

SERRA, J.M ETA VILA, I (2000): "La tipología lingüística del aula como uno de los factores clave en el programa", RUIZ BIKANDI, U. (ed.) *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Síntesis. 39-41.

La tipología lingüística del aula como uno de los factores clave en el programa

Proponer un modelo de educación bilingüe en el que se contemple la introducción progresiva de tres lenguas para todos los alumnos, independientemente de cual sea su lengua familiar, supone para un número importante de alumnos un cambio de lengua hogar-escuela e, incluso, para algunos otros (y cada vez más), la adquisición de una cuarta o quinta lengua, ya que su lengua familiar no coincide con ninguna de las lenguas que tienen presencia curricular en la escuela.

Este aspecto requiere a nuestro entender una atención especial. Así, actualmente sabemos que en los programas de cambio hogar-escuela una de las condiciones importantes en el momento de empezar el programa es precisamente que todos los alumnos (o, por lo menos, una gran mayoría) partan de cero en relación al conocimiento de la lengua de la escuela. Sin embargo, es frecuente encontrar en el aula **grupos heterogéneos**, con alumnos cuya lengua familiar coincide con la de la escuela, coexistiendo con otros para los cuales no es así. Como bien se sabe, en este supuesto, el **proceso de contextualización** del lenguaje por parte del adulto resulta mucho **más difícil** ya que, en muchas ocasiones, éste **asume** consciente o inconscientemente **que un grupo importante de alumnos ya le entienden**, debido a que su lengua y la de éstos se corresponde. En estos casos, se requiere de un **esfuerzo adicional** por parte del maestro para intentar **adecuar su lenguaje al conocimiento diverso de la lengua** por parte de los alumnos.

Ciertamente, la presencia en el grupo-clase de alumnos cuya lengua familiar coincide con la lengua de la escuela implica un **esfuerzo consciente por no dejarse arrastrar por el ritmo que marca habitualmente dicho subgrupo** en clase. De todos es sabida la **dificultad** que ello acarrea, ya que, en la medida en que existen alumnos con una cierta competencia en la lengua de la escuela, se darán con más probabilidad situaciones en las que preferentemente dichos alumnos lleven el peso interactivo que se desarrolla en el aula y, consecuentemente, aumente el **riesgo** de que las **diferencias iniciales** entre estos alumnos y los otros, **en lugar de disminuir** con el tiempo, **aumenten**.

En este sentido, pensamos que la **tipología lingüística del aula** debería ser un **aspecto a considerar** en la medida de lo posible, **bien al inicio de la escolaridad**, en el momento en el que se configuran los diversos grupos-clase, **bien en la configuración posterior de grupos flexibles** o de nuevas organizaciones grupales. Constituir **grupos homogéneos** presenta las **ventajas** de que **facilita desarrollar la lengua desde el punto en que se encuentre** (o para quienes tienen una lengua distinta de la de la escuela) de modo semejante para todo el colectivo, **posibilita una mejor negociación de los significados** y **una menor dispersión en el docente a la hora de adecuar su habla** a sus interlocutores. El **inconveniente** de que los **alumnos de L2 no pueden interactuar con sus iguales hablantes nativos**, lo que beneficiaría su dominio lingüístico, **debería ser subsanado** a partir de un cierto nivel de conocimiento de la lengua, adoptándose **medidas de organización flexible** entre clases o bien abordando la **reestructuración de los grupos iniciales**.

El caso contrario, el de la constitución de **grupos mixtos**, exige un **alto control por parte del docente del uso que hace de la lengua al dirigirse a la clase, de tal modo que no sean los hablantes de la lengua de la escuela quienes marquen el nivel y ritmo** de las intervenciones y los únicos que en definitiva se benefician de ellas. La **atención específica a las necesidades de los nuevos hablantes exige atender de forma cuidadosa a su comprensión, asegurar su participación en el aula y evitar su aislamiento**. La atención a los hablantes nativos, por su parte, exige que se **potencie el desarrollo de la lengua que traen de casa, lo que debe asegurarse tomando medidas específicas para el trabajo con cada uno de los grupos lingüísticos que componen el aula**.

