

¿Asimilar o Integrar?

Dilema ante el multilingüismo
en las aulas



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide

¿ASIMILAR O INTEGRAR?

DILEMAS ANTE EL MULTILINGÜISMO EN LAS AULAS

Luisa Martín Rojo (dir.)

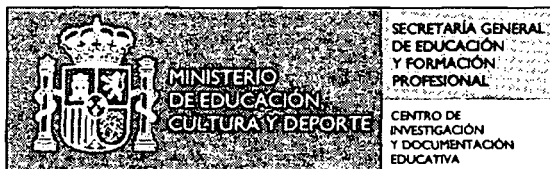
Esther Alcalá Recuerda

Aitana Garí Pérez

Laura Mijares

Inmaculada Sierra Rodrigo

M.^a Ángeles Rodríguez



Número 154
Colección: INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-03-127-3
I.S.B.N.: 84-369-3699-X
Depósito Legal: M-32962-2003

Imprime: Solana e Hijos, A.G., S. A.

Dedicamos este trabajo a los profesionales que con actitud generosa nos han permitido acercarnos a sus centros de enseñanza, nos han abierto las puertas de sus clases y nos han hecho partícipes de sus preocupaciones y de sus problemas. Sin ellos no hubiera sido posible este trabajo, que hemos enriquecido y esperamos todavía enriquecer con sus sugerencias. Es nuestro mayor deseo seguir colaborando y poder contribuir con propuestas viables y mejorar la situación que hoy vivimos y los resultados que se obtienen.

Agradecemos a María Luisa de la Garza la atención y el tiempo que nos ha brindado para comprimir, clarificar y reavivar la prosa de este texto.

Esta investigación ha contado con la subvención de:
La Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Proyectos de Investigación en
Humanidades y Ciencias Sociales
N.º Ref.: 06/0122/2000

Esta investigación ha sido distinguida con el segundo premio de investigación social
III Centenario de Caja Madrid
(noviembre de 2002)

«Monolingualism is a curable disease»

Edward Said

ÍNDICE

PREFACIO	11
-----------------------	----

Primera Parte **ESCUELA Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL**

Luisa Martín Rojo

1. DESIGUALDAD SOCIAL Y DIFERENCIA CULTURAL	19
1.1. Cuando la diversidad es la norma	19
1.2. Marco teórico	24
1.2.1. La sociolingüística	24
1.2.2. El enfoque etnográfico	26
1.2.3. El análisis crítico del discurso	29
1.3. De las ideologías a los modelos educativos	31
1.3.1. Ideologías lingüísticas y culturales	31
1.3.2. Las teorías del déficit y de la diferencia	43
1.3.3. Modelos educativos	48
1.4. La investigación en los centros de enseñanza	61
1.4.1. Método	62
1.4.2. La guía de observación	66

Segunda Parte
ESTUDIOS DE CASO

*Esther Alcalá Recuerda, Aitana Garí Pérez, Laura Mijares, M.^a Ángeles Rodríguez,
Inmaculada Sierra Rodrigo*

2.	INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1	71
3.	COLEGIO PÚBLICO 1	103
4.	INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2	129
5.	COLEGIO PÚBLICO 2	151

Tercera Parte
**LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN CENTROS DE
ENSEÑANZA DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

Luisa Martín Rojo

6.	DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A LAS PRÁCTICAS	179
6.1.	Los centros de enseñanza	181
6.2.	Gestión del multilingüismo y del multiculturalismo	197
6.3.	La enseñanza	220
6.4.	La enseñanza de la lengua y la cultura española y de las lenguas y las culturas de origen	223
6.5.	Actitudes hacia la multiculturalidad y hacia el multilingüismo ..	228
6.6.	Conclusiones	231

APÉNDICE

Anexo I:	Guías de observación	239
Anexo II:	Glosario	245
BIBLIOGRAFÍA		257

PREFACIO

En la última década, los centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid han llegado a ser ámbitos multiétnicos y, por tanto, multilingües. La creciente presencia de niños y adolescentes de origen extranjero ha venido a sumarse a otros cambios significativos en el sistema educativo, a través de los cuales han conseguido acceder a la educación los sectores sociales más desfavorecidos y las minorías étnicas autóctonas, de manera que, tal y como señala la legislación, hoy, en las escuelas e institutos, «la diversidad es la norma» (*Plan Regional de Compensación Educativa*, Comunidad de Madrid, 2000: 13).

Estos cambios sociales y educativos han despertado el interés no sólo de quienes los viven directamente en los centros de enseñanza, sino también de numerosos profesionales e investigadores de disciplinas diversas. En consecuencia, las escuelas e institutos han pasado a ser objeto de constante investigación y, a veces incluso, se han visto abrumados por el número de solicitudes de acceso y la frialdad o la insistencia de miradas inquisitivas que, más que una ayuda, resultan una complicación añadida en el funcionamiento cotidiano e inmediato de los centros. Sin embargo, es preciso comparar impresiones, compartir los puntos de vista de protagonistas e investigadores para enriquecer nuestra visión de lo que ocurre y profundizar en el debate que ha generado esta novedosa situación.

Es necesario actuar así, compartiendo datos y reflexiones, para propiciar también que la sociedad en su conjunto se implique, pues a menudo se pide a los centros de enseñanza que resuelvan por sí solos una situación que tiene su origen en cambios sociales que los trascienden, como es, por ejemplo, el aumento de los flujos migratorios. El tratamiento que estos cambios demandan abarca mucho más que el ámbito educativo, puesto que están involucrados una multiplicidad de factores sociales, psicosociales, culturales y lingüísticos, como la desigualdad y la marginación social, la diversidad lingüística y cultural, los desafíos que plantean las relaciones intercomunitarias y todo aquello que inci-

de en ellas: las ideologías (ya sean educativas o nacionalistas, por ejemplo), o los prejuicios y estereotipos sociales. La complejidad de la interacción de estos factores no puede ni dilucidarse ni resolverse solamente en el aula: son precisas políticas claras, medidas de apoyo y, por supuesto, el debate que genere un estado de opinión que actúe como motor y soporte de las decisiones que se vayan tomando.

Sin poner en entredicho el esfuerzo que han realizado los centros de enseñanza por actuar del mejor modo posible, y sin que se imponga caprichosamente ninguna medida, se puede y se debe contribuir a tratar de comprender y mejorar una situación que provoca dudas, que genera muchos interrogantes y que resulta a veces problemática para quienes la viven cotidianamente. Las incertidumbres abarcan un espectro amplio, pues hay que responder a preguntas que van desde cómo incorporar en las actividades desarrolladas en el aula a estudiantes que no conocen la lengua vehicular, hasta cómo coordinar las actividades que se desarrollan en las aulas de educación compensatoria con las que se desarrollan en el aula común o de referencia; además, por supuesto, preguntas relativas a cómo formarse y qué materiales utilizar, u otras de mayor calado teórico, como qué distingue a la educación multicultural de la intercultural.

Por ello, en este trabajo partimos del convencimiento de que conocer mejor los cambios socioeducativos permite diseñar líneas de actuación con las que puedan incrementarse las posibilidades de integración social de colectivos en situación de exclusión o vulnerabilidad, situación en la que se encuentran a menudo los estudiantes de origen extranjero. El análisis de las experiencias de otros países nos permite avanzar los resultados que podemos esperar de la puesta en práctica de determinados modelos educativos y procedimientos de enseñanza (como la enseñanza compensatoria o la enseñanza de las lenguas de origen). De manera que tener presente lo que ha sucedido en otros lugares y lo que se ha logrado con ello puede contribuir a evitar la reproducción de algunos errores y al mismo tiempo clarificar las políticas que nos acerquen a nuestro objetivo, así como facilitar la puesta en práctica de las medidas que se consideren más adecuadas. Además de sugerir, en los apartados finales, algunas líneas de actuación, creemos que esta reflexión contribuye a discernir qué caminos pueden abrirse para un mayor enriquecimiento mutuo entre estudiantes y profesores de idéntico y distinto origen.

Este libro es, pues, un acercamiento a la realidad cambiante y compleja de nuestros centros de enseñanza. Va dirigido especialmente a todos aquellos que se interroguen acerca del mejor modo de gestionar en el contexto escolar la diversidad lingüística y cultural, y se preocupen por cuáles son sus consecuencias tanto sociales como educativas.

La estructura que seguimos es la siguiente: en la Primera Parte, planteamos el marco teórico relativo a las políticas e ideologías tanto educativas como lingüísticas, el cual nos servirá para que cobre mayor sentido la descripción, que hacemos después, de la vida en los centros de enseñanza a los que hemos accedido. Tras esta Segunda Parte netamente descriptiva, en la Tercera reflexionamos sobre las experiencias que los diferentes grupos de trabajo han tenido, sobre los dilemas que se han planteado y, como hemos dicho antes, se sugieren algunas líneas de actuación. Para guiar la lectura y evitar en lo posible ambigüedades, hemos incluido al final un glosario de términos frecuentes en la descripción y organización de los centros de enseñanza y de conceptos de los que creemos necesario explicitar el significado que les conferimos.

El deseo de comprender las transformaciones sociales y educativas que viven nuestros centros de enseñanza fue lo que nos animó a emprender la investigación que hoy sirve de base a esta publicación, la cual fue realizada durante los cursos académicos 2000/2001 y 2001/2002 en centros de la Comunidad de Madrid. El equipo que realizó la investigación ha estado integrado por personas que provienen de disciplinas diversas, que adoptan perspectivas diferentes y que trabajan en ámbitos de la enseñanza también distintos. Ello ha conferido al texto que ahora presentamos un enfoque plural e interdisciplinar, que ha tratado de conjugar un abanico amplio de puntos de vista y de voces, todas las cuales nos parecen necesarias para evitar simplificaciones en un terreno tan complejo como el que abordamos.

No obstante, domina ciertamente entre los investigadores el perfil lingüístico: con formación sociolingüística y experiencia como analista del discurso; en el caso de la investigadora principal, Luisa Martín Rojo; y conjugando una formación lingüística con una formación antropológica que ha resultado relevante, en el caso de Esther Alcalá Recuerda y Aitana Garí Pérez. Esther Alcalá, además, en el momento de la investigación era mediadora social intercultural del equipo del SEMSI y tuvo un papel destacado en el diseño del proyecto y en el establecimiento de las hipótesis que se manejaron. Otros mediadores han contribuido a este trabajo; en concreto, mediante la realización de una actividad intercultural en distintos centros, actividad que nos permitió acceder a los estereotipos y estudiar las relaciones intergrupales en el aula.

