



Español
HOLA ~ lengua
Futuro ~ ORIGEN
Cultura

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía



Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Fundación
CAJA RURAL
DEL SUR

EDITA: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
Monasterio de Santa María de las Cuevas
Calle Américo Vespucio, 2
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es

COORDINADOR:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:
Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

FECHA:
2008

EDICIÓN:
500 ejemplares

ISBN:
978-84-7993-069-1

DEPÓSITO LEGAL:
SE-7631/08

MAQUETACIÓN:
equipoars

IMPRESIÓN:
Tecnographic S.L.

Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)



Capítulo VI:

**Multilingüismo
en las Aulas:
procedimientos de
inclusión y exclusión**

1. Introducción

El objetivo principal de estas líneas es contribuir al debate social con una definición de las distintas ideologías sociopolíticas que existen en lo referido a la incorporación de minorías autóctonas e inmigrantes en distintas sociedades, con el fin de aclarar, entre otros, conceptos como asimilación, segregación, multiculturalidad e interculturalidad. Pasaremos, luego, a describir los modelos educativos en los que se han venido manifestando dichas ideologías, poniendo especial atención en los programas de educación lingüística y en los recursos relacionados con las lenguas en educación. Una vez clarificado que no existen modelos puros sino tendencias ideológicas prioritarias, realizaremos un ejercicio: el de descubrir la ideología de base de los recursos y programas implementados en la Comunidad de Madrid, como ejemplo de aplicación. Observaremos que, debido a la falta de un debate social acerca del modelo educativo que la sociedad requiere, parecen estar aplicándose programas cuyas finalidades, procedimientos y resultados a menudo se muestran incoherentes, lo cual paradójicamente se funda y deriva en una clara intención ideológica. Para acabar, ofreceremos algunas directrices y propuestas por una política educativa y lingüística que reconozca, respete, valore y promueva el multilingüismo, la diversidad lingüística y la comunicación intercultural.

2. Aclarando algunos conceptos

Hemos oído hablar en muchas ocasiones de lo perjudicial de las políticas asimilacionistas o segregacionistas y de los beneficios del multiculturalismo o de la educación intercultural. No obstante, a menudo estos conceptos se cruzan o solapan unos con otros y no nos permiten hablar con propiedad o entender en qué consisten dichas políticas.

Quizá resulte más sencillo, para entender estos conceptos, realizar dos preguntas que marquen el eje básico del que partan las definiciones e ideologías en las que se basan y que a la vez construyen (Martín Rojo 2003:17-68). Estas dos preguntas serían: las políticas que se aplican en una sociedad, con respecto a las comunidades lingüísticas y culturales diferentes a la dominante, (1) ¿facilitan las relaciones intergrupales?, (2) ¿promueven el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias? Dependiendo del cruce de respuestas afirmativas o negativas, nos vamos a encontrar distintos tipos de acciones, políticas e ideologías que irán desde el **asimilacionismo** al **segregacionismo** y desde la **integración** hasta la **marginación**. En el cuadro siguiente,

tomado del trabajo de Berry (1990), adaptado por Grad (2001) y ampliamente explicado y ejemplificado en Martín Rojo (2003:33), se recoge esta idea:

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias?		
¿Se promueven las relaciones intergrupales?		SI	NO
	SI	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEGREGACIÓN	MARGINACIÓN

En base a estas ideologías sociopolíticas de fondo, se dan forma a las distintas acciones políticas en una sociedad; no obstante, por lo general, no suele existir un modelo puro de ninguno de los cuatro resultantes. Lo que encontramos son, más bien, políticas que asumen algunos de los riesgos y beneficios de varias ideologías sociopolíticas, con el fin de evitar críticas por realizar una política totalmente **asimilacionista** o **segregacionista**, por ejemplo. Sin embargo, siempre hay tendencias que son fijadas por la finalidad de los programas que se aplican, aunque los métodos y procedimientos de los que se hace valer para conseguir dicha finalidad se basen en una ideología sociopolítica diferente.

De este modo, existen posibilidades muy variopintas e interesantes que cada sociedad ha ido aplicando en los distintos ámbitos. Por ejemplo, cuando encontramos un programa que tiene finalidad asimilacionista, pero emplea recursos y procedimientos propios de un modelo segregador, estamos ante una ideología **compensatoria**: se separa al carente o deficitario, para que se le pueda atender de manera especial, proporcionarle todo aquello de lo que la sociedad considera que carece y, de este modo, compensar las lagunas, nivelarlas y que acaben asimilándose a la mayoría dominante. Luego veremos cómo estas posibilidades se desarrollan en el ámbito lingüístico-educativo.

También podemos encontrar una sociedad que aplique por lo general el respeto multicultural al diferente en el ámbito privado o más visible, pero que, en lo referente a las políticas lingüísticas en el ámbito público, trate de fomentar el uso de una sola lengua –la de la sociedad dominante–; con lo cual, estaríamos ante una medida asimilacionista en un contexto multicultural, lo que se llama, en la provincia de Québec, **integracionismo**.