Estos riesgos extremos aconsejan, en todo caso, **asegurar que todo alumno tenga permanentemente posibilidades de negociar los significados, que reciba atención lingüística personalizada** y que, en el caso de aquellos para quienes la lengua de la escuela **es L2** se les ofrezcan, al menos a partir de un cierto conocimiento lingüístico, **oportunidades ricas de interactuar con sus pares hablantes nativos** de esa lengua.

Hasta aquí, algunos elementos relevantes que a nuestra modo de ver deberían plantearse los equipos docentes en cada centro como paso previo a la concreción y ajuste de su programa de educación bilingüe. Sólo nos queda añadir que el **programa resultante** debe ser **planteado como un proceso dinámico** en el que se establecen el punto de partida y las actuaciones sucesivas que deben emprenderse para lograr los objetivos establecidos. Este proceso **debe ser revisado** y evaluado **periódicamente**, en función de dichos objetivos, e introducir en él aquellos cambios que se consideren oportunos a la luz de la experiencia contrastada.

URI RUIZ BIKANDI (1997): "Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro". *Textos 13*

Actuación con los alumnos de lengua materna diferente

Cuando un centro bilingüe recibe alumnado cuyo origen lingüístico se corresponde con una de las lenguas básicas en que va a impartir docencia, debe establecer de modo general los criterios para asegurar el tratamiento lingüístico adecuado para cada grupo, ya que no es lo mismo conocer la lengua básica de instrucción que desconocerla por completo al comienzo de la escolaridad.

Si la lengua de instrucción es una nueva lengua, el habla del docente -que conoce la lengua materna del alumnado pero se relaciona con él fundamentalmente en segunda lengua- está basada en referentes próximos, actos ritualizados, negociación constante y exhaustiva ;sobre los significados, lo que hace posible que las criaturas construyan poco a poco su nuevo conocimiento lingüístico. Cuando por el contrario, al comienzo de la escolaridad se domina básicamente la lengua de instrucción, los discursos se construyen en gran medida en torno a los contenidos que las palabras transmiten, pudiendo construirse discurso de modo más independiente del contexto físico. Ello exige diferencias de ritmo y actuación en el tratamiento de los dos tipos de alumnado.

Por otro lado, resulta recomendable desde el punto de vista de la normalización del uso de las lenguas que los alumnos de lengua minoritaria dispongan de un espacio donde el uso de ésta resulte absolutamente natural en el medio escolar², sin verse sistemáticamente interferida por la presencia de la lengua mayoritaria, lo que ocurrirá al compartir espacio con hablantes de ésta que no dominan aún la que ellos tienen como primera. En consecuencia, diferenciar los grupos según su primera lengua, además de contribuir al proceso de normalización lingüística de las lenguas minoritarias, facilitará la adecuada atención al desarrollo de las capacidades lingüísticas, intelectuales y afectivas de ambos grupos humanos.

Así pues, de acuerdo con todo ello, el centro debe establecer los criterios adecuados para el tratamiento de la diversidad lingüística. Separar los grupos en un comienzo, o en caso de que esto no sea posible, establecer criterios de atención diversificada dentro del aula, pueden ser buenas medidas, como lo es decidir en qué momento puede considerarse que el dominio de la L2 es suficiente por parte de los nuevos hablantes como para que esos grupos se vuelvan a reunir, y ello atendiendo a dos criterios: al tratamiento bilingüe de los alumnos y al principio que establece que el mejor modo de aprender una lengua es a través de la comunicación con sus hablantes nativos. Por otra parte, no reunirlos nuevamente presenta el riesgo de institucionalizar dos clases de alumnado, lo cual desde ningún punto de vista resulta recomendable.

Todo lo dicho hasta aquí ha tenido como referente básico un alumnado que conoce alguna de las lenguas que el centro presenta como propias, de tal modo que su relación fluida con el profesorado bilingüe está asegurada: puede dirigirse a él en la lengua que pueda o quiera, sabiendo que va a ser comprendido. Sin embargo, es cada día mayor el número de casos en que la lengua o las lenguas que hablan algunos alumnos son desconocidas por el profesorado, con lo que esto supone de dificultades para aquellos. Nos referimos a los niños inmigrantes.

