

«Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares

Luisa Martín Rojo

Universidad Autónoma de Madrid

Laura Mijares

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este artículo examina cómo se gestiona el multilingüismo en las aulas españolas y hasta qué punto las lenguas de los estudiantes son utilizadas como un recurso educativo.

Para ello se centra en dos procesos: el orden sociolingüístico de la escuela y el papel que ocupan las *lenguas inmigrantes* en la práctica educativa. A continuación se analiza si la pluralidad lingüística es entendida como un obstáculo o si, por el contrario, es aprovechada para el aprendizaje. Finalmente, el principal interrogante en la investigación que se presenta es saber si los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes son valorados o ignorados en las aulas, es decir, si se están o no fomentando procesos de *descapitalización cultural*.

Palabras clave: multilingüismo, diversidad cultural, escuela, inmigración.

Abstract: *'Just in Spanish': A Revision of Monolingualism and the Multilingual Reality in Schools*

This article analyses how multilingualism is dealt with in Spanish classrooms and to what extent students' languages are used as educational resources. For this purpose, we will focus on two main processes: first, the sociolinguistic order established in the school and then, the role played by immigrant languages in educational practice. At a later point, it is examined whether the plurality of languages hinders school knowledge or, on the contrary, it takes advantage of the culturally diverse reality of the classroom. Finally, the main research question is whether students' previous linguistic knowledge is valued in the classroom or just ignored, that is, whether it fosters students' cultural de-capitalization or not.

Key words: multilingualism, cultural diversity, school, immigration.

Una escuela diversa lingüísticamente

Son muchos los fenómenos que convergen en las sociedades modernas y que incrementan la movilidad y entrañan diversidad, entre ellos, la globalización, el intercambio y las migraciones o la aparición de unidades políticas supranacionales. Todos estos factores han contribuido al aumento de la diversidad lingüística en las sociedades occidentales, una diversidad que no es ni mucho menos nueva, pero que ahora se hace más notoria, más abierta, e introduce algunos cambios importantes en la vida social y en las relaciones intercomunitarias.

En este contexto multilingüe, la escuela tiene un papel fundamental. No sólo reproduce la configuración lingüística del conjunto de España, sino que, además, se trata de una institución que actúa como representante del Estado, de sus políticas y de la ideología que las guía. En definitiva, puede ser vista también como un microcosmos de la sociedad en el que toda su pluralidad, incluyendo la lingüística, aparece representada.

Aunque no existe un censo que nos permita ofrecer datos sobre el número de hablantes de las distintas lenguas de los centros educativos, la única investigación llevada a cabo en los colegios de primaria de la Comunidad de Madrid identificó el uso entre sus alumnos de más de 50 diferentes (Broeder y Mijares, 2003), entre éstas, las lenguas oficiales de otras comunidades autónomas: catalán, euskera o gallego. Por otro lado, también se registró el uso de *lenguas europeas* con un alto prestigio a nivel internacional tales como el inglés, francés o alemán, además de lenguas inmigrantes como el árabe, chino, rumano, tagalo y polaco. Por último, se detectó el empleo de la lengua de los españoles gitanos, el caló, a la que se han venido a sumar otras variedades del tronco romaní procedentes, sobre todo, de Europa Oriental y Portugal.

Puesto que no existen datos sobre la diversidad lingüística en la escuela, la única alternativa, mientras no se realicen estudios pormenorizados, es deducir la información de las estadísticas sobre alumnado extranjero que recoge anualmente el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) acerca del conjunto del Estado. Aunque estos datos se refieren a nacionalidades y no a lenguas –con el error que implicaría la identificación de una cosa con la otra– pueden ser utilizados para perfilar el panorama lingüístico del Estado español en lo que respecta a las que podemos denominar «otras lenguas» de España (no oficiales, no patrimoniales). Podríamos deducir que, del número total de alumnado extranjero, durante el curso 2005-06 más de medio millón, (50%) utilizaría alguna variedad del

⁽¹⁾ Los datos que aparecen en este artículo, en particular los relativos a los centros educativos de la Comunidad de Madrid, han sido recopilados en el desarrollo del proyecto I+D: «Análisis Socio-Pragmático de la Comunicación Intercultural en las Prácticas Educativas: hacia la Integración en el Aula» (2003-06), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF 2003-04830).

español, especialmente las variedades ecuatoriana, colombiana, dominicana, peruana, ecuatoguineana o cubana. Estas variedades tienen cada vez mayor presencia en los centros escolares, por lo que han contribuido a modificar también la situación lingüística y a poner sobre la mesa las contradicciones derivadas de considerar *correcta* sólo la norma lingüística peninsular o, incluso, local (para más información, véase el apartado 4).

Además, y en virtud de la presencia de un número importante de alumnos con nacionalidades de la Unión Europea –alrededor del 13% del alumnado extranjero– lenguas como el inglés, el francés, el italiano, el alemán o el portugués estarían ampliamente representadas en la escuela. Algunas de ellas, sobre todo el inglés, francés y alemán, ocupan el primer puesto en el *ranking* local del prestigio y, por esta razón, la mayor parte de las políticas lingüísticas se centran en la adquisición y promoción de las mismas, lo que favorece su accesibilidad al conjunto de la comunidad educativa, no sólo a quienes tienen raíces en los países de origen.

Por otra parte, los alumnos procedentes de otros Estados europeos alcanzan ya en los centros educativos porcentajes muy parecidos a los de los alumnos originarios de países de la Unión Europea. También alrededor del 13% de los chicos y chicas con nacionalidad distinta a la española proviene de países como Rumanía, Bulgaria o Ucrania. Por esta razón, lenguas eslavas tales como el búlgaro y el ucraniano, o románicas como el rumano, se escuchan cada vez con más frecuencia. Igualmente, diversas variedades lingüísticas del tronco romaní habrían venido a sumarse a esta diversidad gracias a los inmigrantes originarios de algunos de estos países.