Han participado también tres investigadoras con formación filológica: Laura Mijares, arabista, profesora en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Alicante e investigadora en el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos de la UAM; Inmaculada Sierra, lingüista, especialista en sociolingüística y profesora de instituto; y M.^a Ángeles Rodríguez Iglesias, entonces asesora en Formación CPR Madrid-Centro, quien ha aportado, además de sus conocimientos de lingüística, su experiencia como formadora y profesora de Secundaria.

Cada uno de estos investigadores coordinó un equipo de trabajo en un centro de enseñanza, siendo el conjunto de ellos coordinados a su vez por la investigadora principal, que estableció las hipótesis de trabajo, diseñó la guía de observación utilizada y dio seguimiento a todas las actividades. En todos los equipos participaron estudiantes, y así consta en cada uno de los capítulos referidos a los centros educativos. Entre ellos, doctorandos de Lingüística y de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid, así como estudiantes de las titulaciones de Lingüística y de Antropología. Algunos de los estudiantes aportaron, además del trabajo común, su conocimiento de otras lenguas, en particular del árabe (especialmente de la variedad marroquí) y del chino, lo que nos resultó de gran utilidad. En el IES1 el trabajo fue coordinado por Aitana Garí, y en él participaron Inmaculada Sierra, Dunia Obeid y Francisco Moreno (cap. 2). En el CP1, la investigación fue coordinada por Laura Mijares y el resto del equipo lo han formado Cristina de Lera, Astrid López y Miriam Soliva (cap. 3). En el IES2 el trabajo fue coordinado por María Ángeles Rodríguez, y en él participaron Livia Jiménez, Adil Moustaoi y Nieves Gurbindo (cap. 4). Finalmente, el trabajo de campo en el CP2 fue coordinado por Esther Alcalá Recuerda y en él participaron Elena Álvarez Barcenilla, Miguel Pérez Milans, Verónica Díaz Sánchez y Nuria Díaz Sánchez (cap.5).

Por último, Téophile Ambadiang conjuga una formación centrada en los aspectos relativos a la adquisición del lenguaje y a la enseñanza de las lenguas, además de estudiar las representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas típicas del colectivo subsahariano en la Comunidad Autónoma de Madrid. Lamentablemente, el estudio de caso coordinado por este investigador y por Elena Álvarez no se incluye en este libro, debido a que por razones diversas no se pudieron recoger datos suficientes que reflejaran toda la complejidad del centro correspondiente.

En estos equipos llegaron a participar 30 personas. El trabajo de campo se realizó a lo largo del segundo y tercer cuatrimestre del curso 2000/2001, siguiendo en todos los centros la misma guía de observación y utilizando las guías de entrevistas diseñadas por la investigadora principal. Las observaciones de los equipos fueron recogidas en cuadernos de campo y redactadas en borradores que después fueron entregados a los coordinadores de cada centro, quienes redactaron los informes respectivos. A la coordinadora general correspondió la labor de unificar esos capítulos y de poner en relación todos los datos, contando para ello con la colaboración de Esther Alcalá Recuerda y de otra investigadora, M.^a Luisa de la Garza.

Sólo un equipo como éste nos ha permitido entrar del modo como lo hemos hecho en unos centros que a menudo se sienten expoliados por investigadores que, después de extraer los datos, elaboran sus informes y preparan publica-

ciones con las que obtienen resonancia, prestigio e incluso en ocasiones atención mediática, pero que rara vez devuelven impresiones, intercambian pareceres o muestran resultados a los directamente aludidos. Y esto sucede a pesar del interés que tiene para los centros conocer estos trabajos; a pesar, también, del tiempo que dedican los profesores y los directores a colaborar con los investigadores y a pesar de la incomodidad que a veces genera la presencia continuada de los investigadores en los centros. Por ello, este equipo trató de aportar cuanto le fue posible durante el proceso de observación y análisis, y ahora está abierto al debate y a la reconsideración de lo que aquí se expone. De hecho, ya ha sometido sus conclusiones a discusión en seminarios y sesiones de trabajo, en los que ha recibido recomendaciones y sugerencias que ha incorporado. Ahora, el conjunto del trabajo se presenta a la consideración de nuevos, y esperamos que numerosos, lectores.

Primera Parte

ESCUELA Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

LUISA MARTÍN ROJO

1. DESIGUALDAD SOCIAL Y DIFERENCIA CULTURAL

(Luisa Martín Rojo)

1.1. Cuando la diversidad es la norma

Desde sus orígenes, los estudios sociolingüísticos se han preocupado por cómo, a lo largo del proceso educativo, se controlan y distribuyen socialmente los recursos lingüísticos, señalando que la manera en que esta tarea se realice incidirá en la posición social y la trayectoria vital de los estudiantes. La escolarización entraña, ciertamente, la instrucción en las lenguas y en las formas estándar, que están socialmente legitimadas. El acceso a estos recursos lingüísticos es requisito imprescindible para garantizar el acceso a otros recursos: económicos, sociales, laborales y simbólicos, es decir, para garantizar la movilidad social de los alumnos.

Por ello, no es indiferente la forma en que la instrucción lingüística se lleve a cabo. A menudo, la enseñanza de las variedades con prestigio, sean variedades regionales (la hablada en Castilla y León puede servir de ejemplo) o sociales consideradas «cultas» (propias de las clases medias y altas), se realiza excluyendo otras formas de habla (las variedades extremeña o canaria, por ejemplo, o las variedades «vulgares» de clase baja). Como vemos, la elección entraña al mismo tiempo la reproducción de las valoraciones sociales de las diferencias lingüísticas, pues las formas «apreciadas» son características de los grupos y sectores sociales que ocupan una posición fuerte y tienen un estatus alto. Estas valoraciones son las que subyacen a las dicotomías que distinguen entre variedades «elevadas, cultas, elaboradas o correctas» y variedades «bajas, incultas, primitivas o incorrectas», o entre lenguas «útiles», porque «sirven para la expresión de la cultura», y lenguas «inútiles», porque «no son aptas» para tales fines (un amplio e interesante análisis de estos prejuicios lingüísticos puede encontrarse en Moreno Cabrera, 2000). La proyección de estas escalas de valor puede llegar a dificultar el objetivo mismo de que los alumnos dominen las variedades estándar, ya que puede fomentar actitudes hacia el aprendizaje de muy distinto signo (véanse, entre otros, Lambert, 1981, y más adelante, en el aparta-

do 1.2.3. de esta Primera Parte, la referencia a las actitudes lingüísticas, además de los apartados correspondientes en los capítulos dedicados a los centros de enseñanza).

La diferente valoración que se hace de las lenguas y la cuestión de las actitudes que se desarrollan hacia su aprendizaje resulta central a la hora de abordar la nueva realidad, multilingüe y multiétnica, de nuestros centros de enseñanza. Vivimos en sociedades que aún conservan huellas de las pasadas experiencias coloniales, experiencias que han contribuido a conformar un repertorio de lenguas dominantes, las cuales son valoradas como lenguas de cultura y como lenguas de instrucción: entre ellas, el inglés, el francés, el español y el portugués. En las últimas décadas de esta modernidad tardía, nuestras sociedades han vivido transformaciones que han traído consigo nuevas formas de dominación económica, lingüística y cultural, a las que no son ajenos los procesos de globalización. Los efectos de estos procesos son, sin embargo, paradójicos, pues por un lado se aprecia una tendencia fuerte a la homogeneización, mientras que por otro lado los emigrantes suman sus particulares formas lingüísticas y culturales a la diversidad tradicional de un determinado lugar. Las lenguas dominantes han de convivir, entonces, con otras lenguas en la escuela, donde sin duda habrá de garantizarse el acceso a la lengua dominante, pero donde también surgirán dudas y tensiones en torno a la conveniencia y al modo de mantener las lenguas de origen (un estudio particularmente interesante sobre estas formas de dominación es Heller y Martin Jones, 2001).

Otro efecto paradójico de los procesos de globalización es el debilitamiento de los marcos estatales y el fortalecimiento de nuevas identidades y movimientos nacionalistas subestatales. La arraigada asociación lengua-estado, que cimentó la formación de estados monolingües y puso en cuestión la legitimidad de las lenguas minoritarias, así como su supervivencia, resulta cada vez más controvertida. La posibilidad de construir sociedades y estados multilingües no sólo canaliza la defensa de las lenguas deslegitimadas (autóctonas o de la inmigración), sino que, además, expande y afianza la visión de las lenguas como recurso o capital, más allá de los monopolios y de los oligopolios apuntados por Bourdieu (1982). Como señala Monica Heller, que ha estudiado la política lingüística en los centros educativos de Canadá, la transformación de las economías nacionales agrícolas o industriales en economías globalizadas de servicios e información está haciendo del multilingüismo un valor que, a su vez, está llevando a la conformación de nuevas élites bilingües y multilingües (Heller, 1999: 4; véase también el interesante trabajo de Baker y Eversley, 2000).

En el contexto de España el tema tiene particular interés, ya que nos remite a cómo se percibe la diversidad lingüística, y a preguntarnos si ésta sigue viéndose como un elemento amenazante y disgregador. En este sentido, aunque el

sistema político actual ha supuesto no sólo el reconocimiento de la diversidad lingüística sino también la recuperación de las lenguas patrimoniales, la cuestión sigue siendo controvertida y se vive de forma diferente en las distintas Comunidades Autónomas. Ciertamente, ocupa un lugar particular en los discursos nacionalistas (Grad y Martín Rojo, 2003), y el estudio de los discursos parlamentarios muestra que, fuera de las comunidades autónomas bilingües, es más frecuente que se ignore la diversidad lingüística y cultural del territorio español. Sin embargo, incluso en las comunidades bilingües la situación es compleja, ya que la lengua propia de la comunidad, en proceso de expansión y reforzamiento, puede de hecho no ser siempre valorada por los alumnos de origen extranjero ni por sus progenitores al quedar alejada de los ámbitos donde viven (en las zonas industriales donde se concentran tasas altas de inmigración domina el castellano, ya que tanto en Cataluña como en el País Vasco la inmigración tradicional provenía de otras regiones de España como Andalucía y Extremadura), lo que priva a las lenguas patrimoniales de un interés práctico y tampoco les dota de un valor emocional, pues no pasa a formar parte de la nueva identidad (véase Molina y Maruny, 2002).

En este contexto, los centros de enseñanza resultan un observatorio privilegiado para saber cómo responde una región como la Comunidad de Madrid al paso de un monolingüismo dominante a la nueva situación de multilingüismo, y cómo convive el valor compartido y legitimador de la lengua dominante con la reivindicación de las lenguas y variedades minoritarias (ya sean autóctonas o traídas por los inmigrantes). Esta reivindicación no sólo es parte de un proceso de construcción de la identidad, sino que, como se ha señalado, está ligada a un recurso funcional y a un capital simbólico que en las sociedades multiculturales actuales no conviene perder. Los centros de enseñanza son, pues, lugares donde de inmediato se hace patente la diversidad lingüística y donde resulta observable la tantas veces apuntada correlación entre variabilidad lingüística y selección social.

