el investigador utiliza el PG1 y el PG2 en el que el primero está formado por subpruebas de comprensión oral, morfosintaxis, ortografía, comprensión escrita y expresión escrita, mientras que el segundo contempla las anteriores más la organización de la información, la fonética, la corrección lectora y la entonación lectora. En su trabajo se compara la competencia de las criaturas inmigrantes en ambos índices con la de las criaturas autóctonas. La Tabla II muestra los resultados.

TABLA II

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS EN PG1 Y PG2 DE LAS CRIATURAS INMIGRANTES Y AUTÓCTONAS EN PRIMERO DE ESO DE LA PROVINCIA DE HUESCA

PG1 PG2 INMIGRANTES 58'26 59'64 AUTÓCTONOS 77'76 77'15 Fuente: Navarro (2003).

Además, Navarro (2003) muestra que dicha diferencia se mantiene independientemente de la lengua propia del alumnado. Es decir, el alumnado de habla hispana también obtiene peores resultados que el alumnado autóctono aunque mejor que los que tienen como lengua propia una lengua distinta del español. La Tabla III muestra la existencia o no de diferencias significativas entre los diferentes grupos lingüísticos y el grupo de los autóctonos.

TABLA III

SIGNIFICATIVIDAD DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS DIFERENTES GRUPOS LINGÜÍSTICOS Y EL GRUPO DE LOS AUTÓCTONOS EN PRIMERO DE ESO EN LA PROVINCIA DE HUESCA

PG1 PG2 SÍ HISPANO VERSUS NO HISPANO 0'0079 0'0226 SÍ HISPANO VERSUS AUTÓCTONO 0'0039 0'1106 NO HISPANO VERSUS AUTÓCTONO < 0'0001 0'0006* Fuente: Navarro (2003)
Todas las diferencias son significativas excepto, en relación con el PG2, entre el grupo de los hispanos y los autóctonos. Sin embargo, a pesar de la falta de significación las medias de cada grupo eran respectivamente de 67'209 y 77'145.

Por último, Vila y al. (2004), en un estudio etnográfico realizado en un aula de Primero de la educación primaria formada fundamentalmente por criaturas procedentes de la inmigración extracomunitaria, muestran que el uso de la lengua de la escuela que realizan las criaturas, independientemente del momento de su escolarización, se asemeja al que realizan los autóctonos de edad semejante en las relaciones cara-a-cara altamente contextualizadas y que, además, tienen un conocimiento muy pobre del léxico que se emplea en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, el alumnado inmigrante, independientemente de su lengua propia, tiene problemas lingüísticos en relación con las habilidades implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje y, además, dichos problemas se mantienen con el tiempo y se requiere un número importante de años para que queden en parte solventados (Maruny y Molina, 2000; Navarro, 2003).

A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Los datos expuestos tienen una clara explicación a la luz de la educación bilingüe y rompen algunos de los esquemas y estereotipos que funcionan respecto a la educación lingüística de las criaturas extranjeras.

Los trabajos existentes muestran que una buena parte de la infancia extranjera no desarrolla las habilidades lingüístico-cognitivas necesarias para encarar con éxito las demandas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Ello aparece claramente en el trabajo de Navarro (2003) según el cual el alumnado de habla hispana (es decir, aquel alumnado inmigrante cuya lengua coincide con la lengua de la escuela) sabe significativamente menos lengua para hacer las cosas que la escuela reclama que el alumnado autóctono del mismo nivel socioprofesional. En el caso en que no existe coincidencia entre la lengua propia y la lengua de la escuela el desfase es aún mayor y, además, dicho desfase permanece también en aquellas situaciones como las que analiza Vila y al. (2004) en las que aparentemente la situación se asemeja a la inmersión lingüística.

No cabe duda que el programa de cambio de lengua hogar-escuela en el que participa una gran parte de estas criaturas es un programa de submersión lingüística ya que no se cumplen las condiciones implicadas en la inmersión lingüística y, como se ha explicado, la submersión lingüística no es un programa que promueva el conocimiento de la L2 con sus implicaciones

negativas para el desarrollo lingüístico y académico de las criaturas. Además, estas implicaciones se generalizan al conjunto de las criaturas extranjeras de los estudios realizados independientemente de haber nacido aquí o de haberse incorporado tardíamente al sistema educativo.