El centro debe arbitrar medidas que hagan posible su integración, lo cual requiere, además de la ayuda específica para facilitarles el aprendizaje de la lengua de instrucción, una serie de conocimientos por parte del profesorado. A los docentes les será preciso saber sobre las creencias, costumbres, usos, tabúes y rituales de sus alumnos, porque ellos van a determinar la mutua comprensión y el clima de empatía necesario para que la educación logre los efectos deseables. Convendrá asimismo que aprendan algo de la lengua de los niños y niñas que atienden, como modo de

aproximarse a su realidad y valorarla. Será necesario que hagan gala de una exquisita sensibilidad intercultural, estableciendo puentes que permitan la integración de los venidos de fuera, para lo que el centro debería, asimismo, gestionar los modos que aseguren a esos alumnos el mantenimiento de su lengua de origen.

Evidentemente, todo esto no se logra en poco tiempo, pero es preciso que los centros sean conscientes de esas diferencias, las conozcan y las prevean en sus proyectos educativos, como única vía de hacer posible una educación que pretende atender a todos teniendo en cuenta sus diferentes necesidades.

RUIZ BIKANDI, URI (1998): Grupos lingüísticos distintos, una única escuela. <i>Aula de innovación educativa.70</i> .1998ko martxoan 10 -14

Grupos lingüísticos distintos, una única escuela.

En las siguientes líneas defenderé el derecho a una educación bilingüe y debatiré sobre algunos aspectos que me parecen importantes, a fin de atender a los alumnos de los distintos grupos lingüísticos asegurando el desarrollo de sus capacidades comunicativas en cada una de las lenguas adoptadas como propias por la escuela. Con ello pretendo colaborar en una reflexión que ayude a tomar decisiones relacionadas con el proyecto lingüístico de centro.

UNA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA MÁS DEMOCRÁTICA

Hace muchos años, cuando en el País Vasco rozábamos la ilegalidad al enseñar en euskara en la escuela, defendíamos esta opción aduciendo, como lo hacían catalanes y gallegos el derecho a la enseñanza en lengua materna. En efecto, así defendíamos el derecho de muchos de nuestros niños a ser educados en su propia lengua, derecho que les era negado por la dictadura.

Pasado el tiempo, las cosas parecen haber cambiado. Ahora la mayoría de los niños vascos que tiene como lengua materna el castellano no estudia en esa lengua, sino que lo hace en euskara, segunda lengua para ellos. Del mismo modo, en Cataluña son muchos los que hacen cambio de lengua de casa a la escuela, donde estudian fundamentalmente en catalán. Evidentemente, todos ellos cultivan el castellano hablado y escrito en la escuela, pero la mayor parte de los contenidos escolares se vehicular a través de las lenguas minoritarias. Ante esta realidad, alguien podría preguntarse si es que ya no rige el tan traído y llevado derecho a la enseñanza en lengua materna o si es que al cambiar las tornas políticas la gente defiende lo que mas le conviene.

En realidad, nada es lo que parece. En las circunstancias presentes, la Constitución obliga a todo ciudadano español a saber el castellano y le da derecho, en carla territorio con otra lengua oficial, a conocer ésta: no se puede decir que el trato dada al castellano y a las demás lenguas sea pues, exactamente el mismo. Sin embargo, los hablantes de lenguas minoritarias tienen avalado constitucionalmente el derecho básico a escolarizarse en su propia lengua, lo que representa un freno importante a la segregación lingüística y cultural que a lo largo de mucho tiempo ha padecido esta parte de la población. Por otra parte, su conocimiento del castellano esta ampliamente asegurado, pues esta lengua ocupa un alto rango en los más variados medios sociales: instituciones financieras, comerciales, religiosas, mediáticas, etc. y evidentemente, en la enseñanza donde se enseña de modo obligatorio.

Los castellano-hablantes por su lado, viven en un medio que hace posible el uso de su lengua en la más variada gama de funciones sociales, les ofrece todo tipo de alimentación cultural y les permite acceder a los usos más formales de la lengua a través de la enseñanza. En esta situación sociolingüística pueden rentabilizar de forma óptima sus capacidades.

En efecto, con una lengua fuerte, el castellano, resulta posible acceder desde muy pequeños al conocimiento y al dominio casi nativo de la otra lengua de su medio social. Sin merma alguna para sus derechos, para sus capacidades intelectuales o para sus habilidades en lengua materna. Desde el punto de vista intelectual y de socialización, para la criatura que aprende una segunda lengua en la escuela a través de tareas interesantes, el asunto representa ganancia neta.