Los alumnos procedentes de África –alrededor del 20% del total de los extranjeros–, mayoritariamente de Marruecos, aportan lenguas afroasiáticas de la familia semítica como el árabe en su variedad marroquí sobre todo, así como lenguas de la familia beréber, de la que se hablan distintas variedades de Marruecos. Es notable también la presencia de algunas lenguas africanas de la familia bantú, como el bubu, que se habla, por ejemplo, en Guinea Ecuatorial; el fang, hablado en Guinea Ecuatorial, Camerún y Gabón; o el wolof, de la familia niger-congo, hablado, por ejemplo, en Senegal. Muchos de los alumnos procedentes de estos países utilizan también la lengua francesa, segunda e importante lengua de intercambio en los mismos. Entre los de África destacarían también algunos *pidgins*, variedades híbridas de contacto, de base inglesa y portuguesa.

Si bien los alumnos procedentes de Asia, mayoritariamente de China, constituyen apenas el 3% del conjunto del alumnado extranjero, su llegada a la escuela se ha traducido en la presencia de lenguas sino-tibetanas de China, como la variedad del mandarín, que es la lengua oficial de China, además de otras, en particular de la provincia de Zhejiang. Entre estas últimas destaca la variedad de la ciudad de Qingtian, en el

departamento de Wenzhou, hablada por aproximadamente el 80% de los inmigrantes de origen chino de comunidades autónomas como la de Madrid y que no resulta comprensible para los residentes en otras zonas de la misma provincia. Destacan también lenguas austronésicas de la familia malayo-polinésica, como el tagalo, así como lenguas indoeuropeas de la familia indoirania, como el hindi o el urdu.

Como explicamos más adelante, de estas *lenguas inmigrantes*, el árabe es la única que cuenta con un programa oficial -incluido en el horario escolar- dedicado a su enseñanza. Por su parte, otras lenguas como el japonés y el chino, aunque no pueden estudiarse en los centros educativos ordinarios, cuentan con instituciones culturales y lingüísticas que promueven el interés por las mismas. Además, la comunidad china, a través de sus asociaciones, lleva años organizando sus propios cursos de lengua, tanto para adultos como para niños y niñas de esta procedencia.

Como fruto de esta amplia diversidad de orígenes en los centros educativos, hoy en día se puede escuchar en los mismos el quichua, el wolof, el árabe, el francés, el ucraniano, el rumano, el polaco, el mandarín o el pichinglish. Todo ello viene a confirmar que vivimos en un mundo cultural y lingüísticamente diverso que tiene un reflejo evidente en la escuela. Además, algunos de estos nuevos estudiantes, sobre todo los de más edad, son trilingües, pues hablan su lengua de origen, por ejemplo una lengua del África subsahariana, además de un *pidgin* y el francés, o una combinación que es muy frecuente: el dialecto marroquí, una variedad beréber y el francés.

Los datos obtenidos por Broeder y Mijares (2003) sobre Madrid apuntan que, a pesar de esta riqueza de lenguas, nada parece indicar que las mismas vayan a seguir integrando el acervo lingüístico de sus hablantes, sobre todo de los más jóvenes. De hecho, los chicos y chicas dicen utilizar la lengua de origen sólo en casa y con sus padres, y en mucha menor medida con sus hermanos, pues con ellos hablan español, lo mismo que con sus compañeros y amigos. Aunque la utilicen con asiduidad, si estos adolescentes no reciben instrucción en ella y no se estimula ni valora su uso, no podrán escribirla o sólo conocerán dialectos que no les sirven de lengua de intercambio (así ocurre con algunas variedades del beréber o con las variedades de las provincias de China).

Las conclusiones del trabajo señalado, aunque referidas únicamente al estudio realizado en Madrid, ponen de manifiesto la tendencia a la pérdida de las mismas. En general, se encuentran índices de vitalidad bajos, siendo los más elevados los correspondientes a los grupos chino, rumano y árabe. Estos índices tan bajos nos indican que los hablantes de estas lenguas ni las conocen mejor, ni las utilizan habitualmente, ni manifiestan preferencia por las mismas. De no tomar medidas que favorezcan y valoren el plurilingüismo, estos jóvenes perderán sus lenguas de origen sin haber adquirido otras variedades pró-

ximas a ellas y más difundidas, como el árabe estándar, el dialecto marroquí, el putonghua (variedad pekinesa del mandarín reconocida como *lengua nacional*), etc.

Cuando valoramos estos datos, tenemos que evitar pensar que quienes hablan estas lenguas son alumnos extranjeros –de hecho muchos de los que las utilizan han nacido en España– y que, por esta razón, son de su propiedad y les corresponde únicamente a ellos velar por su mantenimiento. Estas lenguas deberían ser patrimonio de todos y, en función de esta cuestión, considerar, por ejemplo, que en el futuro pueden servir para apoyar la inserción laboral de muchos de sus hablantes o el desarrollo del comercio y la industria del conjunto del Estado.

El marco europeo: diversidad y educación

Como consecuencia de la toma de conciencia de la necesidad existente de valorar la diversidad, paulatinamente se abren camino políticas y prácticas que se orientan a garantizar el derecho y el deber de aprender y utilizar distintas lenguas. Así, en los países de la UE, recibe un impulso cada vez mayor la promoción de las *lenguas inmigrantes*. La tendencia que hemos señalado al abandono de estas lenguas por parte de los hablantes es un claro indicio de que, si bien vivimos una situación de notable diversidad lingüística, aún no parecen estar claros los criterios y procedimientos para gestionarla, ni las estrategias para mantenerla y sacar partido de ella.

Esta carencia no es ajena a procesos históricos de gran trascendencia como los que dieron lugar al nacimiento del Estado moderno. Así, aunque la diversidad lingüística no es un fenómeno extraño en nuestras sociedades (ninguno de los países de Europa es monolingüe), sí es cierto que la arraigada asociación lengua-Estado, surgida con la Revolución Francesa, impulsó la formación de estados monolingües. Bajo esta búsqueda de la unidad lingüística latía un supuesto de carácter político, aún arraigado: el uso de una única lengua cohesionaría el Estado. Y también un supuesto de carácter social e igualitario: la existencia de lengua común (dominante) facilitaría el acceso a ámbitos, como el parlamento o la escuela, de los que hasta ese momento estaban excluidos distintos sectores sociales (clase trabajadora, minorías étnicas). La difusión de ambos planteamientos impulsó hasta hace unas décadas un tratamiento homogeneizador de la diversidad.