Pero, hay más razones que proceden directamente de las investigaciones realizadas en los programas de cambio de lengua hogar-escuela, especialmente programas de inmersión lingüística. Si nos atenemos a la distinción entre las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones interpersonales y en situaciones académicas podemos concluir que para el alumnado autóctono cuya lengua coincide con la de la escuela las primeras son bastante anteriores en el tiempo que las segundas. De hecho, las primeras tienen su origen y casi su pleno desarrollo en el contexto familiar mientras que las segundas requieren en un grado importante del contexto escolar y, además, durante bastante tiempo sin olvidar que su desarrollo se apoya en el primero. De ahí la contextualización permanente del lenguaje del profesorado en los programas de inmersión lingüística. Es decir, si los hablantes de la lengua de la escuela que ya han desarrollado habilidades respecto a su uso desde fuera de la escuela requieren un tiempo importante para desarrollar las habilidades implicadas en su uso académico, cuánto tiempo necesitan los escolares que acuden a programas de inmersión lingüística que no han tenido la oportunidad de transferir las habilidades en su L1 a la L2 en contextos fuera de la escuela. La investigación nos dice que mucho tiempo. Hakuta y al. (2000) muestra que el alumnado con un conocimiento limitado de inglés tarda unos 5 años en alcanzar un buen uso oral formal de la lengua y entre 4 y 7 años para utilizar adecuadamente el inglés académico. Igualmente, Shohamy (1999) informa que el alumnado inmigrante en Israel tarda entre 7 y 9 años en conseguir un dominio de la lengua de la escuela semejante a los pares que la tienen como propia. Estos resultados que coinciden con los de Maruny y Molina (2000) están ampliamente documentados en la educación bilingüe desde la extensión de los programas de inmersión lingüística al final de los años 70 (Cummins, 1981; Collier, 1987). Por eso, se defiende que una de las condiciones del éxito de la inmersión lingüística se relaciona con la homogeneidad lingüística de su alumnado que obliga siempre al profesorado, al no existir hablantes de la lengua de la escuela, a utilizar el lenguaje de una manera “distinta” a la que se utiliza cuando locutor e interlocutor comparten la misma lengua. Y, algo más, ello ocurre en aquellas situaciones en las que la práctica educativa permite y organiza actividades en las que el alumnado puede transferir las habilidades desarrolladas en su propia lengua al aprendizaje de la segunda lengua.

El éxito de la inmersión lingüística es un éxito a largo plazo. La inmersión lingüística presupone que sólo después de varios años (educación infantil y primaria) se equipara el uso académico de la lengua de la escuela entre el alumnado que la tiene como propia y el que la ha aprendido como segunda lengua. Por eso, las políticas lingüísticas que presuponen que a través de una “aula-puente” o semejantes el alumnado extranjero aprenderá la lengua que se utiliza en la escuela y se podrá equiparar con el alumnado autóctono respecto al seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje es, como dicen Hakuta y al. (2000), de una falta de realismo asombrosa. De hecho, esta manera de hacer es una de las fuentes más importante de fracaso escolar de estas

criaturas ya que son capaces de emplear la lengua de la escuela en situaciones interpersonales, pero están muy lejos de poder hacerlo en situaciones académicas y como forman parte, sin diferenciarse, de la misma aula de los autóctonos nadie se preocupa de promover un tipo de relaciones interpersonales en relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje propias, específicas y adecuadas a su dominio de la segunda lengua. El resultado es que la escuela no acostumbra a ser un contexto de desarrollo del lenguaje con sus consecuencias académicas relacionadas con el bilingüismo sustractivo.

Si a ello añadimos que, en muchos casos, se olvida que estas criaturas ya son competentes en mayor o menor grado (edad, nivel de escolarización previo, uso de la lengua en el contexto familiar, etc.) respecto al uso del lenguaje y se las coloca en una situación de “indefensión” lingüística obligadas a hacer cosas con la lengua de la escuela sin que las cosas que saben hacer a través de su propia lengua tengan ninguna relevancia, se dificulta que desarrollen actitudes positivas hacia la nueva lengua y hacia las personas que la utilizan con sus consiguientes implicaciones negativas para el aprendizaje de la lengua de la escuela.

INMIGRACIÓN, LENGUA Y ESCUELA

Pero, una vez constatado que aquello que se practica respecto a la educación lingüística de las criaturas extranjeras tiene poco que ver con las propuestas de la educación bilingüe es importante discutir hasta qué punto y de qué forma es posible emplear los presupuestos de la educación bilingüe para mejorar la capacitación lingüística de este alumnado.

En mi opinión ni los planteamientos organizativos que subyacen a los programas de mantenimiento de la lengua familiar ni aquellos que subyacen a la inmersión lingüística se pueden aplicar a la escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera haya nacido o no haya nacido aquí.

Primero, el número de lenguas es enorme y, por tanto, un planteamiento, por ejemplo, de mantenimiento de la lengua familiar, conduce a segregar al alumnado por grupos lingüísticos lo cual no es deseable por múltiples razones. Segundo, no existe (ni puede existir) profesorado bilingüe que conozca, de una parte, la lengua del alumnado y, de la otra, la de la escuela dado el número tan grande de lenguas y que, además, se modifican año tras año en la misma aula. Tercero, una parte importante de las lenguas propias del alumnado extranjero son ágrafas y, por tanto, no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje. Cuarto, en ningún caso existe (o puede existir) voluntariedad ya que es imposible legislar sobre el derecho a escolarizarse en la propia lengua de todas las personas dada la diversidad lingüística existente y creciente y, por último, tampoco se reivindica por parte de las minorías lingüísticas la enseñanza en su propia lengua.