Pero pasemos a definir brevemente cada una de las políticas a las que han dado lugar los conceptos ideológicos que conforman el eje básico mencionado. En este recorrido partiremos de la política **segregacionista**. Sus acciones consisten esencialmente en la separación y aislamiento de un grupo de la sociedad. Puede ser una política escogida por el propio grupo o impuesta al grupo por las actitudes y acciones del grueso de la sociedad. El ejemplo extremo de implantación de esta política lo encontramos en Sudáfrica con el *apartheid*. Por lo general, esta política está basada en ideologías racistas y evolucionistas, además de enmarcar sus acciones en la naturalización de las diferencias. Un ejemplo claro de segregación está encerrado en las celdas diferenciadas para blancos, negros y “coloured people” en Sudáfrica, mientras la política del *apartheid* dominaba, al igual que la diferencia en el trato, las raciones de comida, las posibilidades de aseo, etc.; o, incluso, en la persecución y castigo de los matrimonios mixtos en la sociedad sudafricana de aquella época.

Continuemos ahora con la definición básica del **asimilacionismo**, que sería el polo opuesto a la segregación, pero que se basan en el mismo tipo de ideologías de superioridad frente al otro diferente, como veremos. También se ha llamado *laissez-faire*, y su mayor exponente, en este caso, ha sido Francia. Basada en el etnocentrismo (o “chauvinisme”) y en la teoría del déficit, esta política trata de favorecer el rápido aprendizaje, por parte de los inmigrantes, de la cultura dominante en la sociedad de acogida, considerada como la mejor adaptada al funcionamiento de la sociedad mayoritaria. Para ello, ignora la pertenencia cultural, étnica, religiosa o lingüística de cualquier nuevo integrante y lo valora y juzga por medio de los mismos criterios que a cualquier ciudadano o ciudadana, puesto que dichos criterios se consideran objetivos y despojados de cualquier rasgo cultural o imposición social. La polémica controversia en torno a la prohibición de llevar velo o “hijab” a la escuela en Francia, prohibición fundamentada en el laicismo «universal» del sistema jacobino, es un claro ejemplo del asimilacionismo.

Podríamos decir que, en base a este eje político-ideológico y tratando de evitar la marginación y de dirigirse a la integración (ver cuadro), en distintas sociedades se han ido buscando políticas e implementando acciones que huían de los efectos perversos que segregación y asimilación habían creado. La política **compensatoria**, que como hemos visto combinaba estos dos ejes, fue uno de los primeros intentos de superación; pero –tras su fracaso en distintos campos– vinieron otras propuestas, como el multiculturalismo, desarrollado principalmente en el mundo anglófono, el antirracismo, el **integracionismo** o la interculturalidad.

Siempre en el marco de esta idea de superación de los fracasos de políticas previas, el **multiculturalismo** fue la medida adoptada por el mundo anglosajón. Esta política

propone el reconocimiento de varias culturas (más numerosas o con mayor peso entre todas las minoritarias), sus valores y costumbres, en el marco de la vida privada y de algunas instituciones colectivas (como las fiestas, por ejemplo). En Canadá, esta fue la política adoptada en 1971 y revisada en 1988 (*Multicultural Act*). Se basa en la teoría de la diferencia y emerge, principalmente, como respuesta a las ideas asimiladoras; pero su concepto de cultura, como algo bien definido, estático y separable brinda algunas dificultades (Malgesini y Giménez 1997).

Varios problemas han acompañado desde el inicio al multiculturalismo: el hecho de que la tolerancia o aceptación se ejerciese únicamente desde la sociedad dominante, y sólo sobre los aspectos más visibles de las culturas (recordar imagen de la cultura como un «iceberg»), ha promovido, por un lado, acciones folcloristas que a menudo rayaban la superficialidad y, por otro, constantes contradicciones generadas por el respeto a ciertos rasgos de las culturas minoritarias que se oponían radicalmente a las bases democráticas adoptadas por la cultura mayoritaria. Más aún, en el ámbito urbano anglosajón se desarrollaron barrios que estaban reservados a ciertas comunidades culturales (barrio judío, barrio hindú, barrio portugués...), lo cual recordaba el segregacionismo, al menos en este aspecto, puesto que esta agrupación urbana se buscaba por las distintas comunidades inmigrantes y se fomentaba por las políticas sociales. Un concierto de música hindú, junto a la exposición de vestidos tradicionales y folklóricos de la India y la degustación de platos especiados al curry en pleno corazón de Toronto, sería una de las manifestaciones más típicas del multiculturalismo.