Por ello, en nuestra investigación, como en otras similares que se están desarrollando en lugares diversos (véanse las contribuciones reunidas por Heller y Martín-Jones, 2001), se imbrican tres ámbitos, todos ellos focalizados en aspectos lingüísticos: el ámbito sociolingüístico, el educativo y el de la política y la planificación lingüística. Estudiar el ámbito sociolingüístico nos sirve para conocer cómo se articulan los intercambios cotidianos que se realizan en el aula y en los espacios de ocio (en los que los hablantes construyen una imagen de sí mismos) con las prácticas institucionales (en las que se aplican modelos educativos que pueden dejar o no lugar a la diversidad) y, por último, con el orden social (y apreciar, por ejemplo, que el fracaso en la enseñanza de la lengua dominante deriva en la no promoción o titulación y, por tanto, en la marginación de personas y colectivos).

En el ámbito de la educación parece relevante mostrar cómo las formas de educación lingüística elegidas ponen de manifiesto cuáles son los objetivos educativos y a quiénes se dirigen con preferencia, así como la ideología que sustenta la política educativa y, en último término, el tipo de sociedad que se desea.

Finalmente, analizar el ámbito de la política y de la planificación lingüística permite descubrir la relación que existe entre las políticas lingüísticas y las prácticas educativas, y el modo en que se determinan mutuamente. Para ello se ha explorado, por un lado, el papel del contexto social e ideológico a la hora de poner en práctica las directrices educativas, así como la claridad y coherencia de éstas, y, por otro, el apoyo institucional para la consecución de los objetivos trazados. En esta investigación ocupa un lugar preferente el estudio del ámbito de las políticas lingüísticas y de su aplicación; en posteriores investigaciones, se tratará de analizar con más detalle el desarrollo de las interacciones en el aula y en otros espacios de los centros de enseñanza, pues son lugares privilegiados de construcción y reproducción del orden social.

El enfoque que se ha adoptado es, sobre todo, sociolingüístico, y ha permitido el acercamiento a la situación que viven los centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid. Se trataba de estudiar cuáles son las respuestas a los cambios sociales que estamos viviendo, respuestas que aunque se ajustan siempre al marco fijado por las políticas lingüísticas y educativas son de una gran variedad debido a las posibilidades de adaptación de la ley que permite la autonomía de los centros. Con este objetivo se planteó la observación en varias escuelas e institutos para conocer, en su día a día, cómo se concreta la legislación, qué ajustes entraña, qué problemas se detectan, qué modelos educativos dominan, qué métodos de enseñanza se están utilizando y con qué materiales se aplican.

Se trató de averiguar qué lugar ocupan las distintas lenguas y los distintos conocimientos, valores y costumbres en los contenidos educativos; es decir, se trataba de saber si se facilitaba o no el mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural. Paralelamente, se observó cómo se desarrollaban las relaciones y la comunicación entre los distintos colectivos, para determinar las consecuencias de estos dos aspectos en la situación de los estudiantes y en su progreso en el sistema educativo. De manera que, más allá de las declaraciones de intenciones y de los discursos de los políticos y profesionales, se examinaron las opciones reales con las que cuentan los niños y los jóvenes que están incorporándose al sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

La celeridad con que se han producido en España los cambios económicos y sociopolíticos –y muy especialmente en comunidades como la de Madrid, que desempeñan un papel relevante como autonomías receptoras de trabaja-

dores de origen extranjero— ha provocado que no siempre se haya dispuesto ni del tiempo ni de los recursos humanos y económicos con los que habría convenido contar. Por ello, en este ámbito se observa cierta improvisación unida al desconcierto, así como algunas incoherencias e incluso la adopción de métodos y procedimientos con objetivos difícilmente compatibles. De ahí el marco de análisis elegido, que se presenta en el apartado siguiente.

Dado que las políticas propuestas, las teorías, los modelos y los procedimientos educativos formulados son numerosos, no siempre resulta fácil comprender qué es lo que tienen en común y qué es lo que los distingue; tampoco resulta claro en qué se diferencian sus objetivos ni si los medios que proponen son los más adecuados para conseguirlos. Sin embargo, el punto de partida lo constituyó la hipótesis de que a estas políticas, modelos, teorías y prácticas subyacen distintas ideologías. Explorar cuáles son esas ideologías se perfiló, por tanto, como la primera tarea que se debía emprender, antes de analizar cómo las diferentes propuestas eran aplicadas en los distintos centros educativos. Posteriormente, se trataba de explorar cuáles eran las ideologías que subyacían a las adaptaciones de las políticas que hacían los centros, ya que no tenían, necesariamente, que ser coincidentes.

Así, para determinar las ideologías lingüísticas y culturales se formularon una serie de preguntas clave relativas al tratamiento de la diversidad, cuyas respuestas podían iluminarnos acerca de hacia dónde se orientan la legislación y las aplicaciones que de ella se hacen. En conjunto, buscaban determinar cuál es el objetivo de las políticas y de las prácticas educativas que se están aplicando: ¿se trata de que los jóvenes se asimilen lingüística y culturalmente, se trata de segregarlos, de marginarlos, o se busca su efectiva integración? Necesariamente, este cuestionamiento llevó a abordar la percepción y la representación que los profesionales de la enseñanza tenemos del sistema educativo y de sus objetivos, así como de la sociedad en general y del lugar que en ella se reserva a las diferencias culturales y lingüísticas. En ningún momento se ha tratado de hacer una valoración de los centros educativos ni de los profesionales, sino de comprender los mecanismos que están incidiendo en la escolarización de los jóvenes.

Recogiendo y presentando los distintos puntos de vista que se pusieron de manifiesto en las entrevistas (a profesores, a alumnos y a padres de familia, a directivos y a orientadores), se abrirá un debate sobre las ideologías, las teorías y los modelos educativos, ya que las decisiones políticas que con respecto a esta cuestión se tomen atañen al conjunto de la sociedad. Se ha procurado que todas las voces estén presentes en la síntesis que cada grupo investigador realizó al describir el centro que le correspondió estudiar.

A partir de este trabajo de contraste, armonización y síntesis se han ido perfilando algunas propuestas de mejora, las cuales van dirigidas a todos los impli-

cados: a la administración, a los formadores de profesores, a los propios profesores, a las asociaciones de padres y madres, a los directivos de los centros y a quienes elaboran materiales didácticos. También, por supuesto, se dirigen a los investigadores que, «desde fuera» —a veces excesivamente desde fuera—, se acercan a los centros escolares con diversidad lingüística y a la universidad: a sus responsables académicos, a sus profesores y estudiantes, pues la creación de redes de prácticas académicas y de voluntariado social podrían ser parte de su formación académica y personal, y al mismo tiempo apoyar y tutorizar la difícil tarea educativa que se desarrolla en los centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid.

1.2. Marco teórico

1.2.1. *La sociolingüística*

Desde la década de los años 50, la sociolingüística, una de las ramas más vitales de la lingüística, se ha ocupado de los distintos aspectos de las relaciones entre lengua y sociedad, y entre lengua y cultura. Entre las razones que explican la aparición de esta disciplina y su notable desarrollo durante los años 60 y 70, destaca el interés que, en una época marcada por los conflictos sociales, comenzaron a despertar en el ámbito académico algunos problemas sociales como la discriminación y el fracaso escolar. La conjunción de esta preocupación por parte de los lingüistas con el auge que experimentaba la sociología —a su vez interesada e implicada en las problemáticas sociales— dio lugar al campo de investigación que hoy conocemos como sociolingüística, y ese espíritu es aún hoy responsable de su empuje y de su complejidad¹.

Los movimientos sociales y étnicos reivindicativos, que luchaban por la igualdad de hecho y por el respeto de las diferencias, favorecieron el compromiso de quienes cultivaban disciplinas que podían contribuir a elucidar los debates abiertos en la sociedad. Esta situación involucró muy particularmente a los lingüistas, ya que con frecuencia se manejaban observaciones lingüísticas impresionistas para legitimar la desigualdad y el dominio de unos grupos sociales sobre otros. Así, por ejemplo, se afirmaba que los adolescentes afroamericanos carecían de capacidad para la lógica, y este juicio se sustentaba en una característica lingüística: en el hecho de que en su variedad de habla no apareciera el verbo «ser»² (véase, para este debate, Jensen, 1969; y Kroch y

¹ Pueden manejarse para acercarse a este campo, las introducciones de Hudson, 1981; Fasold, 1984 y 1990; y Calvet, 1993.

² Este rasgo el *ebonics* o inglés negro lo comparte con lenguas como el ruso o el árabe, siempre en el tiempo presente, sin que se considere que los hablantes de ruso son incapaces de razonar.

Labov, 1972). Ante observaciones tan sesgadas que ignoraban la distribución de ese y otros rasgos lingüísticos entre las lenguas del mundo, los lingüistas decidieron no inhibirse y participaron activamente en el debate social³. De este modo superaron la dicotomía que tradicionalmente ha concebido como separados los desarrollos teóricos de aquéllos más aplicados dentro de la disciplina lingüística⁴. Esta perspectiva casi dualista se pone de manifiesto en el rechazo que mostraban –y aún muestran, lamentablemente, a veces– las corrientes dominantes de esta disciplina (las corrientes «duras») a estudiar la lengua en relación con sus hablantes y su vida cotidiana, así como en relación con los conflictos sociales, étnicos o políticos en que estén inmersos.

La consolidación de una sociedad eminentemente urbana y la ampliación de los movimientos migratorios que incrementan el multilingüismo y el multiculturalismo –proceso por el que, simultáneamente, se consolidan profundas diferencias sociales–, ha extendido aún más el campo de esta rama de la lingüística. De hecho, cuando hoy desde distintas disciplinas se aborda la educación en contextos multi o interculturales se hace referencia a un enfoque lingüístico ya consolidado de esta cuestión. Ese enfoque explica el fracaso escolar como resultado de que las minorías y los grupos sociales más desfavorecidos utilizan lenguas y variedades distintas de las que se exigen en la escuela, porque ahí, en el sistema educativo, estas diferencias suelen interpretarse como un déficit, como una carencia que no sólo afecta al componente lingüístico («no sabe expresarse»), sino que justifica juicios negativos sobre las capacidades de los alumnos («se nota que no es muy listo»). Los orígenes de esta posición de la lingüística se remontan a la intervención en la controversia antes evocada, relativa al inglés hablado por los afroamericanos, y a la repercusión que esta posición aún tiene en los debates sobre las políticas educativas en Estados Unidos⁵.