Evidentemente, frente a un modelo de bilingüismo donde solo los hablantes de una lengua -la minoritaria- deben conocer la de los otros, pero nunca al revés, el hecho de que también los hablantes de la lengua mayoritaria devengan bilingües facilita la integración social y da mayores posibilidades de entendimiento mutuo a ambos grupos humanos. Es esta lo que tantos padres castellano-hablantes hacen posible entre nosotros al elegir para sus hijos programas de inmersión.

Una escuela para grupos lingüísticos diferentes

Pero. ¿cómo vive la situación de cambio de lengua la criatura que al llegar a la escuela se encuentra con que en ella se habla diferente a su casa? Observando a los niños puede decirse que esta realidad la viven sin más traumas que los que representa simplemente ir a la escuela, normalmente acuden contentos a ella y se sienten premiados por los esfuerzos que allí realizan. La lengua forma parte de un cambio de paisaje que, unos antes y otros más tarde, van haciendo suya. Los niños saben que quienes les atienden en la escuela, comprenden la lengua que ellos hablan y tienen la seguridad de que en todo momento sus necesidades básicas de comunicación van a ser cubiertas. De hecho, un modo de actuar muy generalizado en los modelos de inmersión entre nosotros es que en el primer mes del primer año de escolaridad, hasta que la criatura no empieza a sentirse cómoda en el nuevo entorno y comienza a aceptar la tutela de la profesora, ésta se dirige a ella en castellano.

La observación de clases de inmersión muestra como los niños aceptan de forma natural la situación por la que en un principio ellos hablan en castellano con la profesora, mientras ésta les contesta en la lengua de la escuela, utilizando todo tipo de recursos para hacerse entender, lo que logra con facilidad, aun siendo la distancia lingüística entre ambas tan grande como la que puede existir entre el euskara y el castellano. La clave está en que sus conversaciones versan sobre referentes próximos: tareas, hechos o asuntos que interesan a los niños, en contextos en gran medida ritualizados, donde se logra la comprensión mutua a base de una constante y exhaustiva negociación sobre los significados.

Poco a poco los temas a tratar en el aula de L2 se amplían y se comparte conocimiento, lo que permite referirse a muchas cosas sin necesidad de que estén presentes más que a través de las palabras, es decir, permite romper los límites del "aquí y ahora", puntos de partida del desarrollo lingüístico.

En realidad los niños aprenden pronto a comprender lo que la maestra les quiere decir porque tienen además un entrenamiento reciente y paralelo en su lengua materna y es sabido que los mecanismos de comprensión lingüística son básicamente los mismos en primera y en segunda lenguas. Si acaso en ésta última presentan cierta ventaja, porque ya han sido utilizados, probados y perfilados. También tienen claro

esta, una desventaja: el tiempo de exposición a esa segunda lengua, la cantidad de habla que van a recibir a través de ella, no va a ser tanta como ocurrió con la primera. Por eso, el uso que pueda hacer de esa lengua fuera de la escuela, en relaciones sociales que le interesen o le sean necesarias, mejorará notablemente su dominio oral en ella.

De cualquier modo, para el tercer año de los programas de inmersión, además de la comprensión, siempre asegurada, de los discursos del aula, lo normal es que las criaturas se dirijan a la profesora en segunda lengua y se hagan entender con bastante claridad. El proceso de construcción de su nueva lengua es laborioso, pues deben reconstruir su sistema, diferenciándolo del de su L1, en un camino de ensayo-error. Ello se hace a base de un poco de imitación y mucho de elaboración de hipótesis sobre forma, significado y función de los términos lingüísticos y exploración de los resultados de su puesta en práctica, para lo que deben tener muchas oportunidades de hablar, de ser escuchados y poder conversar con quien domina esa lengua que se esfuerzan en aprender. Los lazos afectivos que muy pronto aparecen en la relación alumno-docente y el propio éxito cosechado en la adquisición de la L2 parecen compensar sobradamente a la criatura del esfuerzo que le supone el aprendizaje de una lengua que en un principio desconocida por completo.