En la actualidad esta visión ha cambiado y empieza a verse la diversidad como fuente de riqueza que mantiene vivos diferentes modos de entender el entorno y la experiencia

humana. Paralelamente, se ha extendido una visión holista de la diversidad (lingüística, cultural y biológica), que entiende que las lenguas son parte del patrimonio intangible de pueblos y ciudades y, sobre todo son puentes y vías de comunicación y de intercambio. En consonancia con esta nueva visión se han ido configurando nuevas políticas. La propia UE ha ido evolucionando desde actuaciones dirigidas únicamente a las lenguas de los Estados nacionales, protegiendo los derechos y deberes de los ciudadanos de aprenderlas y usarlas, a atender también a las lenguas regionales y a las lenguas sin Estado (como el romaní). En los últimos años se han incorporado también las *lenguas inmigrantes*.

Con respecto a estas últimas, si en la década de los setenta instituciones como la Comisión Europea recomendaban poner en marcha programas de enseñanza de las lenguas de origen con la intención de preparar a los hijos de los inmigrantes para un futuro retorno, desde mediados de los noventa esta visión se ha modificado completamente. Los programas de enseñanza de la lengua de origen han de servir ahora, como señala el Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea (Comisión Europea, 1995), para promocionar el pluralismo cultural, considerando el desarrollo de las capacidades lingüísticas como un fin en sí mismo.

Esta nueva forma de entender el plurilingüismo explica que instituciones como el Consejo de Europa recomienden desde hace años el reconocimiento educativo de las lenguas habladas por todos los alumnos. Esta es la intención de la publicación en 2003 de una guía *-Guide for de Development of Language Education Policies in Europe-* cuyo objetivo fundamental es contribuir al desarrollo de una sociedad europea que valore el plurilingüismo y en la que las políticas educativas abandonen los posicionamientos monolingües dominantes hasta el momento (Beacco y Byram, 2003).

Se trata de cambios que aún no se han afianzado y son muchos los indicios de que, a pesar de la existencia de normativas como ésta, aún nos cuesta entender la diversidad como riqueza y más aún tratarla adecuadamente o sacar partido de ella.

La instrucción lingüística

De la escuela se ha señalado muchas veces su potencial homogeneizador. Es en la escuela donde se transmite y enseña la lengua estándar, donde se aprenden y cristalizan valores y conocimientos comunes. Por otro lado, a lo largo de la historia, la escuela ha sido un agente importante de selección social; a ella no accedían y en ella no

tenían éxito por igual los distintos sectores sociales. Han sido muchas las transformaciones necesarias a lo largo del tiempo para universalizar la educación y para que todos los sectores sociales y géneros tuvieran acceso a esta institución. La llegada de alumnos inmigrantes, con sus diversas lenguas y culturas, supone un nuevo desafío para una escuela que aún no había finalizado el proceso de transformación al que acabamos de hacer referencia.

Dejando aparte otras cuestiones relacionadas con los retos educativos que plantean estos nuevos alumnos, en muchos centros de enseñanza las lenguas de la escuela conviven hoy con otras muchas que no pueden ser ignoradas. En otros países de Europa y América se han dado antes situaciones semejantes, que nos han mostrado la necesidad de introducir programas y medidas para gestionar esta diversidad: a) programas que garanticen el acceso a la lengua vehicular; b) programas que permitan el mantenimiento de las lenguas de origen.

La enseñanza de la lengua de la escuela

La sumersión lingüística domina en la mayor parte de los programas lingüísticos dirigidos a los alumnos inmigrantes y dedicados en España a la enseñanza de la lengua de la escuela. Esto quiere decir que, a diferencia de los programas de inmersión, donde la valoración de la propia lengua es indispensable, el método de enseñanza utilizado no tiene en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y por ello se intenta que estos no las utilicen durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua (Vila, 1999). Esta aproximación, además de contribuir a que los alumnos terminen infravalorando o no encontrando la utilidad de usar sus propias lenguas, constituye un método poco apropiado para encarar la cuestión del aprendizaje de la nueva lengua. Este método se desarrolla por la falsa creencia de que las lenguas de origen conformarán una interferencia inevitable e insuperable en los procesos señalados. Aunque existen estudios y evidencias suficientes que prueban que el conocimiento, uso y refuerzo de las lenguas de origen del aprendiz son elementos necesarios tanto para fomentar la autoestima como para que, sobre ellas, se construya el conocimiento y uso de la nueva lengua (Baker, 1993; Cummins, 2002; UNESCO, 1996), sigue predominando una visión del aprendizaje basada en el monolingüismo como punto de partida. Lo cierto es que en España, la enseñanza de la lengua de la escuela ha tenido un amplio desarrollo en comunidades plurilingües como las de Cataluña, País Vasco o Galicia. Sin embargo, la experiencia adquirida parece no haber incidido de manera significativa

en comunidades monolingües como la de Madrid, donde siguen primando aproximaciones basadas en el abandono de la lengua de origen para aprender la nueva.

En la Comunidad de Madrid, el caso del Programa de *Escuelas de Bienvenida* ilustra bien esta cuestión. *Aulas de Enlace* es el nombre con el que se conoce normalmente a las clases a las que acuden los alumnos de origen extranjero que desconocen el español para adquirir las competencias necesarias para integrarse en una clase ordinaria. Se trata de un programa de duración limitada, en el que se agrupa y separa a aquellos alumnos que no conocen la lengua de la escuela. Tal y como se aplica este programa, el alumno no recibe necesariamente esta enseñanza en el centro en el que va a ser escolarizado una vez completado, por lo que este período no le sirve para familiarizarse con el centro ni para establecer relaciones con otros alumnos. Se ha optado, por tanto, por una *medida no integrada*, en vez de por otro tipo de medidas que, como el apoyo dentro del aula, sí lo estarían².