Posteriormente, a medida que el contexto sociocultural se ha ido modificando, la sociolingüística ha ido incorporando en su estudio de la realidad escolar muchas de las cuestiones que preocupan a la sociedad en general y así ha ido ampliando su abanico de intereses: desde el estudio tradicional de las tensio-

³ Y así, se produjeron reacciones como la declaración de la *Sociedad Americana de Lingüística* (Kroch y Labov, 1972; también en Baugh, 1988), en la que autores como Labov y Shuy responden y desautorizan a Jensen (1969) y a otros que, basándose en juicios que se pretendían lingüísticos pero en los que hacían patente su desconocimiento de la realidad lingüística (juicios acerca del «primitivismo» y la «agramaticalidad» de algunas construcciones), trataban de demostrar la «pobreza intelectual» de los negros americanos.

⁴ A esta concepción responden distinciones como «lingüística dura» o «interna», que se centra básicamente en el estudio de las gramáticas con independencia del uso que de ellas hagan los hablantes, frente a la «lingüística blanda» o «externa», que sí se ocupa de este uso.

⁵ Véanse, por ejemplo, la resolución del *Oakland School Board* de diciembre de 1996, reelaborada el 15 de enero de 1997, y la resolución de la *Linguistic Association of America* del 8 de enero de 1997 (<http://www.beta-tech.com/linganth>).

nes por la coexistencia de lenguas (especialmente donde existen conflictos nacionalistas), al estudio de las consecuencias y las reacciones que genera la globalización.

La sociolingüística se conforma, así, como un campo «polimórfico» y «poli-céntrico» (Argenté, 1990: 55) en el que conviven distintos: enfoques (que integran en distinto grado las vertientes sociológica, antropológica y lingüística); perspectivas teóricas (macro y micro); teorías acerca de la sociedad (del consenso social y del conflicto, por ejemplo); y metodologías (cuantitativa y cualitativa). A esta pluralidad se suma la difícil delimitación de las fronteras entre la sociolingüística y otras ramas de estudios lingüísticos, en particular la antropología lingüística.

1.2.2. *El enfoque etnográfico*

Las dos cuestiones de fondo que esta investigación se plantea en el ámbito sociolingüístico son habituales en este campo: primero, cómo coexisten las lenguas en los centros escolares y qué perspectivas de futuro tienen; y segundo, cómo se valoran las diferencias lingüísticas y en qué medida esa valoración afecta al rendimiento escolar. Como veremos más adelante (en el apartado 1.3.2.), la consideración de las diferencias lingüísticas como un déficit de los hablantes conlleva la elección de unos modelos y métodos de enseñanza en lugar de otros. Para explicar esto se ha recurrido a los principios y al método del enfoque sociolingüístico más cercano a la antropología lingüística: el de la etnografía de la comunicación.

Son numerosos los trabajos que en la década de los 80 mostraron que en diferentes comunidades lingüísticas se produce una diferente regulación de la comunicación. Los centros de enseñanza conforman comunidades de habla cuya vida se organiza a partir de prácticas comunicativas, por lo que el presente estudio se ha realizado siguiendo un método etnográfico de observación y descripción centrado en aspectos lingüísticos. De cada una de esas comunidades se ha atendido a los siguientes aspectos: la organización del centro; el tipo de relaciones sociales que se establecían; cómo se trataba la diversidad del alumnado; qué actividades se realizaban en torno a la diversidad; qué métodos de enseñanza se empleaban; de qué recursos materiales se disponía; y, sobre todo, qué interpretación se hacía de las leyes y los decretos educativos y cuál era su particular aplicación.

El enfoque etnográfico suele tratar de conciliar los puntos de vista ético y émico. Para lograrlo la investigadora principal diseñó, desde la perspectiva ética, una guía de observación (véase apéndice) que incluía una red heurística de

aspectos interrelacionados que abriera el camino para comprender lo que sucedía en los centros de enseñanza. Esta red permitió, además, comparar las observaciones obtenidas independientemente por cada equipo de trabajo⁶. Los puntos de interés, establecidos «desde fuera», en el diseño de la investigación, siguieron un criterio único para todos los centros, e incluían sobre todo actividades y comportamientos que pudieran ser observables para los miembros del equipo. Ahora bien, con el fin de que no se impusiera la perspectiva ajena, los puntos de vista de los miembros de la comunidad educativa fueron incorporados al estudio. Para ello, se trataba de convivir y de vivir en la medida de lo posible, las mismas situaciones asistiendo a las clases, compartiendo los momentos de descanso y participando en las excursiones y las fiestas organizadas por los centros. Pero sobre todo se realizaron numerosas entrevistas a los equipos directivos, a los profesores y orientadores, a los estudiantes y a los progenitores, con el fin de aproximarse a las vivencias y a la interpretación de las prácticas que se observaban en el día a día.

El análisis de estos discursos permitió alcanzar dos objetivos importantes: conocer, e incluso empatizar, con las interpretaciones y las representaciones sociales que estos actores hacen del sistema, de su labor y de sus protagonistas y, en segundo lugar, comprender sobre qué principios y argumentos se sustentan las adaptaciones que se hacen de las leyes y disposiciones educativas vigentes: si se reducía, se extendía o se reforzaba la enseñanza compensatoria, por ejemplo (para estas adaptaciones, véase el apartado 6.2. de la Tercera Parte). Así pues, para incorporar plenamente el punto de vista émico se puso en juego, al trabajar las entrevistas, una segunda perspectiva de análisis: el análisis crítico del discurso, que permitió llegar hasta las ideologías lingüísticas y educativas que vertebran y justifican las prácticas que se realizan en los centros de enseñanza; prácticas que si bien pueden reforzar las ideologías, también pueden cuestionarlas.

Por último, para ver cómo se trataba la diversidad en las interacciones en el aula y en las zonas de recreo se adoptó una perspectiva interaccional de análisis, con el fin de observar, por ejemplo, si se permitía en clase la presencia de distintas lenguas, si se establecían diferencias entre «nosotros» y «ellos», si se evocaban prejuicios, etc. Asimismo, se observaba si surgían problemas en la comunicación entre personas que pertenecían a culturas diferentes y hablaban lenguas –o variedades de una misma lengua– distintas. Este último aspecto, que aquí no ha sido tratado con detenimiento, es objeto de otra investigación posterior que complementará ésta; no obstante, se incluyen algunas observaciones de interés.

⁶ Los aspectos que conformaron la red son los que estructuran la descripción de cada uno de los centros estudiados en la Segunda Parte de este libro.

Sintetizando, podemos decir que esta investigación constituye un trabajo de etnografía sociolingüística, ya que se realiza un estudio etnográfico del modo en que se gestiona la diversidad de lenguas en la educación y de cuáles son sus consecuencias sociales. Para determinar cómo es esa gestión, los datos que se manejan provienen de las entrevistas y de la observación de intercambios naturales (en el aula y en el recreo). Y para determinar, además, qué ideologías (asimiladora o intercultural, por ejemplo) subyacen a esos intercambios y entrevistas, así como las imágenes que de las diferencias lingüísticas y culturales se proyectan, se analizan estos discursos desde una perspectiva crítica.

Cuando aprendemos una lengua adquirimos conocimientos acerca de cómo usarla (lo que se conoce como competencia comunicativa), de manera que en una situación dada sabemos qué es lo que normalmente se espera en ese contexto, y ello nos guiará a la hora de optar por una lengua, por una variedad y por unos usos determinados. En el caso de la comunicación en el aula, por ejemplo, es probable que nos inclinemos por elegir temas académicos en lugar de temas personales, por exponerlos de una determinada manera, por dirigirnos al profesor con unas formas y no con otras, por respetar su derecho a mantener el turno de palabra, etc. Si comparamos distintas comunidades, encontraremos coincidencias en el abanico de opciones, pero también se registrarán diferencias: en la mayor o menor intensidad con que se marca la autoridad de los hablantes o en el modo de mostrar respeto, en la fluidez con que se toman los turnos de palabra o en las estrategias argumentativas, de persuasión y de disciplina que se adoptan en el aula. Esta diversidad es un ejemplo más de la creatividad humana y una fuente que enriquece los procesos de comunicación. Sin embargo, el tratamiento que de ella se hace es muchas veces controvertido e incluso da lugar a la exclusión o al dominio, ya que por lo general se valoran y se priman unos usos y se rechazan o se malinterpretan otros. De hecho, en situaciones de contacto entre comunidades y grupos sociales suelen imponerse, como se señalaba más arriba, las formas y los modos de la mayoría o de aquellos grupos sociales con mayor poder y prestigio social⁷.

En la comunicación intercultural, los usos distintos pueden ser fuente de malentendidos. Si, además, tomamos en cuenta que se les atribuye siempre una valoración desigual, los malentendidos pueden ser percibidos fácilmente como fallos de la competencia comunicativa del otro y, a menudo, ser utilizados como «evidencias» por las que se refuerzan estereotipos o se justifica la exclusión

⁷ Los términos «mayoría» y «minoría» evocan un criterio cuantitativo, al tiempo que dejan implícito otro aspecto relevante en las relaciones sociales, las relaciones de poder. Por ello, en la actualidad se utilizan términos que recogen ambos aspectos, el número y la posición social: mayoría-dominada, mayoría-dominante, minoría-dominada, minoría-dominante. En cualquier caso, con términos como «mayoría» nos referimos a un sector social amplio, cuyas formas culturales y lingüísticas son predominantes, pero que no es ni homogéneo ni estático.

social (véase, por ejemplo, Gumperz, 1982; para una exposición de los desafíos de la comunicación intercultural, puede verse Martín Rojo, 2003; y con relación a la emigración, Hernández Sacristán y Morant Marco, 1997).

1.2.3. El análisis crítico del discurso

El interés que hoy comparten las humanidades y las ciencias sociales por el discurso no puede dissociarse de la comprensión de éste en tanto que práctica, es decir, como una actividad que se realiza en sociedad y que está socialmente regulada. Se trata de una práctica social que tiene un potencial excepcional, en primer lugar, porque a través de las prácticas discursivas se realizan otras prácticas sociales: para educar, para juzgar a un reo o para relacionarse es preciso que los actores sociales produzcan discursos. Y, en segundo lugar, porque las prácticas discursivas, además de permitir la realización de otras prácticas sociales, producen al mismo tiempo representaciones de estas prácticas: así, en la enseñanza compensatoria, por ejemplo, es imprescindible producir discursos, pero éstos, también, construyen una imagen de esta tarea como dirigida a compensar las diferencias sociales, lingüísticas y educativas. La perspectiva crítica dentro del análisis del discurso concede especial relevancia a examinar cuáles son los efectos sociales y políticos de los discursos y cuál es el valor que socialmente se les atribuye (para esta concepción del discurso y lo que supone la aparición de este campo de estudio, véase, Chouliaraki y Fairclough, 1999; y Martín Rojo, 2001).