Cuando, por el contrario, la lengua de instrucción coincide con la materna, el grado de dominio lingüístico que se tiene al comienzo de la escolaridad permite hablar sobre lo que no está en presencia, lo que se sitúa fuera de «el aquí y el ahora», hablar en torno al contexto creado por las propias palabras. Lógicamente, el discurso es más rico y elaborado que cuando se están aprendiendo los rudimentos de esa lengua. De estas diferencias en el habla del alumnado se derivan diferencias de ritmo y actuación didáctica en el tratamiento de la lengua con cada grupo.

¿Juntos o separados?

Dado que es quehacer básico de la escuela potenciar el desarrollo lingüístico de su alumnado y que en nuestro caso debe hacerlo con la tarea añadida de enseñar una nueva lengua, debe valorar cuidadosamente las condiciones en las que ese aprendizaje se potenciara de forma óptima.

Es sabido que la relación con hablantes nativos es una de las variables clave para el buen aprendizaje de una segunda lengua. También lo es recibir un input o entrada de lengua adecuada a las posibilidades de comprensión del aprendiz, en el sentido de que le haga avanzar en su dominio lingüístico y discursivo. Estos son, a mi modo de ver, los dos factores básicos que la escuela debe valorar a la hora de establecer los grupos de clase entre los niños que acuden a ella.

Mezclar en una misma aula niños de lenguas distintas -unos de lengua materna coincidente con la de la escuela, otros de distinta- cuando hay número suficiente para establecer dos grupos, puede dificultar la acomodación del habla del docente a las necesidades de los nuevos hablantes. En efecto, una clase donde la mayoría conoce una lengua como materna hace que en toda actividad colectiva o de pequeño grupo el habla del profesor, de modo más o menos consciente, se adecue a este nivel nativo de desarrollo lingüístico, de tal modo que la negociación de significados se establece en un plano que a menudo resulta difícilmente comprensible para el neófito en esa lengua, lo que puede retrasar y dificultar su aprendizaje.

Por otro lado, es importante que el ritmo de la clase sea el que permite la participación de todos los niños, al nivel de desarrollo lingüístico logrado por cada uno. Una diferencia de ritmo en el habla, del tipo de la que se establece entre un hablante

nativo y uno nuevo en las primeras fases de su desarrollo lingüístico, provoca aburrimiento para los nativos y tensión, inseguridad y ansiedad para los neófitos. Solo una gran habilidad de distribución de tiempos, tipos de intervenciones y gestión de los espacios por parte de la profesora puede remediar estos problemas, no siempre formulados, que condicionan la vida del aula. Esta habilidad de gestión de los recursos resulta imprescindible cuando no es posible repartir en dos grupos a los alumnos de lenguas maternas diferentes, a cada uno de los cuales habrá que dedicar el tiempo necesario para asegurar su buen desarrollo lingüístico desde el lugar en que se encuentren.

En consecuencia, en los primeros momentos de la enseñanza, diferenciar los grupos según su primera lengua, además de contribuir al proceso de normalización de las lenguas minoritarias, facilitará la adecuada atención al desarrollo de las capacidades lingüísticas, intelectuales y afectivas de ambos grupos humanos.

Por otro lado, y ahora desde el punto de vista de los nuevos aprendices de la lengua, puede establecerse de modo general que, en vistas a facilitarles una buena calidad de *input*, de “alimentación lingüística”, conviene situarlos en grupos de nivel lingüístico semejante al suyo, al menos hasta que adquieran un grado de dominio de la lengua que les permita por una parte, una buena comprensión de los discursos en los que deben participar y por otra, un grado aceptable de expresión oral en la nueva lengua.

Cuál es el curso más adecuado para integrarse los alumnos que tienen la lengua escolar como materna y los que han hecho cambio del hogar a la escuela, variará en función de la lengua y de las dificultades de aprendizaje que ésta presente, así como del medio sociolingüístico, es decir, de las posibilidades de alimentarla que se les brindan desde fuentes extraescolares. En toda casa, no parece demasiado conveniente llevarlo a cabo antes de asegurar un dominio básico de la lectoescritura, momento a partir del que el nuevo hablante dispone de una fuente individualizada de entrada lingüística que puede ser adaptada a sus propias necesidades. Por otra parte, hacerlo mucho más tarde podría acrecentar los problemas que la desintegración grupal conlleva y que a edades tempranas son aún fácilmente resolubles, pero sobre todo, supondría poner trabas a la posibilidad del desarrollo lingüístico de alumnas y alumnos, dada que, como ha quedado dicho, la interacción con hablantes nativos es el factor que más influye en un buen aprendizaje de la lengua.