Nos gustaría recordar que, además, una separación como esta impide a los centros en los que finalmente estarán escolarizados los alumnos, familiarizarse con la diversidad. La observación de lo que sucede en estas *Aulas de Enlace* muestra que estas no siempre se vinculan al resto del centro: los estudiantes tienen un grupo de referencia, pero no siempre hay coordinación entre el profesorado de un aula y otra. Si falla esta coordinación, los alumnos de estos programas «especiales» son vistos como participantes difíciles, perdidos o, incluso, poco aptos cuando abandonan esta isla (Pérez Milans, 2007) y se incorporan a sus clases de referencia. Lo cierto es, como señalan los análisis de las prácticas educativas realizados en *Aulas de Enlace*, que los alumnos que a ellas acuden tienen enormes dificultades a la hora de incorporarse a sus aulas de referencia (Martín Rojo, 2003; Pérez Milans, 2006).

Estos mismos análisis nos dicen que un programa como este, basado en el apartamiento del alumnado, puede resultar negativo. En primer lugar, porque separa a los chicos y chicas que a él acuden del contexto natural de uso de la lengua y de sus hablantes, resultando en un atraso en el aprendizaje. En segundo lugar, porque señala y margina a quienes no conocen la lengua de la escuela, sobredimensionando la importancia de un desconocimiento que entre niños y adolescentes puede resolverse con relativa rapidez. En tercer y último lugar, porque termina generando competencia entre las lenguas. No sólo separa los ámbitos de uso, sino que además los estudiantes acusan la presión para sustituir, en lugar de compatibilizar, una lengua por

² Para un repaso sobre los procedimientos utilizados en los distintos países de Europa en este sentido, véase Eurydice (2004, pp. 42 - 43).

otra. En lo que respecta al centro educativo, la separación no sólo impide que todos sus miembros se familiaricen y saquen partido de la diversidad; sino que, además, potencia la visión de que ocuparse de estos alumnos y escolarizarlos es tarea de profesores «especiales».

De acuerdo con Pérez Milans (2006), esta situación se ha agravado debido a que en los primeros años de aplicación del programa no se exigía a los profesores ser especialistas en lengua, ni tampoco formación específica en enseñanza de español como segunda lengua. De hecho, la mayoría de los especialistas en enseñanza de español, lo son desde una aproximación a esta lengua como lengua extranjera. En cuanto a la lengua de instrucción, lo cierto es que esta debería orientarse a la enseñanza del registro académico, tanto oral como escrito, para que pueda servir realmente al objetivo de integrar a estos alumnos en las aulas. Sin embargo, las instrucciones que reciben los profesores no son claras, los materiales son escasos y la formación que se da a los profesores muy limitada.

Como sucede cuando se aplican programas de sumersión como estos, las lenguas de origen son excluidas del marco de la clase (Pérez Milans, 2006). La razón es que se parte de la idea de que estas son una rémora en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, y como ya hemos señalado más arriba, sucede lo contrario: partiendo de una perspectiva del aprendizaje constructivista, este se va armando sobre los conocimientos previos, entre los que se encuentran también los lingüísticos. A pesar de que las bases de las actuales leyes educativas descansan en estos principios, lo cierto es que en las clases analizadas hemos encontrado aproximaciones a la enseñanza muy distintas. El esfuerzo en las mismas parece dirigirse a que los alumnos adquieran la lengua desterrando interferencias y, sobre todo, ignorando que en la competencia comunicativa (Hymes, 1984) se ponen en marcha, como han señalado investigadores como Mondada y Pekarek (2004) o Nussbaum, Tusón y Unamuno (2002), todos los conocimientos y experiencias lingüísticas previas. Es decir, las lenguas se relacionan e interactúan, no permanecen en compartimentos estancos e incomunicados los unos de los otros. Actuar de esta manera supone perder la oportunidad de utilizar las interferencias como herramientas de aprendizaje³ y entender que el uso de otras lenguas en este proceso es un recurso válido que entra en lo que autores como Bange (1992) o De Pietro, Mathey y Py (1989) denominan «repertorios de aprendiz».

La observación en el terreno realizada en el marco de nuestra investigación viene demostrando que en muchas de estas clases, los profesores consideran que sus alumnos,

³ Stegmann (2003), entre otros, se ha ocupado de estudiar cómo incide la incorporación de la transferencia en la enseñanza simultánea de varias lenguas.

posiblemente ya bilingües, parten de cero, de una «no-lengua». Una aproximación como ésta es, por un lado, el resultado de una falta de iniciativas a la hora de familiarizar al profesorado con estas «nuevas» lenguas de la escuela, absolutamente necesarias si lo que se busca es adelantarse a las dificultades y orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos⁴. Por otra parte, supone obviar que los estudiantes ya disponen de herramientas y de estrategias de aprendizaje lingüístico para adquirir otras lenguas.

La conclusión de todo esto es que la aproximación que prima en la mayor parte de los centros educativos donde el multilingüismo es ya una realidad, es la de «Sólo en español». Sin duda, porque, como se muestra con más detalle en los siguientes apartados, se identifica el aprendizaje de la lengua de la escuela, con el abandono de conocimientos previos como la lengua o lenguas propias.

La enseñanza de la lengua y cultura de origen

En España, tal y como ocurre en el resto de la Unión Europea, se ha compartimentado la diversidad lingüística, por lo que se han diseñado políticas distintas dirigidas a la adquisición y uso de las que se consideran, por un lado, parte del patrimonio cultural, las lenguas oficiales (estatales) y las regionales (en las comunidades autónomas bilingües) y, por otro lado, de las lenguas de la inmigración⁵. Esta separación pone de manifiesto el distinto valor que se les atribuye socialmente, lo que contribuye paralelamente a que se les otorgue un trato desigual.