A partir de estas características, se perfilan dos áreas de investigación (para una exposición detallada, véase Wodak, 2000):

- 1) *La construcción discursiva de las representaciones sociales*: cómo los discursos ordenan, organizan, instituyen nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad, generando y difundiendo, además, valores, ideologías y saberes.
- 2) *El orden social de los discursos*: cómo se gestiona socialmente el potencial de los discursos en tanto que generadores o reforzadores de representaciones, cómo se distribuyen socialmente, qué valores diferentes les atribuye la sociedad en función de quién los produce y dónde se difunden, etc.

El análisis crítico del discurso se ha centrado en conocer cómo se construyen en el discurso representaciones de los acontecimientos, de las relaciones sociales y de los propios sujetos, y, paralelamente, revelar las implicaciones sociales de estos procesos de construcción, así como de la circulación de sus productos: las representaciones. Con el fin de explorar estos dos campos de

trabajo se han desarrollado herramientas de análisis que permiten, en primer lugar, determinar cómo se representa a los actores sociales: mediante el estudio de las formas de designación, de los atributos y las acciones que se les asignan, de la producción de dinámicas de oposición entre los grupos sociales («nosotros»/«ellos») y del análisis de los procesos en que participan (en particular a quién se atribuye la responsabilidad de esos procesos y sobre quién se proyectan sus consecuencias, es decir, el estudio de la agentividad). Esas herramientas permiten también analizar cómo se proyectan las actitudes de los hablantes en los enunciados, incluyendo no sólo sus puntos de vista, sino si expresan su posición de forma mitigada o intensificada. Asimismo, podemos conocer cómo funciona la argumentación para persuadir de la veracidad o de la pertinencia de una determinada representación, o para justificar acciones y comportamientos. Por último, podemos estudiar cómo se legitiman las representaciones discursivas de los acontecimientos, de los actores sociales, de las relaciones sociales y de los propios discursos.

Este trabajo se ha centrado especialmente en el análisis de cómo se expresan y refuerzan creencias y valores, sobre todo las creencias evaluativas o actitudes, que pueden ser favorables o desfavorables hacia un objeto determinado. El propósito fue descubrir cuáles eran las actitudes dominantes de profesores y alumnos hacia la diversidad lingüística y sociocultural y hacia el establecimiento de relaciones intercomunitarias, pues estos dos aspectos (la diversidad y las relaciones sociales) constituyen los ejes sobre los que articulamos el estudio de las ideologías lingüísticas y culturales, como veremos más adelante, en el apartado 1.3.1. de esta Primera Parte⁸.

Cabe señalar que este enfoque no considera que las actitudes determinen necesariamente los comportamientos –la elección de un modelo educativo concreto por parte de los profesores, por ejemplo–, pues hoy sabemos que las actitudes son dialógicas, argumentativas y, por lo tanto, variables. No obstante, se trataba de descubrir si se daban uniformidades, cuáles eran las actitudes dominantes y, muy particularmente, estudiar cómo éstas se argumentaban y legitimaban en el discurso.

Al trabajar con estos dos enfoques teóricos, la etnografía sociolingüística y el análisis crítico del discurso, ha sido posible: (1) contrastar las políticas y los discursos educativos con la aplicación que se hace de ellas según observamos en las prácticas cotidianas; y (2) contrastar los resultados de nuestra observación con el análisis de los discursos que producen los propios partici-

⁸ La vinculación entre ideología y actitudes ha sido señalada con frecuencia, ya que las ideologías se entienden como sistemas de creencias que incluirían, entre otros elementos, las actitudes (véase a este respecto, por ejemplo, Van Dijk, 1998).

pantes sobre las prácticas educativas, sobre las lenguas, sobre ellos mismos y sobre sus interlocutores. Con ello, se pretendía saber si detrás del aparente desconcierto e improvisación se estaban ya perfilando líneas claras de actuación y, en caso afirmativo, determinar las ideologías que vertebran tanto las políticas lingüísticas y educativas como las prácticas. Tal como el análisis pone de manifiesto, si bien el papel de las ideologías es relevante, no alcanza a explicar por completo lo que está sucediendo en los centros, ya que hemos comprobado, por ejemplo, que aunque los distintos estamentos coincidan en la necesidad de reconocer la realidad multicultural que viven, si no cuentan con los recursos o materiales didácticos adecuados, no pueden dar cuenta de ella.

1.3. De las ideologías a los modelos educativos

1.3.1. Ideologías lingüísticas

Cada vez es mayor el reconocimiento de que la ciencia es una actividad social determinada por las circunstancias históricas, culturales y socioeconómicas. Este carácter «situado» de la producción científica se revela con nitidez en aspectos como la educación, ya que los objetivos que se fijan ponen de manifiesto modelos de sociedad y modelos de relaciones intercomunitarias. Los modelos de sociedad puede ser que se deseen presididos por la homogeneidad o, quizá, por la multiculturalidad; puede ser también que se busque una distribución democrática de las relaciones de poder o, en cambio, que se refuercen las relaciones de dominación. En cuanto a los modelos de relaciones intercomunitarias, pueden ser de aislamiento, de segregación, de integración, etc.

En nuestra investigación, como ya se ha señalado, se ha partido de la hipótesis de que bajo todas las teorías acerca de cómo abordar la educación y, en particular, la educación de las minorías socioculturales y lingüísticas subyacen ideologías que reproducen esquemas ideológicos. Esas ideologías lingüísticas y culturales vertebran y vinculan entre sí los distintos modelos educativos a los que las teorías han dado lugar en distintos países y en diferentes épocas, explicando así la similitud o la disparidad de objetivos, de procedimientos y de destinatarios que plantean. Desde esta perspectiva se pueden apreciar las correspondencias que existen entre aspectos que de otra manera parecen inconexos o no vinculados: en concreto, las teorías, los modelos, las estrategias y procedimientos educativos, los materiales de trabajo y las relaciones interpersonales en el aula. Más aún, sólo si se estudian las ideologías es posible valorar los principios, los objetivos, la eficacia y las alternativas a los modelos educativos que se han formulado, sin necesidad de remitirse a un

marco sociocultural más amplio. De hecho, ese estudio ha resultado en este sentido particularmente clarificador, ya que permitió descubrir las líneas que articulan un debate social en el que se imbrican, por un lado, la diversidad/homogeneidad lingüística y sociocultural, y por otro, la igualdad/desigualdad de oportunidades.

Además, dado que los centros pueden adaptar a su realidad y a sus propias iniciativas las actuaciones regladas por las políticas, resulta también de gran interés explorar las ideologías que articulan a estas prácticas. De manera que esta hipótesis nos ha guiado tanto en la sistematización de las políticas, ideologías y modelos existentes, como de las aplicaciones.

Para comprobar nuestra hipótesis e identificar las ideologías que subyacen a las distintas teorías y políticas lingüísticas se ha tomado como fuente de inspiración el esquema que John Berry propuso (véase Berry, 1990; y Berry y Sam, 1997) para describir los procesos de aculturación de grupos de inmigrantes. Pero lo hemos recreado y transformado, siguiendo a Grad (2001), con el fin de poder explorar algo que Berry no estudia: las orientaciones ideológicas de la sociedad receptora con respecto a la inmigración. Es preciso señalar que se han cambiado notablemente el objetivo, el planteamiento y muchos de los presupuestos de Berry, en la misma línea que lo han hecho Montreuil y Bourhis (2001).

El objetivo era diseñar una herramienta con la que identificar las ideologías que subyacen a las teorías sobre la gestión de la diversidad en la educación, ideologías que en último término también subyacen a las políticas educativas (sobre todo lingüísticas) y a la aplicación que de ellas se hace a través de los distintas prácticas y modelos educativos. Con este fin, se formularon dos preguntas, consideradas procedimientos exploratorios muy eficaces para descubrir, en todos los ámbitos de la vida escolar y en los distintos discursos recogidos, qué ideologías sustentaban en cada caso el tratamiento de la diversidad lingüística. Esas dos preguntas se complementan con una tercera, de la que hablaremos más adelante. Por lo pronto, las dos preguntas a que nos referimos son las siguientes:

- 1) ¿Cómo se aborda en los centros de enseñanza la diversidad lingüística y cultural, es decir, se facilita el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias?
- 2) ¿Cómo se promueve el establecimiento de relaciones intercomunitarias?

A partir de las respuestas que se den a estas dos preguntas, las cuales ciertamente pueden ser múltiples y muy variadas, identificamos cuatro ideologías

lingüísticas y culturales, como queda recogido en la siguiente tabla. En ella, las preguntas citadas no aparecen planteadas de forma abierta, ya que se trata sólo de presentar las distintas posibilidades que abre su formulación.

Tabla 1.
Ideologías lingüísticas y culturales

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

En lo que sigue, caracterizaremos cada una de las ideologías resultantes de este esquema, incluyendo la referencia a algunos casos concretos.

1. La *ideología asimiladora* se identifica cuando no se facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales, aunque sí se valoran las relaciones intergrupales (si bien siempre dentro del marco de la cultura dominante). Esta ideología ha conformado lo que podríamos llamar «el discurso de la igualdad a costa de la diferencia», en el que reconocemos uno de los legados ideológicos de la revolución francesa (exportado en todas direcciones), que entiende la diferencia como amenaza para la integración de los individuos y para la cohesión de la sociedad/estado (numerosos autores, entre ellos Bourdieu, 1998; Bourdieu y Passeron, 1977; y Skutnabb-Kangas, 2000, han estudiado las consecuencias actuales de la pervivencia de este planteamiento). La vinculación de este discurso con la cuestión lingüística se dio desde el origen: la lengua común (dominante) permitiría el acceso a ámbitos de los que hasta ese momento estaban excluidos distintos sectores sociales (las clases bajas, las minorías étnicas).