En este último sentido, durante todo el tiempo de separación de aulas, la escuela puede y debe encontrar modos y momentos de actividad conjunta entre los dos tipos de hablantes, y este tanto para potenciar el desarrollo de la L2 como porque facilita la posterior integración de los dos colectivos.

Lenguas para todo y escuela bilingüe para todos

Hay otros muchos aspectos que un proyecto de centro debe contemplar desde el punto de vista de tratamiento de las lenguas, en especial en lo que se refiere a su didáctica. No tenemos espacio para desarrollarlos aquí, pero sería bueno dejarlos, al menos apuntados:

- La conciencia de que se enseña lengua desde todas las áreas es clave a la hora de planificar el trabajo en este campo, en especial en la educación primaria, donde si se tienen claros los objetivos en relación a este área, puede aprovecharse cualquier otra -conocimiento del medio, matemática, música...- para incardinar en ella el trabajo de uso y reflexión que la lengua exige. Ello resulta más fácil en este nivel educativo porque es el mismo docente quien

imparte varias de esas áreas, lo que no ocurrirá en etapas posteriores.

- La otra idea trata sobre la conveniencia de rentabilizar los conocimientos recibidos desde cada lengua que se estudia en la escuela. Básicamente, se trata de no aburrir a los alumnos, de no repetir en balde. de enseñar en una lengua y aplicar en la otra, contrastando diferencias y comportamientos de cada una. Si el profesor -o la escuela bilingüe tienen muy clara lo que las dos lenguas tienen de común y lo que tienen de específico serán capaces de planificarlas coordinadamente facilitando a los alumnos el transvase de conocimientos, el ejercicio interlingüístico e intercultural

Para terminar, quisiera retomar algunas ideas apuntadas a lo largo de este artículo. La primera hace referencia a que la educación bilingüe es un derecho democrático de los ciudadanos que vivimos en zonas que cuentan con dos lenguas oficiales. Acceder a ellas pasa, en muchos casos, por la escuela, de tal modo que la marginalidad social y el desconocimiento de una de las dos, o de ambas comienzan a estar estrechamente relacionados.

Facilitar a todos el acceso a todas las lenguas de uso social entre nosotros significa romper los cordones sanitarios que separan con frecuencia unas tapas de la población de otras, hacer posible una educación que atienda a todos teniendo en cuenta sus diferentes necesidades y hacer más posible un futuro que ofrezca mejores oportunidades a quienes nacieron con bien pocas.

Otra cuestión sobre la que deseaba insistir es sobre la importancia de mimar la componente afectiva en la adquisición de las lenguas, pues estoy convencida de que solo la aceptación del alumno con su carga cultural, su lengua y sus costumbres permite que el bilingüismo aditivo se dé. que la adquisición de una nueva lengua se viva como la ganancia neta que siempre debe ser.

1. Para saber más en relación con este tipo de programas, puede consultarse J. ARNAU; C. COMET; J. M. SERRA; N. Vila N. (1992): *La educación bilingüe*. Barcelona. ICE-Horsori.
2. Estudios diversos avalan este aserto. Entre otros, el estudio HINE (SIERRA, J el al.(1994) Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzan, Servicios Centrales) sobre la lengua escrita en los diferentes modelos lingüísticos en castellano y euskera; o el trabajo de SERRA, J.M. Y VILA, N.(199B) .Coneixement lingüístic i matemàtic d'escolars de nivell sociocultural baix en programes d'immersió. en *Articles n' B* , 15-23,
3. En U. RUIZ BIKANDI (1997): .Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico. *Textos n. 13*, pp. 9-24.se encuentran estas ideas más desarrolladas. Para el proyecto lingüístico de centro puede verse entre otros, el artículo de M. FERRER RIPOLLÉS, (1997): .La elaboración del proyecto lingüístico desde infantil a secundaria. *Textos n, 13*, pp. 57-65
4. En M,J. LARRANAGOA, y U. RUIZ BIKANDI (1996): .Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'immersió. *Articles n, B*, pp, 5-46, se reflexiona sobre este tema a partir de un caso de niñas inmigrantes marroquíes.