Esta política, que se centra más en los diferentes aspectos culturales manifestados por los distintos grupos minoritarios que en la desigual distribución del poder en la sociedad, ha estado, sin embargo, abierta a modificaciones, mejoras y superaciones. Por ejemplo, el **multiculturalismo crítico y antirracista** –que surge como respuesta al segregacionismo implícito en el multiculturalismo inicial- pone en cuestión que sea únicamente la sociedad dominante la que tenga que imponer las normas de convivencia y los criterios éticos que le parecen más adecuados (etnocentrismo); con lo que se activan medidas de sensibilización de las diferentes formas de hacer, pensar, valorar. Algunas de estas medidas son tan controvertidas como aquellas clases universitarias de docentes blancos estadounidenses (generalmente mujeres blancas), donde se ignoran o rechazan la historia o los autores considerados WASP (*White-Anglo-Saxon-Protestant*) y donde sólo se imparten estudios acerca de autores y autoras negras e hispanas en Estados Unidos y cómo han escrito e interpretado la historia contemporánea desde los márgenes. Sería lo que se han venido llamando medidas de discriminación positiva (“affirmative action”), que iniciaron las teorías feministas con respecto a la mujer, minorizada y sin voz en un mundo gobernado y estructurado por hombres.

La lucha contra la discriminación y la multiplicación de intercambios (aunque sea en la lengua dominante, como propone el integracionismo) entre las distintas comunidades dentro de un mismo espacio social y geopolítico, incluida la sociedad mayoritaria, han sido mejoras que han llevado al multiculturalismo hacia la ideología integradora y que han conformado las bases de una política **intercultural**.

En Québec, el **integracionismo** consiste en respetar las características culturales, lingüísticas, religiosas y étnicas de los grupos minoritarios y, al mismo tiempo, en favorecer su participación en la vida pública, a través del aprendizaje del francés. Con esto, se intenta superar la guetización cultural a través de la convergencia en la lengua francesa, que a nivel federal en Canadá es minoritaria. Por tanto, políticamente se consigue dar un impulso a la lengua francesa, en un ámbito en el que parece estar minorizada y, a su vez, se fomentan la interacción entre distintos grupos culturales que tanto faltaba en un contexto multicultural. Por tanto estaríamos ante un cruce entre multiculturalismo (por el ámbito anglófono en el que se inserta) y asimilacionismo (quizá heredado de la metrópolis parisina que tanto ha apoyado a Québec y a la “francophonie”).

La **interculturalidad**, por último en este recorrido sociopolítico, presenta un enfoque multiculturalista universal, dirigiéndose también a la etnia mayoritaria y cuestionando las relaciones de poder vertical. De esta manera, no pretende tolerar o proteger las características e intereses de la sociedad mayoritaria o de las minorías, sino favorecer la integración de toda la población en el desarrollo conjunto del proyecto de sociedad, tratando de negociar las normas de convivencia y los criterios éticos por los que todos y todas las ciudadanas se quieren regir. Es un intento, por tanto, de superación de los fracasos de las demás políticas implementadas, aunque sólo se aplique parcial y puntualmente en algunos lugares y ámbitos. Un ejemplo de aplicación de esta política sería una asamblea de representantes de los distintos grupos socioculturales que conforman un municipio para elaborar, entre todos, políticas y acciones específicas en el ámbito educativo, sanitario y urbanístico.

3. Modelos educativos

El ámbito sociopolítico en el que más claramente se observan las influencias de una u otra ideología o política es el educativo, aunque no es el único (ya hemos visto también su incidencia en la distribución urbanística, por ejemplo). Son múltiples los modelos educativos generados, que difieren entre sí dependiendo de las preferencias políticas y sus finalidades en este aspecto de la incorporación del diferente en las aulas. Los principales, el modelo **segregador** (que distribuye a estudiantes y profesores según su raza, grupo étnico, clase

o variedad lingüística, por ejemplo), el **asimilador** (que no contempla modificaciones ni medidas especiales en absoluto), el **multicultural** (con medidas de sensibilización cultural y discriminación positiva en su versión más antirracista) y el **intercultural** (en el que las medidas se dirigen a toda la población escolar y se redistribuyen las relaciones de poder, por eso también se le ha llamado crítico).

Estos modelos observan diferencias estructurales ya desde el propio concepto de escuela que cada uno promulga. El modelo **segregador** promueve escuelas separadas o, incluso, sistemas educativos paralelos y enfrentados. En algunos casos extremos, ni siquiera se permite la existencia de una educación para ciertos grupos o el acceso de éstos al sistema normalizado. Y, en aquellos casos en los que se permite, los recursos para las comunidades minorizadas suelen ser escasos por parte de la administración correspondiente. De este modo, se niega al otro diferente, manteniendo la superioridad; en resumen: «unos sí, otros no».

El modelo **asimilador** promulga la igualdad de derechos en la educación, haciendo que exista una misma escuela para todos, eso sí con los procedimientos organizativos, contenidos y formas de evaluación impuestos por la sociedad dominante y única legítima. De esta forma, se invisibilizan las diferencias del otro, manteniendo la desigualdad; «todos somos iguales, siempre y cuando los que son diferentes se adapten a “lo nuestro” ».