Este planteamiento pervive, no sin controversias, en discursos actuales que se dicen progresistas y que presentan el reconocimiento de la diferencia no como derecho, sino como potencial fuente de estigmatización, segregación y rechazo social y que, al mismo tiempo, reivindican homogeneizar sobre los cánones y formas de la mayoría con el fin de igualar en derechos. Desde el pun-

to de vista lingüístico, se persigue la sustitución de la lengua vernácula (L1) por la lengua dominante en la comunidad de acogida (L2), pues se considera que así se garantiza el acceso a las mismas posiciones y beneficios sociales. Aquí cabe señalar que en los lugares y países donde durante largo tiempo han dominado modelos de estado sustentados en la defensa del binomio «un estado-una lengua», o en los que ha sido predominante el monolingüismo, con frecuencia se asume que el aprendizaje de la segunda lengua (L2) ha de entrañar necesariamente la pérdida de la de origen (L1). En estos casos, la argumentación en favor de que los jóvenes de origen extranjero aprendan la lengua de la mayoría se presenta como si no existiera la posibilidad de que esos jóvenes incrementaran su patrimonio lingüístico convirtiéndose en bilingües o en multilingües. Al contrario, se da por supuesto que tal aprendizaje es incompatible con el mantenimiento de su lengua de origen.

Así, hasta fechas muy recientes, en Francia se seguía considerando todo tratamiento diferencial en función del origen étnico como potencialmente discriminatorio, hasta el punto de que los alumnos de origen extranjero resultaban invisibles incluso en las estadísticas. Su situación y su trayectoria escolar eran consecuencia solamente de su posición social –en concreto, de la clase social–, no considerándose el impacto ni simbólico ni social (sobre el estatus y la clase) de las diferencias culturales o lingüísticas. Por ello, en los años 80 y 90 se arbitraron medidas que, siguiendo este planteamiento ideológico, se dirigieron al conjunto de la población con problemas de pobreza y marginación. De manera que en Francia realmente se intervino con programas sociales e inversiones fuertes que establecieron Zonas de Educación Prioritaria (ZEP). Los centros que reciben apoyo no son seleccionados por contar con índices altos de fracaso escolar, como ocurriría en Estados Unidos, sino por encontrarse en barrios y zonas rurales o marginadas, es decir que son seleccionados en virtud de indicadores socioeconómicos (como altas tasas de paro, violencia doméstica o inmigración reciente). Este programa, inspirado en una política asimilacionista, ha derivado en la práctica en otra que podría enmarcarse entre los modelos educativos multiculturales, ya que ha supuesto una apertura innovadora del sistema escolar –homogéneo y centralizado– a las características del alumnado. Este modelo ha sido adoptado por otros países⁹. En España, si bien algunos programas coinciden con este planteamiento, los recursos invertidos no son equiparables.

Ahora bien, si se ignora que en las relaciones conflictivas y de dominación intervienen las diferencias lingüísticas y étnicas como agentes que refuerzan, incrementan y justifican la sumisión de las minorías a las mayorías, de unas clases sociales a otras, negar esta instrumentalización de actitudes y prejuicios no

⁹ Para un estudio comparativo de cómo se ha abordado la necesidad de intervenir ante las desigualdades socioeconómicas en la educación, véase Mc Andrew, 2001.

puede contribuir a la igualdad de derechos y de oportunidades, sino a mantener el actual orden social. Por ello, en las épocas y en los lugares donde se han ignorado las dimensiones étnica, lingüística y social de las relaciones y conflictos sociales, el mensaje que se envía a los alumnos que hablan lenguas distintas o provienen de escuelas de países diferentes es: «Tienes que ser como nosotros para ser aceptado», dando por supuesto que con ello se acabarán de inmediato los prejuicios, el rechazo o la situación de marginación. La piedra angular es el concepto de integración, como veremos más adelante.

Sin embargo, las experiencias de muchos países muestran que, en tanto no se acompañe de una redistribución del poder, el hecho de desdibujar los rasgos que distinguen a los sujetos no basta para conferirles de inmediato una posición social más fuerte y una mejor situación económica. Como señala Francesc Carbonell, el proceso de aculturación, cuando el grupo no consigue la aceptación o una inserción social real en el grupo mayoritario, conlleva un efecto de pérdida de normas, referentes y valores sociales, de graves consecuencias para la integridad emocional del individuo y para su adaptación social (véase Carbonell, 1999: 115 y ss. para una revisión del concepto de integración con relación al efecto asimilador). Las etiquetas con las que se designa a los hijos de trabajadores extranjeros, constituyen una evidencia de cómo, a pesar del esfuerzo asimilador, en los países europeos se les sigue percibiendo como extraños al grupo mayoritario o, incluso, de cómo no se les acepta. Algunos términos muestran cómo se les considera miembros del exogrupo, tales como «inmigrantes de segunda generación» o, incluso, «alumnos inmigrantes», cuando no son los niños, sino sus padres los que emigraron y, además, pueden haber obtenido la nacionalidad del país de acogida. Resulta significativo el caso francés, donde la administración se resiste a utilizar etiquetas que identifiquen a estos alumnos descendientes de inmigrantes¹⁰, de modo que es difícil seguir su trayectoria escolar, mientras que la población sí recurre para denominarlos a etiquetas que los categorizan y distinguen pese a haber conseguido su asimilación cultural. Así, se emplea con frecuencia al término «*beur*», que significa «árabe» y que se forma mediante un procedimiento de inversión silábica usual en el *verlang*, argot francés.

Sin obviar la dimensión individual de esta cuestión, es preciso señalar la dimensión colectiva. Los individuos viven en sociedad y las opciones que han de abrirse a ellos no deben imposibilitar el mantenimiento de sus vínculos sociales elementales; sin embargo, la presión asimiladora puede ser tan grande que conduce al abandono, cuando no al rechazo, de su lengua y de su cultura (véanse May, 2001; y Skutnabb-Kangas, 2000). Las consecuencias a largo plazo

¹⁰ Recientemente se ha introducido con fines estadísticos la categoría «*immigrés ayant acquis la nationalité française*», lo que ha desencadenado un fuerte debate mediático. .

son conocidas, sobre todo en relación con la falta de integración tanto en el grupo de origen como en el de acogida. A este respecto, no sólo los datos recogidos entre el alumnado de algunos de los centros estudiados relativos al dominio y al uso de las lenguas habladas –en el ámbito del proyecto «Multilingual Cities»¹¹–, sino también los resultados del estudio completo, muestran una tendencia clara a la pérdida de la lengua de origen (Broeder y Mijares, 2003). Y en esta misma dirección parecen ir los datos relativos a las actitudes lingüísticas: no es extraño que vayan acompañadas de vergüenza y rechazo hacia la propia lengua y hacia el grupo de origen (véase, particularmente, el apartado 2.5. del capítulo dedicado al IES1 de la Segunda Parte y, también, el 6.4. de la Tercera).

Dentro de la lingüística han proliferado en los últimos tiempos desarrollos teóricos que muestran la inoperancia y los problemas asociados a las políticas inspiradas en esta ideología. Especial relevancia han tenido las investigaciones de Lambert sobre bilingüismo (véase Lambert, 1967; 1981; y Lambert y Taylor, 1986). Según este autor, el bilingüismo puede y debe ser un proceso de ganancia (no de sustitución o de pérdida), puesto que sus efectos son positivos desde el momento en que abre el camino a otras perspectivas, a otras visiones del mundo. Para Lambert (1967), la incorporación de una lengua y de una cultura nuevas –siempre que no se genere competencia entre ellas debido precisamente a la amenaza de sustitución o a la valoración negativa de la lengua vernácula– conlleva el respeto por ambas, mientras que la asimilación exige el rechazo, cuando no el desprecio, de la lengua y la cultura de origen.

La ideología asimiladora da lugar, naturalmente, a modelos educativos destinados a la asimilación cultural de los estudiantes y a la sustitución lingüística (conocidos como modelos *laissez faire*), sin que consideren en ningún momento la posibilidad de introducir cambios que involucren al conjunto de la comunidad escolar (esta vinculación se desarrolla en el apartado 1.3.3. de esta Primera Parte). Estos modelos proliferaron en Europa y América hasta la década de los 70, y un ejemplo destacado es el caso de Suecia, donde una fuerte ideología asimiladora (diferente de la que se aplicaba en el caso de las minorías autóctonas) inspiró las políticas educativas dirigidas a los trabajadores «invitados» hasta el año 1975, momento a partir del cual la política oficial reconoce la importancia de la lengua materna y de los lazos culturales de los niños de las minorías no autóctonas, al tiempo que les garantiza las oportunidades de aprender sueco y de sentirse parte de la sociedad sueca. Entre los factores que explican el cambio de política destaca el fracaso escolar de los hijos de trabajadores extranjeros, circunstancia que, si bien garantizaba la disposición de una mano

¹¹ Este proyecto al que nos referiremos en distintas ocasiones ha sido dirigido por la Universidad de Tilburg, Holanda, y por el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM), de la Universidad Autónoma de Madrid.

de obra barata no cualificada, también concitó críticas y descontento social (un interesante análisis ideológico y socioeconómico de este proceso de cambio puede encontrarse en Skutnabb-Kangas, 1984; y un estudio de la evolución semejante que se vivió en Québec se realiza en Mc Andrew, 2001).

2. Estamos ante una *ideología segregadora o aislacionista* cuando a la pregunta de si se facilita o no el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas obtenemos una respuesta afirmativa y, al mismo tiempo, a la segunda pregunta, la relativa a las relaciones intergrupales, se responde negativamente, es decir, que éstas no se promueven.

El colapso del orden colonial en las décadas de los 50 y 60 y el posterior aumento de la migración de los que fueron colonizados hacia sus antiguas metrópolis y hacia otros países industrializados hizo tan patente la diversidad que en algunos lugares fue reconocida institucional y legislativamente con la definición de «grupos étnicos» o de «minorías étnicas»; condición que, por cierto, también compartían las minorías autóctonas en algunos países como Suecia, Sudáfrica o Estados Unidos. Ahora bien, la visión que primó en algunas legislaciones y en la percepción popular fue la de que las diferencias culturales (que son cambiables, flexibles y poco nítidas) constituían características estáticas, bien definidas e inherentes a los grupos étnicos (lenguas, estilos de vida, religiones, hábitos alimenticios, etc.). De esta visión surgieron, en lugares como Canadá, Bélgica o Suecia, políticas multiculturales en las que el respeto a las diferencias culturales y lingüísticas se consideraba un derecho que era preciso garantizar. Sin embargo, a pesar de que tal respeto supone un avance, en la mayoría de los casos no ha fomentado la interacción entre individuos pertenecientes a distintos grupos socioculturales; y menos aún ha conllevado una redistribución del poder y de los recursos en la sociedad, es decir, no ha habido un «empoderamiento» de las minorías, que siguen ocupando lugares exteriores, o satélite, con respecto a los de la mayoría dominantes.