La razón por la que ha ocurrido todo esto con las *lenguas inmigrantes* radica en la preponderancia de la idea de que se trata de lenguas patrimoniales de los países de origen y que, por ello, son las propias comunidades de inmigrantes las que deben hacerse cargo de su pervivencia. A pesar de que diversas instituciones europeas vienen desde hace años realizando un gran esfuerzo para acabar con visiones como ésta, lo cierto es que la organización de los programas que se ocupan de su mantenimiento y promoción sigue estando, en la mayor parte de los casos, en manos de los países de origen a partir de acuerdos bilaterales con los países de recepción, lo que permite una especie de reparto de responsabilidades⁶. Es el caso de los programas de

⁴ Existen ya algunos materiales didácticos útiles para la enseñanza del español que parten de la consideración de las lenguas de origen de los alumnos. Véase la colección coordinada por Lluís Gracia (2002/2004).

⁵ La UE distingue y contempla, además, las lenguas sin Estado, como el romaní o el yidish, y las distintas lenguas de signos.

⁶ Algo semejante ha ocurrido con las lenguas no territoriales, como el romaní y el yidish, para las que apenas se han creado mecanismos e instrumentos para su incorporación al sistema escolar (Bakker, 2001).

Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), coordinados por el Ministerio de Educación español con Portugal y Marruecos desde el año 1987 y 1995 respectivamente, para la enseñanza del portugués y del árabe⁷. Aunque existe una modalidad integrada en el currículo, en la mayoría de los casos se trata de cursos impartidos en horario extraescolar. Por otra parte, su alcance resulta insuficiente y, por lo tanto, inaccesible para el conjunto de los alumnos, sea cual sea su origen. Una organización como ésta denota que, de la misma manera que los originarios de los países de inmigración aparecen como residentes de larga o corta duración –y no como ciudadanos europeos– sus lenguas son entendidas como *lenguas residentes* y, por lo tanto, no patrimoniales. Ello se debe a que las motivaciones para su adquisición y uso se siguen vinculando a razones identitarias (que contemplan, incluso, la vía de regreso al país de origen), no entendiéndose como un recurso útil, por ejemplo para incrementar las relaciones comerciales y los intercambios en sociedades multilingües y multiculturales como la española⁸.

Ya nos hemos referido al documento elaborado en 2003 por la Comisión Europea. En este documento, por primera vez, se intenta promover el aprendizaje de todas las lenguas habladas en la Unión, ya sean oficiales, regionales, minoritarias, de las comunidades de inmigrantes o las lenguas de signos. A partir de ese momento, la UE promueve la fórmula de 1+2, que implicaría adquirir y usar la primera lengua y dos lenguas más entre las extranjeras, regionales, no territoriales o de inmigración (Beacco y Byram, 2003).

Sin embargo, en lo que respecta a las *lenguas inmigrantes*, las acciones para hacer posible este objetivo apenas se han desarrollado. No existen programas bilingües con estas lenguas que, en función del número de hablantes y de aspectos como el arraigo, ocupan una posición relevante en el orden sociolingüístico de los países comunitarios⁹. Es el caso, por ejemplo, de la lengua árabe que, gracias a la inmigración originaria de los países del Magreb, constituye una lengua con un número altísimo de hablantes en países como Francia, Holanda, Bélgica o España.

En España apenas se han desarrollado los programas dirigidos a ellas. Los resultados de los ELCO son desiguales, irregulares y, en general y en lo que se refiere a su número, claramente insuficientes. Con respecto a la lengua árabe, por ejemplo, los datos más recientes señalan que 51 profesores marroquíes enseñan árabe a 3.647 niños, casi todos en centros públicos españoles de primaria (Mijares, 2006).

⁷ Para un análisis de la ELCO marroquí y su papel en las políticas de integración de inmigrantes españoles, véase Mijares (2006).

⁸ Para un desarrollo de estos planteamientos y de lo que implican, véase May (2001).

⁹ Según datos recogidos en Eurydice (2004, p.45), estos programas sólo existen en los países nórdicos, Finlandia, Suecia, Noruega, y en otros países como Chipre o Estonia.

La ELCO portuguesa, más antigua y ligada a características distintas de las de la marroquí, ha tenido en España un mayor desarrollo en todos los aspectos, tanto en lo que respecta a la elaboración de materiales como en número de alumnos, profesores y centros implicados¹⁰.

Teniendo en cuenta las recomendaciones europeas en materia lingüística, así como el hecho de que en España las *lenguas inmigrantes* como el árabe, el chino, el ruso, el polaco o el hindi son lenguas en expansión que ya tienen una importante presencia comercial y cultural en el ámbito internacional y que continuará aumentando en el futuro, sería de gran interés que se ofreciera la posibilidad, a quienes ya las hablan, de mantenerlas, y a quienes quieran aprenderlas, la posibilidad de hacerlo. Sin duda, desarrollar programas de estas características implicaría un importante esfuerzo y una remodelación de la política lingüística disponible hasta el momento.

Sólo en español: la lengua de origen, una rémora para la integración

A pesar de la diversidad de lenguas, y en función de la ausencia de programas que permitan su reconocimiento y de la presencia de ideologías con un marcado carácter monolingüe, cuando se visitan los centros de enseñanza, la impresión dominante es que en ellos se habla únicamente la lengua de la comunidad (en comunidades bilingües la situación no es muy distinta, ya que son las lenguas oficiales las que predominan). La práctica invisibilidad de otras desaparece en momentos señalados: fiestas multiculturales, algunos carteles o elementos de decoración.

A pesar de la realidad educativa multilingüe, las distintas lenguas y dialectos no son igualmente valorados, ni pueden ser utilizados de la misma manera. De hecho, en las aulas se invoca a la norma lingüística para exigir el uso de recursos lingüísticos que sólo poseen algunos miembros de la comunidad escolar y para excluir otras voces y otras lenguas cuyo uso no parece valorarse positivamente. Los hablantes que cuentan con el capital de las variedades y usos valorados son considerados *hablantes competentes*, los que no, *incompetentes*. Por ello, independientemente del conocimiento de otras lenguas que puedan tener los estudiantes de origen extranjero, su

¹⁰⁰ Para obtener más datos sobre el estatuto de la ELCO portuguesa en el conjunto de España, véase Broeder y Mijares (2003).

capital será medido siempre desde este estándar. Aunque multilingües en muchos casos, serán considerados siempre alumnos deficitarios.