Por el contrario, en la escuela **multicultural** encontraremos rasgos étnicos, lingüísticos y folclóricos asignados a ciertas culturas, visibles y muy presentes; pero siempre primará la estructura y las normas del grupo sociocultural mayoritario o dominante. En esta escuela «todos somos diferentes» y mantener esa diferencia es un valor, además de una forma de distinguirnos –para bien o para mal. Si es una escuela **multicultural antirracista**, además se emprenderán medidas de discriminación positiva, con las que se trate de sensibilizar acerca de las injustas relaciones de poder y cómo estas han ocultado, rechazado o reprimido las voces de algunas comunidades e individuos. No obstante, esta acción discriminatoria puede darse la vuelta y convertirse en la legitimación perfecta para la discriminación y exclusión social.

Un modelo **intercultural**, ya por último, propone la transformación de todos y todas las participantes de la escuela y de la escuela misma: desde la organización del centro, hasta la modificación de los contenidos curriculares, para que estos sean integradores y conciliadores. En sus prácticas emplea estrategias inclusivas con el fin de reconocer y valorar la diferencia de cada individuo y la riqueza que eso aporta al grupo si se fomentan relaciones de igualdad. Se conforma, por lo tanto, «un “nosotros” inclusivo que lucha contra la desigualdad de hecho y de derecho», al tiempo que valora, por un lado, la

individualidad y especificidad de cada miembro de la comunidad escolar y, por otro, la potencialidad que proporciona la diversidad en un grupo.

En los contenidos curriculares también se expresa de forma material el conocimiento que adopta (o le gustaría adoptar) a cada una de esas ideologías. En la ideología que sustenta el modelo educativo **segregador**, encontramos contenidos que resaltan las características que hacen de un grupo «superior» al resto de los grupos que comparten el mismo espacio social o, incluso, que están más allá de las fronteras geopolíticas que les delimitan. Todo se construye deslegitimando al resto de grupos (sociales o culturales), a través de procedimientos discriminadores que mantienen una relación de dominación, aunque sólo sea simbólica.

Ocurre lo mismo en el modelo **asimilador** o *laissez-faire*: la cultura dominante es la «mejor» y ni siquiera es necesario hacerlo explícito, simplemente se elimina todo elemento diferencial o se escogen aquellos rasgos más negativos del diferente para mostrar que, por lógica y no por etnocentrismo, se proclama la cultura más democrática y la única garante de la igualdad de derechos.

En el modelo **multicultural**, los materiales docentes tienen presentes todas las culturas con mayor peso en la sociedad, e incluso otras que pueden manifestar algún rasgo de interés cultural, sobre todo a través de sus rasgos más visibles y diferenciales (gastronomía, folklore, manifestaciones artísticas, música, costumbres más tipificadas). De este modo, complementan los contenidos de la cultura dominante.

El modelo **intercultural**, basado en la ideología integradora, promueve que todas las culturas –dominante y minoritarias- están presentes en base de igualdad en los libros de texto y en los contenidos curriculares cuyos conocimientos y destrezas se van a evaluar. Se resalta aquello que diferencia, pero también lo que une a toda la especie humana. Además, se presentan formas y estrategias de aprender de la cultura del otro y de ser crítico con la propia, para llegar a un enriquecimiento mutuo crítico.

Por último, las prácticas educativas o prácticas de enseñanza, son otra de las formas de manifestar la ideología con la que los maestros y maestras, profesores y profesoras se identifican. Juzgar las propias prácticas lleva a la auto-crítica y a redirigirlas en base a la ideología que consideremos más pertinente y eficaz a la hora de crear el modelo de sociedad y escuela que decidamos poner en marcha. Muchos docentes no actúan de forma consciente (ni consistente) en función de una de estas ideologías sociopolíticas, puesto que a menudo actuamos imitando lo conocido y asimilado en nuestras experiencias de aprendizaje previas; sin embargo, una vez aclarados los conceptos clave y realizadas estas reflexiones podrán detectar los rasgos más coherentes de sus prácticas y acciones.

No es lo mismo dar una clase magistral que hacer que los estudiantes realicen prácticas, trabajo de campo, juegos de rol o simulaciones, permitiéndoles de esta forma conocer y experimentar de primera mano lo que en la técnica del curso magistral simplemente se les narra a través de la experiencia del docente o de los autores del material utilizado. Emplear métodos de aprendizaje cooperativo formando grupos heterogéneos da resultados muy diferentes al hecho de fomentar el trabajo individual en el aula o en una biblioteca. Cualquier estrategia será válida siempre que responda a los fines de una actividad inserta en un proceso en el que varias de las técnicas estén involucradas.

Las estrategias de aprendizaje de cada estudiante son diversas, dependiendo –en muchas ocasiones– de la forma de adquisición que mejores resultados le ha proporcionado a lo largo de su experiencia escolar y vital: algunos estudiantes preferirán métodos más interaccionales, otros rendirán mejor con técnicas de visualización de imágenes; puede que unos estén habituados a aprender con técnicas de imitación, otros por medio de la experimentación y otros por simulación; algunos memorizarán más rápidamente a través de síntesis y resúmenes, otros a través de análisis y pruebas de laboratorio.