Así pues, aunque el reconocimiento de alguna manera resuelve la cuestión de la diversidad, mientras a las «minorías» se les atribuya una posición secundaria o marginal, no se resuelve el problema de la desigualdad. Y hay más: en ocasiones se ha comprobado que estas posiciones, que frecuentemente se apoyan en argumentos que tienen su origen en el relativismo cultural y lingüístico, pueden cobrar tintes reaccionarios al presentar las diferencias como insalvables, sólo «tolerables» si se asocian a una exclusión que se concreta en la segregación social y en la guetización espacial.

El lema que acompañaría a esta ideología sería algo así como: «Puesto que somos tan diferentes, vivamos separados», de modo que los modelos educativos a que ha dado lugar –los cuales son conocidos como multiculturales (no críticos)– en menor o mayor grado suelen incluir el componente segregador.

Es común que los modelos multiculturales vayan complementados con programas como el de la enseñanza de las lenguas y las culturas de origen, respecto del cual es preciso indicar que hay versiones de muy distinto signo, con objetivos y procedimientos muy diferentes. Los primeros ejemplos que conocemos de programas de enseñanza de la lengua de origen reforzaban la separación física entre los miembros de las distintas comunidades¹². Así ocurría con los fineses en el valle del Torne y con la minoría lapona en Suecia. La escolarización de esta última se realizaba en la lengua materna hasta que cobraron mayor fuerza las políticas asimilacionistas señaladas más arriba y que dominaron hasta más o menos 1975. La enseñanza de lenguas de origen evolucionó posteriormente en Europa hacia actuaciones que se realizaban dentro de la misma escuela, pero fuera del currículo y siendo la asistencia voluntaria. En este caso, si bien se trata de valorar la lengua de origen, continúa dándose cierta segregación física y psicológica; segregación que la mayoría de estos países posteriormente han tratado de evitar y, entonces, han avanzado hacia ideologías y posiciones más modernas, las cuales se examinan a continuación. No obstante, más adelante volveremos sobre algunos matices que puede adoptar este programa, al referirnos a la evolución que ha experimentado la enseñanza de las lenguas y las culturas de origen en Canadá.

3. Identificamos una *ideología integradora* cuando respondemos afirmativamente tanto a la pregunta sobre el mantenimiento de la diversidad como a la pregunta acerca del fomento de las relaciones intergrupales. Esta ideología permite que, al tiempo que se incorporan una lengua y una cultura nuevas, se conserven la identidad y los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. En ella, el reconocimiento y la valoración de otras lenguas, así como de otras formas culturales y de otros valores, entraña –o, al menos, busca intencionadamente– la modificación de las relaciones de poder entre mayoría y minorías, ya que procura el conocimiento y el enriquecimiento mutuos. Actualmente en Canadá, por ejemplo, se pone un énfasis notable en el respeto de la diversidad, mas como tarea que ha de conjugarse con la consecución de unas relaciones sociales más equilibradas y la preparación de la ciudadanía para el ejercicio democrático (Consejo Superior de la Educación, 1993, aunque para poder observar en concreto medidas para dotar de poder –«empoderamiento»– a las minorías, tendremos que esperar al desarrollo de los programas de educación antirracista). El objetivo no es, por tanto, lograr la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino educar y transformar la sociedad para que, en palabras de Francesc Carbonell, «no se utilice esta diversidad como legitimación de la exclusión social» (1999: 100).

¹² Con el término «comunidad» no nos referimos a realidades homogéneas o estáticas, pero sí a sectores sociales en los que se detecta un sentimiento de pertenencia (*we-ness*) y que son percibidos desde fuera como grupos socioétnicos diferentes (*they-ness*).

No es fácil en estos momentos encontrar países donde la ideología integradora se haya materializado ya en desarrollos legales e institucionales concretos que hagan realidad las declaraciones de principios, si bien son muchos los programas y las propuestas que van en este sentido dentro de la Unión Europea¹³ (con relación al caso sueco, al que ya se ha hecho referencia en los apartados previos, desde 1985 el Parlamento aprobó incorporar el enfoque intercultural a la enseñanza mediante la formación del profesorado y la publicación de materiales didácticos que permitan su aplicación en el aula).

Se trataría de actuar en paralelo sobre las diferencias sociales para garantizar la igualdad de oportunidades, y sobre el respeto y la integración de las diferencias lingüísticas y culturales, de forma que no resulten discriminatorias y no reviertan sobre la posición social. Al respecto, el documento *Politique d'équité et d'antiracisme en éducation*, de la provincia de Ontario, publicado en 1993, constituye uno de los desarrollos más acabados de esta ideología: persigue un heterocentrismo igualitario rechazando el multiculturalismo folclorista y señalando la importancia de la reconsideración de la diversidad como herramienta para la igualdad; el enfoque que adopta es un enfoque sistemático de transformación del funcionamiento de los centros de enseñanza, de incremento de la participación y que entiende como necesario que los alumnos puedan cuestionar sus prejuicios como una fuente de transformación social.

Estos planteamientos son más acordes con las visiones actuales –más dinámicas y menos esencialistas– de la identidad, de la cultura y de los «grupos o minorías étnicas». Sin duda, los últimos enfoques postestructuralistas y postmodernos han tenido un impacto decisivo en la reconceptualización de estas materias. Desde esta relativamente nueva manera de entender las cosas, las diferencias se forman y se conforman en la interacción con los otros (ésta es también la posición de Giménez, 1994, que afirma que las minorías se constituyen como tales en el país de acogida). Por ello, el énfasis en los estudios y en las políticas se ha desplazado en los últimos años desde los contenidos de la identidad y de la cultura de estas «minorías» (las lenguas, los hábitos de comportamiento, etc.) a las relaciones y fronteras tanto culturales como de interacción social.

Las políticas apoyadas en esta ideología han de enfatizar las relaciones intercomunitarias y han de exigir, tanto de las instituciones como de todos los protagonistas, modificar sus expectativas y sus formas de actuación. El concepto de

¹³ La Resolución A3-03999/92 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (DOCE, 21 enero 1993) supone una apuesta decidida hacia la interculturalidad y el multilingüismo. Si bien se centra en los inmigrantes europeos, se ha extendido su aplicación a los hijos de los inmigrantes extracomunitarios.

integración al que remite esta ideología se aleja radicalmente del proceso de dominación y sumisión, para entenderse como un proceso de liberación y de transformación social que atañe a toda la sociedad (véase, también, Carbonell, 1999). Las políticas han de dirigirse, por tanto, a todos los colectivos por igual y no sólo a los grupos minoritarios. Para que la diversidad resulte un enriquecimiento mutuo, los centros de enseñanza han de abrir espacios para que esa diversidad se manifieste en condiciones de igualdad, y los profesores han de formarse para conocerla mejor y poder sensibilizar al alumnado. A diferencia de las políticas asimiladoras, en las que son los alumnos de origen extranjero, y sólo ellos, los que deben cambiar, en las políticas integradoras se espera que tanto el centro escolar como todos los que participan en él se abran a una realidad diversa que no estaría ajena al discurrir cotidiano de la comunidad.

En el plano lingüístico, el monolingüismo dejaría de ser el objetivo, para pasar a la consideración del bilingüismo en términos de ganancia. Esto implicaría la enseñanza de la L2, pero también el refuerzo del conocimiento y el uso de la L1, que constituiría la base sobre la que se adquiriría la segunda lengua. La ideología integradora está dando lugar al desarrollo de modelos interculturales en los que se favorece el conocimiento de formas y usos tanto propios como ajenos; en estos modelos se destacan particularmente los puntos comunes, y las diferencias se contextualizan dentro de un marco en el que los factores sociohistóricos y económicos son fundamentales. Por otro lado, los modelos educativos interculturales pueden, y deben, complementarse con la instrucción en las lenguas y las culturas de origen.

4. Detectamos una *ideología marginadora* si la respuesta a las dos preguntas formuladas más arriba es negativa, es decir, si no se facilita el mantenimiento de la diversidad ni se favorecen las relaciones intergrupales. Ahora bien, prácticamente nunca hallaremos una formulación explícita de esta ideología, ya que tal formulación iría contra los principios y derechos fundamentales. Sin embargo, en ocasiones se descubre, como cuando se busca la asimilación cultural y lingüística a través de la separación estratégica de quienes son diferentes. Esta vía suele adoptarse cuando se detecta una situación de desigualdad y se considera que la causa de esa desigualdad es la diferencia, por lo cual es preciso diluirla o eliminarla. También suele recurrirse a ella cuando no se tiene claro cómo afrontar una situación de multiculturalidad. Esta vía, que se aplicó sobre todo en los años 60 y 70 en Estados Unidos, ha sido muy criticada (en el apartado siguiente, dedicado a las teorías del déficit y de la diferencia, se presentan con más detalle los debates a que ha dado lugar), y por ello, cuando aún se aplica, se acompaña de una regulación que vigila la transitoriedad de este proceso, que es a la vez asimilacionista y segregador. Su posición podría resumirse así: «Puesto que no son como nosotros, separémoslos con el fin de que aprendan a serlo», o bien, «puesto que no consiguen ser como nosotros, separémoslos aún más».

La coincidencia de asimilación y segregación da lugar a modelos de educación compensatoria muy variados. Por ejemplo, en Estados Unidos reflejarían esta ideología desde la educación bilingüe (que se ha entendido casi siempre como transitoria y compensatoria) hasta las clases especiales para alumnos que son considerados como deficitarios (en la «*compensatory education*»), o los programas tipo «ciclo adaptado» («*remedial learning*» o «*remediation*»), más parecidos a la Diversificación. Se trata, en cualquier caso, de crear grupos que reciban atención específica para tratar problemas concretos y poner al grupo que presenta una determinada carencia al mismo nivel. Desde el punto de vista lingüístico, se percibe de inmediato una contradicción, ya que la manera de adquirir una lengua es interactuando con quienes la hablan, no separándose de ellos.

Como en el caso de la ideología asimiladora, en la ideología marginadora la diversidad se considera fuente de desigualdad social, así que se combate la desigualdad invisibilizando las diferencias, es decir, dando importancia solamente a la adquisición de la lengua y la cultura hegemónicas. Ahora bien, en este proceso se produce una separación que desvaloriza y relega las lenguas y culturas propias, separación que desde una visión interactiva de los grupos sociales no hace más que reforzar las fronteras entre ellos. Por otro lado, si no se obtienen buenos resultados, la segregación puede hacerse definitiva y, por lo tanto, avocar a la marginación.