Esta desigual valoración afecta tanto a las lenguas como a otras variedades del español, distintas de la que se hablan en la región. En nuestra investigación en las aulas, hemos comprobado cómo se corrige a los estudiantes, con el argumento de que si suprimen estos rasgos de pronunciación o el léxico diferente se integrarán mejor, lo que contribuye a reforzar la creencia de que para integrarse no se puede ser o hablar diferente. Esta visión de que una lengua o un elemento como la pronunciación pueden ser una rémora se da, únicamente, cuando existe una visión negativa o una falta de valoración de la lengua en cuestión.

Este tratamiento se hace patente en la dinámica interaccional del aula, ya que lleva a secuencias en las que se valoran negativamente las respuestas del alumno a las preguntas del profesor. Se corrigen así las formas lingüísticas que resultan extrañas («no se dice *piso*, se dice *suelo*») y se pide su reformulación por parte del alumno (*suelo*), es decir, la sustitución del término elegido por otro acorde con la norma local. Si la reformulación no es posible, tiene lugar una nueva corrección del profesor, lo que implica que el objetivo perseguido por el profesorado es la sustitución de una forma por otra. Y ésta es, precisamente, una de las razones que los estudiantes de origen latinoamericano aducen para explicar por qué participan menos en clase. De hecho, en las entrevistas relatan cómo perciben que se rechaza su forma de hablar.

Sin embargo, y como muestra el ejemplo 1, cada vez hay más profesores que se aproximan a esta cuestión de una manera diferente: tratando de integrar las distintas formas de habla en sus prácticas educativas, con la intención de enriquecer al conjunto del alumnado¹¹.

Ejemplo 1¹²

Profesor: o cuando hay una frase hecha / típica de aquí/ propia de España / les pregunto por sus frases correspondientes/ no sé/ recordando ahora por ejemplo salado/ había una vez en un texto era un chico muy salado/ y los ecuatorianos / al menos la mayoría había entendido que era/

Investigadora: que tenía mala suerte.

En nuestra investigación, llevada a cabo en distintos institutos de secundaria de la Comunidad de Madrid, hemos observado que el comportamiento normativo de algunos

⁽¹¹⁾ En esta línea ya se están diseñando algunos materiales didácticos. Véase, entre otros, Patiño Santos (2005).

⁽¹²⁾ Entrevista al profesor de Lengua del IES Evangelista, 2004.

docentes se asocia a una determinada forma de entender la escuela, cuya función parece ser dotar a alumnos y alumnas de los instrumentos necesarios para su integración y progreso. En las entrevistas a los profesores se refleja la convicción de que la sustitución de una forma lingüística por otra incrementará las posibilidades de éxito escolar. Sin embargo, que prevalezca la corrección en el aula genera competencia entre las variedades y lenguas, al tratar como errores a aquéllas que se apartan de la norma local; mientras unas son valoradas y consideradas esenciales, otras serían prescindibles. Otra de las posibles consecuencias de esta competencia entre las diversas formas lingüísticas es la resistencia a incorporar nuevas formas, teóricamente incompatibles con las formas utilizadas por el entorno social y familiar.

Lo mismo parece ocurrir con el resto de *lenguas inmigrantes*. Su presencia es desbordada de las clases, incluso en programas en los que, como el de Aulas de Bienvenida, descrito más arriba, se trata de enseñar la lengua de la escuela. Creemos que, especialmente en estos programas, estas otras lenguas podrían jugar un importante papel como instrumentos con los que ayudar a comprender y orientar la enseñanza de la lengua de instrucción, por ejemplo, partiendo de unas determinadas características gramaticales o de otros aspectos con los que identificar los puntos de refuerzo más importantes¹³.

Las observaciones en clase, así como las entrevistas a alumnos, señalan que, como muestra el siguiente ejemplo, en ocasiones no se permite el uso de otras lenguas.

Ejemplo 2¹⁴

Pr: a ver // a ver cómo nos ponemos // Halyna / ponte con Xiao / juntos (bullicio)

Pr: y vosotros también / todos juntos (se dirige a Liwei y a Mateo)

Pr: Liwei / chino no / eh! / con Xiao // sólo español // a ver // vamos a ver / hoy vamos a ver una cosa nueva // [(O)].

Los argumentos que suelen acompañar a esta *prohibición* son semejantes a los que ya hemos señalado: para aprender la lengua de la escuela se recomienda utilizar únicamente ésta y olvidar la de origen cuanto antes. Todo ello parece contradecir las teorías que demuestran que los hablantes, en su proceso de aprendizaje, comparan, se apoyan y aprenden las nuevas estructuras a partir de sus conocimientos lingüísticos previos¹⁵.

De hecho, estos son los usos que los alumnos hacen de las lenguas inmigrantes y que hemos registrado en las Aulas de Bienvenida. En ellas, la lengua de origen aparece claramente reflejada como un instrumento de aprendizaje y de mejora de los resultados.

¹³ Véase la nota 3.

¹⁴ Aula de enlace. 2004. Investigador: Miguel Pérez Milans. IES Violetas.

¹⁵ Ya nos hemos referido a esta cuestión en el apartado 3 de este artículo.