Dependiendo de qué tipo de actividades se demanden (sobre todo las que más cuenten en la evaluación final del estudiante) y de qué métodos de enseñanza aplique el docente en el aula se estará respondiendo a uno u otro modelo educativo de los descritos brevemente arriba.

Lo importante en cualquier caso, para desarrollar prácticas integradoras dentro de un modelo intercultural, debería ser conocer las formas de aprendizaje de cada estudiante en clase y poder emplear múltiples estrategias (acompañadas de sus diferentes criterios de evaluación), con el fin de que se incentive la curiosidad del conjunto del grupo y que, de esta manera, cada persona aprenda y avance a su propio ritmo.

4. Programas de educación lingüística

Centrémonos, por último, en los recursos y programas de educación lingüística que se relacionarían con cada uno de estos modelos educativos e ideologías sociopolíticas. Leamos algunos sencillos ejemplos de aplicación que nos ayuden a situarnos.

Nos encontramos en Estados Unidos, dentro de un aula donde se va a enseñar inglés a estudiantes hispanos, sin tener en cuenta sus conocimientos gramaticales previos ni su competencia comunicativa en otra lengua, es decir, empleando lo que se ha llamado

método de sumersión lingüística. Esta forma de enseñanza, que es real y que se conoce como “English-Only”, nos sitúa en un modelo plenamente asimilador que considera al estudiante como una *tabula rasa*, cuyos conocimientos previos son perjudiciales en su proceso de aprendizaje, puesto que distorsionan la rápida adquisición de la nueva (y única) lengua que utilizará a partir de ahora. Si estos estudiantes están participando en una clase de nativos, este método responderá a una ideología sociopolítica **asimilacionista**; si, por el contrario, se les agrupa y separa en una sala aparte, con el fin de que aprendan más rápido para nivelar su conocimiento e insertarse en los grupos normales, estaremos ante una política **compensatoria** (“remedial learning”).

Viajemos ahora a Suiza o Alemania. Entramos en una clase de lengua y cultura de origen para hijos de inmigrantes españoles. Sólo los hijos e hijas de españoles –nacidos allí o llegados a edades tempranas- pueden acudir a esta clase si así lo solicitan sus familias. El programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen restringe, por tanto, el acceso a una parte de la comunidad escolar muy específica. La idea originaria era que estos estudiantes aprendieran la lengua de sus padres y madres, porque posiblemente en algún momento de sus vidas iban a volver a España a visitar a sus parientes o, tal vez, pensaban retornar definitivamente. Se pretende, así, mantener la lengua y los rasgos de origen de una comunidad concreta sin que estos estudiantes estrechen sus relaciones o se sientan completamente pertenecientes a este nuevo país que acogió a sus padres y madres. Nos encontramos ante un recurso que responde a una política **segregadora**; recurso que si, a su vez, se ofrece a varias comunidades con una representación específica en el país de acogida, puede brindar al exterior una amable imagen a favor del **multiculturalismo**.

Nos desplazamos de nuevo a Norteamérica para comprobar que, en algunas zonas de Canadá, se llevan a cabo procedimientos algo diferentes. Estudiantes e inmigrantes coreanos, marroquíes, jamaicanos o españoles reciben clases de francés o de inglés, en Montreal o en Toronto, a través de un método de inmersión lingüística; esto es, los profesores y profesoras se apoyan en los conocimientos previos de sus lenguas de origen y en las rutinas de interacción (verbal y no verbal) que estos estudiantes ya conocen y utilizan a diario. La posible diferencia es que en la academia de Montreal se les exigirá hablar el francés mientras estén en clase y en otros espacios públicos compartidos, adoptando así una política **integracionista**; sin embargo, en la academia de Toronto, permitirán que se hablen las lenguas de origen siempre que sirvan de apoyo en el proceso de aprendizaje. Esta postura, que en un principio nace del respeto **multicultural**, junto a la decisión de que todos aprendan algunas expresiones en las lenguas de los distintos miembros del grupo e incluso de otras lenguas que puedan resultar de interés, llevaría a una ideología **integradora** y una política **intercultural**.

Modelo Rasgos	Asimilador	Segregacionista	Multicultural	Intercultural
Concepto de escuela	Invisibilidad del otro, ignorar diferencias, manteniendo desigualdad	Negación del otro, manteniendo superioridad y dominación	Afirmación y reconocimiento del otro diferente y desigual (minorizados)	Reconocimiento y valoración de tod@s, diferentes e iguales (individuos)
Contenidos	etnocentrismo dominante, no hay cuestionamiento	discriminación dominante, resalta positivo de cultura dominante	manifestaciones culturales visibles y respeto por los otros (minorías)	lo que une y lo que diferencia (por igual): aprender del otro y ser crítico con uno
Recursos lingüísticos	L / Ø	L / L / L	ELCO restringida	EL2 (interc.) + ELCDs (para tod@s)

5. Recursos de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid

Observemos brevemente un ejemplo más cercano de aplicación de estas políticas¹. ¿Qué recursos de educación lingüística se han puesto en marcha en la Comunidad de Madrid dentro del sistema educativo formal subvencionado con fondos públicos? Los recursos son varios y, aparentemente, responden a ideologías sociopolíticas dispares.