PARAGRAFO AUKERATUAK: ETORRI BERRIAK, ESKOLA ETA HIZKUNTZA

VILA (2004): LENGUA ESCUELA INMIGRACION

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

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

12.1.

12.4.

Ello significa un planteamiento, una metodología, una manera de hacer, muy distinta de la que habitualmente ocurre en las aulas. Es verdad que, en el caso de las criaturas autóctonas, dicho mecanismo funciona igualmente. El problema es que cuando en la misma aula se juntan criaturas autóctonas y criaturas extranjeras, hayan nacido o no hayan nacido aquí, hayan acudido o no a aulas puente, el desnivel lingüístico entre unas y otras criaturas es tan grande que, poco a poco, las criaturas extranjeras participan en menos interacciones, desarrollan estrategias para resolver mecánicamente determinadas actividades y van, progresivamente, encontrando cada vez menos sentido a aquello que hacen y a la propia institución escolar. Es decir, la escuela es un contexto de desarrollo para las criaturas autóctonas y, sin embargo, no lo es para las criaturas extranjeras.

Una conclusión rápida y superficial de la reflexión anterior puede hacer pensar que lo que se tiene que hacer es separar a las criaturas autóctonas y a las criaturas que proceden de familias inmigradas. Nada más lejos de nuestro pensamiento. Un buen ejemplo lo encontramos en aquellas escuelas en las que mayoritariamente las criaturas que asisten son extranjeras. Tampoco en esta situación se promueven habilidades notables, aquellas que se relacionan con el bilingüismo aditivo, cognitivo-lingüísticas (Vila y al., 2004). Entre otras cosas porque su lengua propia no está presente ni se tiene en cuenta como fuente de aprendizaje de la nueva lengua de la escuela. El problema principal reside en esta última cuestión: no se trata de separar unas y otras criaturas; se trata de organizar una escuela con los suficientes recursos humanos y materiales que pueda encarar desde la práctica educativa la enorme diversidad

lingüística existente entre el alumno. No solo diversidad entre lenguas propias, sino algo más importante, diversidad respecto al dominio de la lengua de la escuela.

Y para ello sólo se nos ocurre una forma de hacerlo: modificar la situación actual en el sentido de invertir el tiempo en que el profesorado habla y el alumnado escucha. Una gran parte de las cosas que pasan en nuestras aulas se relacionan con dos cosas. Primero una actividad unidireccional desde el profesorado hacia el alumnado en la que domina por encima de todo el habla del profesorado y la escucha del alumnado y, segundo la primacía de la actividad individual del alumnado aunque alumnos y alumnas formen parte de un grupo. Hay muy pocas actividades en las que las criaturas tengan que hacer cosas juntas para resolver una tarea. Incluso, en algunas ocasiones, las actividades de ayuda entre criaturas para la resolución de tareas individuales están mal vistas o, al menos, no son ni solicitadas por quienes necesitan ayuda ni ofrecidas por parte de quien puede ayudar (Vila y al., 2004).

La modificación de esta situación consiste en primar el trabajo en grupo, en ofrecer ayudas desde el profesorado para la resolución de tareas globales que tienen al alumnado como protagonista y no el saber del profesorado, en promover la interactividad entre el alumnado y, en consecuencia, el equilibrio entre ellos de exigencias y ayudas que, en el caso del lenguaje, son completamente necesarias si se desea que todo el alumnado progrese lingüísticamente, en hacer presente los distintos "saberes" y "competencias" lingüísticas que el alumnado posee, valorándolos y mostrando la necesidad de que sean visibles para la consecución colectiva de las tareas propuestas. En fin, una nueva manera de hacer, en la que no necesariamente se discuta el método didáctico más o menos pertinente para conseguir un objetivo de enseñanza y aprendizaje, sino que coloque en primer plano la diversidad real como fuente del trabajo cooperativo.

Otro tipo de respuestas como las "aulas-puente" o semejantes no solucionan los problemas que hemos comentado. De hecho, "devuelven" a las criaturas a las aulas con un nivel de lenguaje muy distante del nivel "real" con que trabaja el profesorado y, por tanto el problema vuelve a ser el mismo. De hecho, se está como al principio. Evidentemente, ello no significa que, en las escuelas, en que hay criaturas extranjeras, nacidas aquí o de incorporación tardía, no se requieran recursos humanos y materiales que permitan desarrollar una práctica más individualizada, que permitan que el alumnado con menos recursos lingüísticos respecto a la lengua de la escuela puedan recibir ayudas específicas que estén contempladas en el plan de acogida y en la forma de tratamiento de la diversidad que haya adoptado el centro.