Ejemplo 3¹⁶

ShiQing : ([星期六怎么说?])°

{la profesora mira lo que está escribiendo Fátima}

{pinyin: xingqi liu zenme shuo?}

{traducción: ¿cómo se dice viernes?}

Gao: {a ShiQing} ((()))°

Gao: (no / 不知道)°

{pinyin: bu zhidao}

{traducción: no lo sé}

ShiQing : {sigue la trayectoria de la profesora hacia el observador y, cuando ésta está de espaldas, se dirige de nuevo a Gao星期六怎么说? / (())°

{pinyin: xingqi liu zenme shuo? / (())}

{traducción: ¿cómo se dice viernes?}

{Gao tiene la mirada fijada en su hoja}

{la profesora y el observador prosiguen la conversación}

ShiQing : Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday / eeh / (我就记得六个 / 第六个弯急了!)°

{pinyin: wo jiu jide liu ge / di-di liu ge wan ji le!}

{traducción: recuerdo que el sexto / he olvidado **el sexto**}

En este ejemplo vemos cómo ShiQing está buscando desde su lengua (en la que los días de la semana son: el primero, el segundo, el tercero...) un elemento léxico que ha olvidado y que sabe responde a otro patrón, por lo que utiliza el inglés como lengua puente de adquisición y de relación: se dirige primero en chino a su compañero y luego en inglés a Diego, otro compañero. El uso del mandarín responde al deseo de concluir lo mejor posible el ejercicio y fijar patrones de formación de palabras.

En países como Canadá, donde muchos profesores han vivido una experiencia migratoria semejante a la de sus alumnos y son también multilingües, se ha comprobado que utilizar en clase las lenguas de origen, aunque sólo sea para orientar y aconsejar en apartes o momentos especiales dentro de la clase, es un recurso altamente recomendable (Goldstein, 2003). En nuestras aulas estamos lejos de que esto sea posible. Sin embargo, con formación podríamos acercarnos a un paso previo, el que tuviera presente la incidencia de las características formales de la lengua de origen en el aprendizaje de la lengua de instrucción.

¹⁶ Aula de enlace. 2004. Investigador: Miguel Pérez Milans. IES Violetas.

El hecho de que se ignore tanto la incidencia de los elementos formales como los actitudinales parece estar relacionado con la visión dominante del bilingüismo. En nuestra investigación hemos identificado entre los profesores la creencia de que el aprendizaje de dos lenguas genera confusión en los individuos. Por esta razón se aconseja olvidar o perder una de las dos, normalmente, aquella de la que se *puede prescindir*; a la que se le atribuye menor valor. Resulta obvio que si un hablante de inglés se propone aprender español no se le recomendará que olvide esa lengua. En todo caso, se le dirá que no merece la pena aprender la segunda. No ocurre lo mismo cuando las lenguas de origen son vistas como lenguas *menores*. Esta visión implica que el bilingüismo se entiende como una fase, un periodo de transición hacia el monolingüismo en el que la lengua de la comunidad de origen va a ser sustituida por la lengua de la comunidad de acogida para garantizar la integración. Hemos observado que se hace un planteamiento dilemático del uso lingüístico: o se habla la lengua de origen o se habla español, pero reunir ambas no parece posible.

Ejemplo 4¹⁷

«Porque claro, al final, estos críos que te vienen de fuera tienen una mezcla que no se aclaran. Entre el suyo, el de aquí, más otra tercera lengua que les metemos... que al final, para mí, que no saben ninguna».

De la misma manera que se recomienda abandonar una de las lenguas, se recomienda no aprender más de una a la vez. En este sentido, una práctica frecuente en los institutos consiste en aprovechar las clases de la segunda lengua optativa, normalmente el francés, para enviar a los alumnos que lo precisen al programa de compensatoria (Martín Rojo et. al, 2004). Y ello, aunque estas clases supusieran una buena oportunidad para que el alumnado de origen extranjero tuviera, si no ventaja, al menos una misma situación de partida a la del resto de sus compañeros.

A la *imposibilidad* del bilingüismo subyace una visión de la competencia lingüística como un saber compartimentado, cuando no monolingüe, en el que unos conocimientos se ven suplantados por otros a lo largo del proceso de aprendizaje. Molina y Maruny (2003) muestran cómo, desde una perspectiva normativa y etnocéntrica, pueden no valorarse la competencia lingüística y comunicativa de hablantes que conocen varias lenguas y que están acostumbrados a sacar partido de sus recursos comunicativos. Esta visión de la competencia impide entender un buen número de prácticas que realizan los hablantes, como distinguir entre las lenguas en función de

¹⁷ Entrevista a profesora en el Colegio Público Los Santos. 2001. Investigadora: Esther Alcalá.

los contextos, alternar su uso o incluso mezclarlas, intercambiarlas o usarlas de forma creativa para incrementar la expresividad o crear complicidad.

Una visión estática de la competencia, como un saber que se posee o no se posee, impide comprender y orientar adecuadamente su proceso de adquisición. De hecho, en un planteamiento como éste, el error será visto como indicio de que no se posee, antes que como una etapa en el proceso de incorporación de nuevos saberes y destrezas¹⁸.

A la hora de determinar cuál es el planteamiento que subyace a la enseñanza de lenguas a los estudiantes de origen extranjero, resulta de gran interés examinar qué se considera un error y cómo se trata; qué se considera un acierto y cómo se trata. Así, en el ejemplo siguiente, se considera un fallo el desconocimiento de una excepción, mientras que se pasa por alto el conocimiento que el alumno ha adquirido de cómo se forma el género en español, más cuando se trata de un hablante en cuya lengua no existe la flexión de género.

Ejemplo 5¹⁹

Profesora 1: = MASCULINO / ¿FEMENINO?

Gao: [maculino / femenino]

{Profesora señala a ShiQing }

ShiQing: actee

Profesora 1: ¡ACTRIZ! / actora / NO / MAL

Profesora 1: masculinoo / ¿y femenino?

Gao: emm / masculino feme[nino]

Ana: [actriz]

Gao : eeh

Profesora 1: ACTOR / masculino / EL / ACTOR

Gao : el &

Profesora 1: ¿y femenino?

Gao : la / ac/tora

Profesora 1: {con gesto de fastidio} ¡ves! / ya sabía yo //{sacude la cabeza y sonrío a Observador. Después aproxima la cara a Gao} **mal**

{Arnaldo también sacude la cabeza y se ríe}

Gao : ¿mal?