El marco general de aplicación en la región es el del Plan Regional de Compensación Educativa. Los principales recursos que encontramos en la Comunidad Autónoma de Madrid, y que organizaban internamente el centro escolar en relación a la atención a la diversidad, son la aplicación de la *educación compensatoria*, los *programas de diversificación* y de *integración*, las *aulas de enlace* del Programa Escuelas de Bienvenida y, en escasas ocasiones, la *enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí y portuguesa*; es decir, todos ellos dirigidos en exclusiva a un grupo concreto de estudiantes con ciertas necesidades específicas. Describiremos brevemente en qué consisten dichas medidas.

La *compensación educativa* tiene por objeto dar apoyo en las materias instrumentales básicas (principalmente Lengua y Matemáticas) a los estudiantes a quien van dirigidas las medidas de Compensación Educativa, es decir, a aquellos alumnos que pertenecen

¹ Esta información puede consultarse también, de forma más amplia, en Alcalá Recuerda 2006, pp. 24-36 y en <http://www.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html>.

a minorías étnicas o culturales o a grupos en desventaja social y tienen un desfase escolar de más de 2 años, debido a la incorporación tardía al sistema educativo o a la escolarización irregular previa; o que desconocen la lengua vehicular, debido a su pertenencia a grupos étnicos no hispanohablantes (Orden Ministerial de 22 de julio de 1999, BOE). La **Compensatoria** puede organizarse de diversas formas, dependiendo de las necesidades y posibilidades del centro educativo, que consisten principalmente en:

- 1) el apoyo dentro del aula de referencia, con la ayuda de un profesor que se dedique a proponer y evaluar actividades de nivelación para los estudiantes con necesidades de compensación educativa, medida de preferencia en la legislación pero que apenas hemos encontrado en la práctica,
- 2) el apoyo a través de agrupaciones flexibles fuera del aula de referencia que se conforman con estudiantes de distintas clases (y, a veces, de distintos cursos) durante las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana y su Literatura, principalmente,
- 3) los grupos específicos o las aulas de compensación educativa (ACEs) que se constituyen en centros aparte con el fin de preparar a los estudiantes de entre 15 y 16 años –sobre todo a aquellos con indicios de abandono escolar- para incorporarse después al programa de garantía social o a un programa de diversificación,
- 4) programas de compensación externa, organizados por los propios centros educativos, por las administraciones municipales (como las Aulas Abiertas) o por entidades subvencionadas, que ofrecen apoyo escolar en horarios extraescolares.

Al observar que la única dificultad que presentaban muchos de los estudiantes, incluidos como destinatarios de esta medida, era la del desconocimiento del castellano, se decidió implantar un procedimiento de enseñanza de español como segunda lengua que permitiese una incorporación gradual a los estudiantes a sus grupos de referencia. A estas clases se les llamó **aulas de enlace**, las cuales forman parte del Programa **Escuelas de Bienvenida** de la Comunidad de Madrid. Estas aulas de enlace acogen generalmente a estudiantes no hispanohablantes, recién llegados de sus países de origen, antes de ser escolarizados en el sistema educativo general. Estas clases, al menos hasta el curso pasado, podían durar desde dos semanas a seis meses, habitualmente; aunque a veces este plazo se alargaba hasta dos cursos lectivos, dependiendo de cómo avanzasen los estudiantes en el aprendizaje de esta lengua. Además, cuando han ido adquiriendo una serie de conocimientos lingüístico-comunicativos, los estudiantes van asistiendo a una

serie de clases de un grupo de referencia del centro donde se sitúa el aula de enlace. El único problema es que, a menudo, los estudiantes beneficiarios de esta medida no están escolarizados en el mismo centro en el que se ubica el aula de enlace, porque sólo algunos centros educativos han solicitado dicho programa. Los estudiantes irán al aula de enlace que les corresponda por zona, pero luego deberán incorporarse al centro donde estén escolarizados; con lo que podemos observar el carácter ya de partida segregador de dicha medida.

Por otro lado, existe el Programa de **Diversificación**. Consiste, principalmente, en preparar a los estudiantes para superar los cursos de 3º y 4º de la ESO con unos contenidos de mínimos, adaptados a tres áreas específicas: la práctica, la socio-lingüística y la científico-tecnológica. Normalmente a estas clases acuden estudiantes con riesgo de abandono escolar o con dificultades para superar el programa curricular general.