Por eso, la cuestión es otra. La educación bilingüe muestra la enorme importancia del tratamiento de la lengua familiar bien mediante su presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bien mediante su valoración en los programas de cambio de lengua hogar-escuela y, por tanto, el debate se debe de realizar sobre la base de cómo hacerlo posible desde la práctica educativa ya que no lo es desde la organización educativa sin negar que existen aspectos de la organización

escolar que lo favorecen. Por ejemplo, el profesorado debe de pronunciar adecuadamente el nombre de sus alumnas y alumnos; debe de conocer algunas formas rituales en el ámbito de la interacción social referidas, por ejemplo, a la llegada y la despedida; debe de poder plantear actividades de enseñanza y aprendizaje donde se puedan activar los conocimientos lingüísticos que el alumnado posee y otras cosas más que van el mismo sentido. Es decir, se trata de que el profesorado emplee la lengua de la escuela, pero que, en sus actividades, sea capaz de hacer presente el bagaje cultural y lingüístico de su alumnado (Vila, 2000; Vila y al., 2004).

Pero hace falta algo más. Me refiero a la distinción entre metodología y método de enseñanza. Muchas veces se niega y se hace reposar el éxito de una práctica educativa en un método determinado de enseñar y aprender un contenido específico. No seré yo quien niegue el valor del método en la enseñanza pero sospecho que, al menos en relación a la infancia y la adolescencia extranjera, ésta no es la cuestión o, como mínimo, no es la más importante.

Otro de los problemas que aparece respecto al alumnado extranjero se refiere a lo que conocemos con el nombre de “incorporación tardía”. Es decir, alumnado que se incorpora a un determinado grado escolar a lo largo del curso y que, en muchas ocasiones, no conoce la lengua de la escuela. En general, este alumnado se trata de manera homogénea como, por ejemplo, lo hace la Ley de Calidad promulgada por el Partido Popular, según la cual se debe de escolarizar a este alumnado aparte para que aprenda la lengua de la escuela y, una vez conseguido, se incorpore al aula ordinaria. Sin embargo, este grupo es enormemente heterogéneo tanto desde el punto de vista del lugar en que se incorpora a la educación escolar (no es lo mismo hacerlo en el Parvulario que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria) como desde el punto de vista de su escolarización previa (no es lo mismo incorporarse tardíamente desde un sistema escolar relativamente semejante al nuestro y con una buena escolarización que hacerlo desde una escolarización previa deficiente). Por eso, los problemas implicados en la incorporación tardía son muy diferentes. En cualquier caso, un buen criterio es organizar la educación de modo que se garantice de manera más o menos rápida los aspectos básicos relacionados con la comprensión de la lengua que utiliza la escuela. Y ello, significa maneras distintas de hacer. En algunos casos, puede significar aquello que propone la Ley de Calidad (especialmente, en aquellas situaciones en las que el alumnado está bien preparado educativamente con grados importantes de autoestima y expectativas educativas y académicas), mientras que, en otros, se debe de primar las relaciones sociales en el aula ordinaria con el alumnado autóctono y, a la vez, organizar clases de refuerzo lingüístico en la propia escuela. En cualquier caso, la posibilidad de encarar con éxito la incorporación de este alumnado a nuestro sistema educativo comporta una inversión importante tanto de recursos humanos como materiales.

Además, la administración debería de realizar un esfuerzo importante relacionado con el desarrollo de materiales para el aprendizaje de la lengua de la escuela que tuvieran en cuenta la lengua propia del alumnado. En este sentido, se deberían de elaborar materiales que tuvieran como referencia los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje del español como lengua extranjera, los cuales son distintos en función de la lengua propia de las personas que aprenden dicha lengua.

Por último, en el marco del currículum y, especialmente en la Educación Secundaria, se deberían incluir como oferta educativa la enseñanza de las lenguas mayoritarias distintas del español que existen en nuestra sociedad. Dicha oferta tendría que estar dirigida, en horario escolar, al conjunto del alumnado independientemente de su lengua familiar. En ese sentido, el árabe es la primera lengua candidata en esta oferta ya que es la lengua familiar distinta del español con mayor presencia en nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Broeder, P. Y Mijares, L. (2003). Plurilingüismo en Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. En AA.VV. II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 29-49.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). Alumnes d'origen africà a l'escola. Girona: CCG Edicions.
- Izquierdo, A. (2002). La educación errante. En AA.VV. La sociedad. Teoría e investigación empírica. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- Larrañaga, M. y Ruiz Bikandi, U. (1996). Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'immersió. Articles de didàctica de la llengua i la literatura, 8, 35-46.
- Maruny, L. I Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En AA.VV. II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27.
- Navarro, J.L. (2003). Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Lleida.
- Peñalva, A. (2003). La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pública de Navarra.
- San Román, T. (1990). Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sartori, G. (2001). La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus.
- Tribalat, M. (1995). Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants. Paris: La Decouverte.
- Siguan, M. (1998). La escuela y los inmigrantes. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Fundación La Caixa: Barcelona, 145-166.

Fuente: Amara Berri [en línea]

<http://amaraberri.org/topics/diadia/arin/nacho2>