Y, en este sentido, se tendría que empezar a contemplar la incorporación de personas al equipo humano de las escuelas que, utilizando siempre la lengua de la escuela, puedan acoger a las criaturas en su propia lengua. O, en otras palabras, que conozcan su lenguaje de modo que éstas puedan utilizarlo y, en consecuencia, se produzcan las interacciones que sugieren los programas de inmersión lingüística.

VILA (2002): *Acerca del tratamiento escolar de las minorías lingüísticas y culturales con un especial énfasis en la lengua propia*

18. or

Por eso, lo decisivo en el aprendizaje de una lengua remite al deseo de mantener intercambios sociales con personas que la dominan (y, consiguientemente, la enseñan). El bebé progresa en el dominio de la comunicación sólo en la medida en que desea mantener contacto social con sus cuidadores, de modo que debe "negociar" procedimientos arbitrarios para determinar cuando quiere establecer una relación social, cuando desea acabarla, qué tipo de relación desea establecer, qué aspecto de la realidad desea compartir, en qué lugar y semejantes. En otras palabras, el deseo o la necesidad de regular y controlar intercambios sociales se convierte en la fuente de motivación más importante para incorporar el lenguaje.

VILA (1999): *Acerca del tratamiento escolar de las minorías lingüísticas y culturales con un especial énfasis en la lengua propia*

11-12 or.

En ambos casos, el conocimiento lingüístico aparece como decisivo para la integración y la incorporación del alumnado a las actividades educativas. Por eso, todo aquello que vaya a favor de dicho aprendizaje debe ser valorado y asumido como determinante para la cohesión social en la comunidad educativa. Pero, ello, no puede hacernos olvidar las condiciones que hemos expresado para la adquisición del lenguaje. En definitiva, no es muy creíble que, por ejemplo, en la educación secundaria obligatoria, el alumnado procedente de familias inmigrantes extracomunitarias se empeñe en el estudio de la lengua de la escuela para poder seguir las actividades del currículum escolar. Más bien cabe pensar que se empeñará en dicho aprendizaje si siente la necesidad de participar activamente en las relaciones sociales del medio social en el cual comienza a vivir. En este sentido, se han de considerar dos aspectos distintos. De una parte, hace falta que esta parte de la infancia se sienta acogida en el centro escolar y se sienta llamada a participar activamente en sus actividades. De la otra, se le deben ofrecer todos los apoyos educativos en forma individual para que en el menor tiempo posible se incorpore a la lengua de la escuela.

El aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con sus pares tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Cualquier tipo de política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta, desde nuestro punto de vista, la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela. Ello no significa, evidentemente, que no reciban apoyos específicos para el aprendizaje lingüístico en el propio centro escolar o mancomunadamente entre varios centros. En este sentido, sería deseable que una parte del profesorado que apoya dicho desarrollo proviniera de los propios colectivos de inmigrantes o que conociera la lengua propia de este alumnado. Si ello fuera así, no sólo existiría un reconocimiento de aquello que el escolar "lleva" a la escuela, sino que, además, quedaría siempre garantizado el contacto social -y comunicativo- entre profesor y alumno. Al igual que en la inmersión lingüística, este profesorado siempre utilizaría la lengua objeto de aprendizaje, pero podría entender al escolar cuando éste utilizara su propia lengua.

13

En definitiva, aprendizaje lingüístico e integración social constituyen una unidad que se opone a la asimilación y a la homogeneidad. No se puede aprender la lengua de alguien que desprecia a quien la aprende, ni tampoco se puede pensar en que la clave de la integración es el aprendizaje de la lengua. Ambas cosas forman una unidad, tanto para los mayores como para los pequeños. Lenguaje e integración se complementan y se hacen necesarios el uno al otro, pero para ello lo determinante es que la integración sea mutua y, por tanto, no sea asimilación. En este proceso, el respeto, la valoración y el desarrollo de los medios necesarios para que la inmigración mantenga su propia lengua es un elemento decisivo para que se incorpore a la lengua del país y de la escuela.