Por último, el Programa de **Integración** consiste en ofrecer apoyo escolar a los estudiantes con distintos grados de discapacidad motora o psicopedagógica que estén escolarizados en el centro educativo. Estos estudiantes no asisten a su grupo habitual de referencia durante algunas horas de clase a la semana. En esas horas, los estudiantes de integración son agrupados en una clase donde se les ofrece un programa curricular adaptado. También se les propone una serie de actividades y ejercicios de las distintas materias que han de ir realizando a lo largo de sus clases correspondientes en el aula de referencia; con lo cual, a menudo la interacción con ellos en sus clases de referencia es prácticamente nula, debido a que el profesorado no sabe cuándo está realizando ejercicios de integración y cuándo está participando de sus clases.

Los Programas de **Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen**, de los cuales sólo están en funcionamiento el marroquí y el portugués, son también una de las medidas observadas en el *Plan Regional de Compensación Educativa*. Dicha enseñanza sólo se imparte en horario extraescolar en aquellos centros donde se haya solicitado el servicio, debido a que cuentan con un grupo de mínimo diez estudiantes (o familias) que lo requieran. En el caso de la ELCO marroquí, por ejemplo, se ofrece financiada por el gobierno marroquí únicamente a lo largo del periodo de Educación Primaria, y para los centros de Educación de Secundaria que lo solicitan, existe la posibilidad de tener un profesor enviado por una ONG de inmigrantes marroquíes subvencionada por el gobierno español (Franzé y Mijares 1999).

Todos estos programas –que además no están implementados en todos los centros, sino en aquellos que cumplen ciertos requisitos cuantitativos referentes al número de estudiantes con necesidades de compensación educativa, valorados por el departamento de orientación- se acompañan de algunos programas de acogida desarrollados por el

propio centro; de actividades y fiestas multiculturales organizadas por la comisión de actividades extraescolares, junto a asociaciones y ONGs; y de los cursos de formación continua sobre interculturalidad, multilingüismo y enseñanza de español como segunda lengua que organizan las distintas asesorías de atención a la diversidad de los Centros de Apoyo al Profesorado (o Centros de Profesores y Recursos).

Además existen diversos recursos externos a los que los centros educativos pueden recurrir de forma puntual. Por ejemplo:

- los intérpretes y traductores del **Servicio de Traducción e Interpretación (SETI)** –para reuniones con los padres de origen no hispanohablante y traducciones de documentos puntuales,
- el **Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)** –para asesoramiento sobre interculturalidad y migraciones al profesorado y para apoyar en tareas de apoyo escolar y enseñanza de español como segunda lengua en los centros sin programa de compensación educativa, y

de esta manera, observamos cómo una misma comunidad autónoma puede aplicar recursos educativos y, particularmente de educación lingüística, que si bien responden a una ideología compensatoria, son de corte asimilacionista, en sus objetivos y fines: nivelar, compensar las carencias, y segregacionista, en sus métodos y procedimientos: agrupaciones flexibles, aulas especiales separadas, etc.; a pesar de que el discurso que los emite trate de vincularlos con la interculturalidad y la integración, asumiendo una serie de conceptos en los que no parece profundizar, como la diversidad cultural, la educación intercultural o la integración mutua.

6. Recapitulemos

En resumen, en el sistema educativo de una sociedad que adopte un modelo **segregador**, cada comunidad implicada mantendrá sus lenguas y formas de comunicarse. No existirá prácticamente contacto, debido a la impermeabilidad lingüística entre las comunidades. Incluso se crearán o recuperarán variedades lingüístico-simbólicas “encriptadas” con el fin de que sean entendidas sólo por el mismo grupo y para que resulte incomprensible por el resto (por ejemplo, el lenguaje gestual y el inglés afro americano, el romaní-español de la etnia gitano-española, las jergas específicas, etc.). La lengua, en esta sociedad tipo, se considera un rasgo cultural simbólico en la lucha que enfrenta a las distintas comunidades (pero también la religión, la gastronomía, las banderas e himnos, las formas de pensar

y hacer, etc.), basándose en ideales románticos de lo que es una nación, una región, una comunidad o un estado. El resultado que encontramos: lo que podríamos llamar monolingüismos impermeables (L/L/L) y la consolidación de elementos criptográficos para mantener la incompreensión y levantar fronteras simbólicas.