Profesora 1: **mal** {señalando el material de Gao}

¹⁸ Para visiones más dinámicas de la competencia interaccional, véanse, entre otros, Nussbaum y Unamuno (2006).

¹⁹ Aula de enlace. 2004. Investigador: Miguel Pérez Milans. IES Violetas.

Gao: el {mirando el material que le señala}

Profesora 1: lo sabía

{Fadhila y Fátima comentan algo en árabe. Gao balbucea sobre el cuaderno}

Gao: laa- a- a- aa- ((tariz)) / la ac- ac

{Arnaldo le mira y se ríe}

La no consideración del papel de otra lengua en el aprendizaje impide la comprensión de éste como un proceso en el que se ven implicadas las dos lenguas. Así, las reglas que aplican los hablantes pueden no coincidir con las aceptadas como correctas en la gramática de la lengua que poseen sus hablantes nativos, pero constituirán en realidad ejemplos de aplicación correcta de las reglas que son necesarias o esenciales en el proceso de adquisición.

Conclusiones

En este artículo hemos tratado de plantear qué retos lingüísticos provoca la «nueva» realidad multilingüe de los centros educativos. Hemos señalado algunas prácticas habituales en las escuelas que pueden acabar resultando excluyentes para los alumnos de origen extranjero, y las posibles alternativas a este tipo de aproximaciones a la diversidad. En definitiva, la intención ha sido descubrir y entender fenómenos como el de la imposición de determinadas normas lingüísticas, así como señalar sus posibles consecuencias sobre la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos y alumnas. Tratar de mostrar que la norma que determina la administración puede no ser la más adecuada e, incluso, tener efectos negativos.

Hemos puesto de manifiesto que la visión que prima sobre la diversidad lingüística, es una visión basada en la idea de que el mantenimiento y uso en los centros escolares de las «lenguas inmigrantes» -sin prestigio ni valor en el «mercado lingüístico»- resulta incompatible con una integración exitosa y completa. Se sigue considerando que el bilingüismo es una excepción reservada a un tipo de personas, entre las que no se encontrarían las originarias de la inmigración. Esta forma de entender el bilingüismo es el resultado de un desconocimiento sobre la situación de muchos países, de los que proviene buena parte de este alumnado, en los que la práctica totalidad de la población, no sólo es bilingüe o trilingüe, sino que llega a serlo sin recibir instrucción alguna, o, incluso, sin haber sido alfabetizada.

La traducción en la práctica educativa de la existencia de este tipo de teorías y creencias sobre el multilingüismo ha terminado provocando que, en muchos lugares del Estado español, el eslogan de «Sólo en español» se haya impuesto como solución a los problemas de integración que presentan los alumnos que provienen de otros contextos lingüísticos. En el caso de los estudiantes procedentes de Latinoamérica este eslogan sería aún más largo: «Sólo en español, de España». Es evidente que si la pluralidad de lenguas y formas lingüísticas distintas se considerara una riqueza, se apostaría por su mantenimiento y no por su sustitución.

A pesar de lo dicho hasta aquí, muchos profesores están incorporando ya nuevas formas de entender la diversidad y de abordar las diferencias lingüísticas en las aulas. Formas acordes con las recomendaciones que llegan de las instancias europeas que hemos señalado y que, además, son el resultado de una mejor formación en aspectos relacionados con inmigración y educación. Resulta fundamental asumir estas cuestiones si lo que se quiere es seguir contribuyendo a ese cambio educativo iniciado hace décadas y cuyo objetivo fue alcanzar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes. Todo ello con la intención de asumir responsabilidades y no culpabilizar a los inmigrantes de los problemas por los que se ve afectado el sistema educativo público español.

Referencias bibliográficas

- BAKKER, P. (2001): «Romani in Europe», en G. EXTRA; D. GORTER (eds.) (2001): *The other Language of Europe. Demographic, Sociolinguistic, and Educational Perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BEACCO, J. C.; BYRAM, M. (2003): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Estrasburgo, División de Políticas Lingüística, Consejo de Europa.
- BROEDER, P.; MIJARES, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid, CIDE.
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comisiones Europeas.
- EURYDICE (2001): *Foreign Language Teaching in Schools on Europe*. Bruselas, Eurydice (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura).
- (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas, Eurydice (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura).

- GOLDSTEIN, T. (2003): *Teaching and learning in a multilingual school. Choices, risks and dilemmas*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- GRÀCIA, L. (2002-04) (coord.): *Col·lecció, Llengua, immigració i ensenyament del català*, 1-6. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.
- MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas de las políticas educativas ante los procesos migratorios*, Madrid, CIDE, 154.
- MARTÍN ROJO, L.; MIJARES, L. (eds.) (2007): *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid, CREADE (en imprenta).
- MAY, S. (2001): *Language & Minority Rights*. Londres, Longman Group United Kingdom.
- MIJARES, L. (2006): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MOLINA, M.; MARUNY, L. (2003): «Motivacions, funcionalitat i usos lingüístics en l'adquisició de competència plurilingüe», en J. PERERA; L. NUSSBAUM; M. MILIAN (eds.): *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 235-246.
- NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (2006): *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- PATIÑO SANTOS, A. (2005): Ecuador. *Diversidad cultural. Cuadernos para enseñantes*. Madrid, Ayuntamiento de Madrid.
- PÉREZ MILANS, M. (2006): «Las Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid», en *Textos de Didáctica y de la Literatura*, 42. Barcelona, Graó Editorial (en imprenta).
- (2007): «Las aulas de enlace: un islote de bienvenida» en L. MARTÍN ROJO; L. MIJARES (eds.): *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid, CREADE (en imprenta).
- STEGMANN, TILBERT D. (2003): «EuroCom: una visión més realista i més plurilingüe de l'ensenyament de llengües» en J. PERERA; L. NUSSBAUM; M. MILIAN (eds.): *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona, Institut de ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, pp. 195-203.
- UNESCO (1996): *Declaración universal de derechos lingüísticos*. Barcelona, Romanyà Vals.

Páginas web

www.eurydice.org
www.troc.es/mercator/dill.htm