La ausencia de métodos y formas de mantenimiento de las lenguas de origen minoritarias refuerza el aprendizaje único de la lengua dominante y legitimada para todos los usos de la sociedad en un modelo socioeducativo **asimilacionista** (L/). Además, la sumersión lingüística, o el hecho de no permitir construir el aprendizaje de la nueva lengua sobre la base de las lenguas de la comunidad o familiares, puede generar efectos perversos como, por ejemplo:

- 1) los estudiantes mantienen sus «acentos» en la lengua vehicular y las lenguas en el ámbito del hogar para reivindicar la pertenencia cultural a su grupo, lo que puede generar el rechazo del grupo mayoritario y, así, la segregación. En términos lingüísticos, se mantiene el bilingüismo de pérdida (y no el de ganancia), con lo que se restringe el acceso con iguales oportunidades a los distintos recursos sociales, lo que podría llevar a imposibilitar el ascenso social;
- 2) los estudiantes se asimilan a la lengua mayoritaria, imitando incluso el acento local, para pasar desapercibidos y mostrar que pertenecen al grupo dominante, rechazando sus lenguas y culturas de origen en todas sus manifestaciones. Esto supone una pérdida lingüística hacia el monolingüismo y contra la diversidad con el fin de ganar el ascenso social en una sociedad asimiladora y etnocéntrica que sólo valora el conocimiento de la lengua vehicular.

En una sociedad **multicultural**, se ofrecen recursos destinados únicamente a la comunidad que los solicita, como la Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen o ELCO, es decir, un recurso restringido a una comunidad con cierto reconocimiento social, político o económico en la sociedad de acogida. El interés por parte de la comunidad o minoría implicada es el de mantener sus raíces y los rasgos diferenciales, sobre todo aquellos que les sirvan para desenvolverse en dicha sociedad. Por parte de los responsables políticos de la sociedad mayoritaria, es una forma de mantener a las comunidades minorizadas satisfechas, aunque las culturas se manifiesten como monolíticas y estables, y en barrios separados; con lo que los cimientos de la sociedad dominante o mayoritaria no se verán amenazados. Los posibles efectos negativos de este modelo serían:

- 1) rechazo a estos recursos específicos de discriminación positiva por parte de la sociedad mayoritaria, que percibe que sus impuestos cubren las necesidades de estos grupos específicos y no los suyos y, por tanto, actitud que legitima

el asimilacionismo lingüístico (que «los otros» se adapten al monolingüismo dominante);

- 2) mantenimiento y uso de las lenguas de origen en círculos familiares y afectivos y aprendizaje de la lengua dominante para el resto de situaciones; lo cual ha sido ampliamente documentado como bilingüismo de pérdida (sobre todo en la siguiente generación), puesto que no se da a las lenguas de origen un valor académico ni social en el sentido más amplio;
- 3) mantenimiento de la lengua de origen y uso en todas las situaciones dentro del barrio y las instituciones paralelas, o haciendo uso de intérpretes y traductores cuando necesite expresarse en la lengua dominante, con lo que podríamos denominar un monolingüismo de resistencia.

Una ideología social **integradora** y un modelo educativo **intercultural** propondrían, en el ámbito lingüístico, el empleo de métodos de enseñanza de lenguas que combinaran el enfoque comunicativo (por tareas) con otros contrastivos (análisis de errores como fases positivas en el proceso de aprendizaje, valoración de la interlengua) y los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje a los que acostumbran otras comunidades emigrantes: memorización-repetición, método estructural para el perfeccionamiento gramatical (conjugaciones, etc.). Además todos los miembros de la comunidad escolar –profesores y estudiantes- se expondrían al aprendizaje de distintos géneros escritos, a la comunicación oral intercultural, a los rasgos distintivos y similares de las sociedades y culturas, incluyendo la dominante o mayoritaria, etc. Se podrían, también, crear programas de enseñanza de lenguas y culturas diversas que se ofrezcan a todos y todas las interesadas, sean de la comunidad que sean en origen. Esto ha de estar acompañado de una transformación de la actitud favorable al multilingüismo en todos los ámbitos sociales y jurídico-administrativos (por ejemplo, promover la existencia del profesor bilingüe, del funcionario bilingüe, de la administración multilingüe, de traductores e intérpretes en diversas lenguas de uso común, etc.); para que, como resultado, conformemos una sociedad multilingüe que esté a favor y considere habitual y normal la diversidad y convivencia lingüística.

Referencias bibliográficas

Alcalá Recuerda, E. (2006), *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*, tesis doctoral dirigida por Luisa Martín Rojo, en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

Berry, John W. (1990), "Psychology of acculturation". En: Berman, J. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1989. Cross-cultural perspectives*, 37: 201-234, Lincoln, University of Nebraska Press.

Franzé, A. (ed.) y Mijares, L. (col.). (1999), *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Guadarrama (Madrid), Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Grad, Héctor M. (2001), "Universalist and particularist value orientations in 'civic' and 'ethnic' nationalist cultures: Implications for acculturation strategies". Poster presentado en el 5º Regional Congress 2001 de la International Association for Cross-Cultural Psychology, Winchester (UK), 7-11 de Julio de 2001.

Lafortune, L. et Gaudet, E. (2000), *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, Montreal, ERPI.

Malgesini, G. y Giménez, C. (1997), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, La Cueva del Oso.

Martín Rojo, L. (2003), "Escuela y diversidad lingüística y cultural". En L. Martín Rojo et al.: *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, nº 154, Madrid, MEC/CIDE.

<http://www.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html>