Por estas razones, actualmente en todos los foros sobre educación se insiste en que las medidas que se dirijan exclusivamente a los recién llegados con el objetivo de que se adapten al sistema (sean clases de la lengua vehicular, sean clases de contenidos) han de ser puntuales y, sobre todo, han de estar integradas en el centro en el que luego los estudiantes van a seguir su educación. De este modo los centros se abren a la multiculturalidad y los cursos específicos son también un período de contacto y relación con el centro.

En esta exposición se ha hecho patente la dificultad de reunir en el proceso educativo equidad e integración de la diversidad. De hecho sólo tras largos debates, se ha convenido sobre la necesidad de no ganar una a costa de la otra¹⁴. La situación se complica más aún, dado que sean cuáles sean las ideologías dominantes y las iniciativas políticas en que se materialicen, la sociedad ha de estar preparada para poner en marcha las medidas y los modelos por los que se opte, es decir, debe contar con suficientes recursos y con profesionales bien preparados, aunque también deberá compartir en cierto modo la ideolo-

¹⁴ Para conocer la intensidad y la trascendencia de este debate, puede consultarse, por ejemplo el trabajo de Blommaert y Verschueren sobre cómo se ha afrontado la diversidad étnica y lingüística en Bélgica y los debates abiertos en torno a esta cuestión (1998).

gía que subyace al modelo que se elija, pues de lo contrario se pondrán en marcha modelos que, en la práctica, verán modificado su sentido.

De otro modo, pueden, por ejemplo, desarrollarse políticas en las que se observen paradojas, cuando no abiertas contradicciones, entre las declaraciones de objetivos –acordes, digamos, con las políticas europeas– tendentes a la interculturalidad, y las directrices concretas, tendentes a la asimilación, por ejemplo. Por ello, investigaciones como ésta pueden desempeñar una función social desde el momento en que permiten apreciar con más claridad los objetivos de las políticas lingüísticas y educativas. Además, hoy ya se disponen de datos sobre el éxito o el fracaso de la aplicación de diversos modelos en distintos países, por lo que se podrían contrastar, enriquecer y completar el debate con reflexiones amplias e iniciativas concretas. Esta diferencia que se observa entre las declaraciones de intenciones y las regulaciones concretas, se observa también entre las directrices ministeriales y la adaptación que de ellas hacen los centros educativos, por ello a la hora de explorar las ideologías, no sólo se han estudiado las políticas o las teorías educativas, sino las prácticas concretas. Este contraste ha sido de gran interés, ya que en ocasiones las prácticas se han revelado más avanzadas y más integradoras que las políticas (como veremos en los apartados 6.2. y 6.3. de la Tercera Parte).

Ahora bien, además de defender que existen ideologías lingüísticas que subyacen y explican las teorías y los modelos educativos, esta investigación postuló una segunda hipótesis, que vinculaba la atención prestada a la diversidad y a las relaciones intergrupales con el éxito o el fracaso del proceso educativo. Con el fin de comprobar esta hipótesis esta investigación se planteó una tercera pregunta, que ha guiado de principio a fin este trabajo y que explicaría tanto la metodología elegida como la guía de observación seguida en los centros. Con el fin de explorar la relación entre las respuestas a las dos preguntas antes enunciadas y la integración o marginación de los estudiantes de origen extranjero, se trataba de verificar si cuando se facilita el mantenimiento de las diferencias culturales y lingüísticas y se fomentan las relaciones intergrupales, se refuerza la integración de los estudiantes, o si, por el contrario, cuando las respuestas a las dos preguntas antes planteadas son negativas, se debilita la integración y se da lugar a situaciones de segregación, asimilación o marginación.

De manera que es preciso definir que entendemos la integración como un proceso activo para todas las partes implicadas, el cual, de conseguirse, tendría efectos positivos en los siguientes planos:

- 1) académico: mejora de las notas y de las posibilidades de promoción de los estudiantes de origen extranjero; dotar de mayor calidad y apertura del currículo;

- 2) social: mejores relaciones entre los estudiantes, entre los profesores y los estudiantes y entre los propios profesores;
- 3) lingüístico: mejor competencia en la segunda lengua y en la lengua primera y posibilidad de que los estudiantes autóctonos (monolingües) aprendan otras lenguas.

Éste ha sido el hilo conductor del trabajo. Comprobar esta segunda hipótesis permitiría contar con criterios fiables para valorar los modelos educativos y los procedimientos empleados –sus puntos fuertes, sus puntos débiles–, de forma que se pudiera valorar la conveniencia de mantenerlos, desecharlos, modificarlos o reforzarlos. Al igual que las dos preguntas anteriores, ésta también ayuda a clarificar el sentido o la motivación que subyace a la elección de objetivos, destinatarios y acciones de los distintos modelos educativos y de las distintas teorías.

Así pues, los apartados que siguen (1.3.2. y 1.3.3. de esta Primera Parte) se ocupan de la primera hipótesis: en ellos se tratará de descubrir la vinculación que existe entre las ideologías lingüísticas y culturales estudiadas y las teorías hasta ahora formuladas en relación con el tratamiento de la diversidad en los centros escolares. Luego, los capítulos dedicados a cada uno de los centros de enseñanza, estarán dedicados a verificar la segunda hipótesis, explorando cuáles son los modelos educativos que se aplican, el modo de su aplicación y los efectos que tienen sobre los procesos de integración. Una reflexión más detallada y las conclusiones correspondientes se presentan en la Tercera Parte de este libro.

1.3.2. Las teorías del déficit y de la diferencia

Del debate teórico sobre cómo tratar la diversidad en los centros educativos han surgido al menos dos teorías que vinculan diversidad y desigualdad. Ambas están empeñadas en quebrar el «círculo de la pobreza», es decir, en evitar las consecuencias sociales negativas que tienen para los hablantes las diferencias lingüísticas, pero lo hacen de forma muy diferente. Para la teoría del déficit y para la teoría de la diferencia las causas que producen el «círculo de la pobreza» no son las mismas, así que proponen soluciones divergentes que se traducen en la aplicación de modelos educativos distintos.

Nos referiremos en primer lugar a la *teoría del déficit*, que nace en los años 60, cuando algunos psicólogos de la educación como Bereiter y Engelman (1966), llevados por su interpretación de los trabajos del sociólogo de la educación Basil Bernstein (1989), explicaron el fracaso escolar de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos como consecuencia de una carencia

o déficit lingüístico, el cual era, a su vez, fruto de una carencia cultural que había derivado de una carencia económica. Pese a las dificultades encontradas a la hora de detallar en qué consistía la carencia en el nivel lingüístico, se adujeron rasgos léxicos como la falta de vocabulario, rasgos sintácticos como un sistema gramatical pobre o deficiente y, por último, rasgos semántico-pragmáticos tales como falta de explicitud o de definición al precisar referentes.

Desde los orígenes, quienes defendieron tal «incompetencia lingüística» tuvieron que enfrentarse a las demolidoras críticas de los lingüistas (véase la ya citada resolución de la Sociedad Americana de Lingüística de 1972 o algunos textos clásicos como Labov, 1985), que explicaban la imposibilidad de medir el volumen del vocabulario de una persona y aportaban evidencias de que se estaban haciendo juicios cuantitativos sobre ausencias cualitativas referidas a un determinado léxico considerado «culto» o «abstracto». En lo relativo a la sintaxis, se señaló la contradicción que deriva del hecho de que, siendo la gramática parte del acervo común a todo ser humano que usa su lengua, se pueda siquiera plantear que haya sectores sociales agramaticales, máxime cuando las formas señaladas eran gramaticales (esto es, posibles), aunque ciertamente características de una determinada variedad coloquial. En el mismo capítulo de usos posibles entrarían los rasgos semántico-pragmáticos, los cuales si bien son admitidos, nunca son entendidos como déficit.

Para los lingüistas, pues, se trata de diferencias en los usos que de la lengua hacen los hablantes, diferencias que surgen siempre que hay diferencias sociales y culturales. Estas críticas, junto con la dificultad de ofrecer pruebas concluyentes de la supuesta incompetencia lingüística, dieron lugar a versiones «más débiles» de la teoría, en las que ya no se hablaba de incompetencia lingüística sino de incompetencia comunicativa, esto es, de incompetencia en el uso, y no en el conocimiento, del sistema. Con esta modificación, que contradice en menor medida los postulados hoy generalmente aceptados en la teoría lingüística, se plantea que quienes fracasan en el sistema escolar tienen un conocimiento limitado de registros o estilos y un uso inadecuado de ellos, es decir, que se trata de hablantes con menor movilidad social porque conocen menos variedades y menos las normas acerca de cómo emplearlas.

Subyace a esta teoría, en contra de las evidencias proporcionadas por la sociolingüística, el supuesto de que hay variedades y lenguas más ricas o más lógicas, más correctas o más complejas. Actualmente, a pesar de la insistencia desde la teoría lingüística en la necesidad de evitar planteamientos prescriptivos y de distinguir entre el valor lingüístico de las formas de habla y su valoración social, se mantiene enraizada la creencia de que existen no sólo hablantes, sino grupos sociales que, por su educación, su clase social o su posición socioeconómica, hablan peor, o son incapaces de razonamientos abstractos o

carecen de lógica. Este tipo de afirmaciones aún se oye en algunos ámbitos en relación con las clases sociales más bajas. Se ignora en estos casos que la interpretación y la producción de cualquier enunciado, sobre todo de aquellos en los que abundan los sobreentendidos, obligan tanto a la realización de razonamientos complejos como al conocimiento de las estructuras sintácticas. Así pues, se interpreta como una cuestión lingüística lo que es un problema social relativo a la diferente valoración de las formas de habla. En el caso de los niños y adolescentes de origen extranjero, posiciones como éstas se formulan con mayor desinhibición y con menor cautela, ya que se justifican más fácilmente al tratarse de personas que conocen y hablan una o varias lenguas pero que pueden desconocer la de la comunidad de acogida, que es la que precisarían dominar.

Desde el punto de vista educativo, la teoría del déficit se plantea como objetivo eliminar las diferencias, ya que éstas, precisamente en tanto que déficit, son causa de desigualdad. Puesto que entiende que es posible superar esta carencia (salvo en las versiones más radicales, como es el caso de Arthur Jensen, 1969), considera que es obligatorio hacerlo para, a su vez, superar las condiciones de desigualdad. La solución que se propone para salvar esta situación deficitaria es la «inyección cultural y lingüística», mediante una enseñanza niveladora –la enseñanza compensatoria– cuyos únicos destinatarios serían quienes tienen el desnivel. Este procedimiento supone siempre que los alumnos sean separados del grupo que sigue la enseñanza regular, al menos durante unas horas o unas asignaturas. Esta segregación entraña la clasificación de «niños normales» y «niños con problemas», con el consiguiente señalamiento y la posible estigmatización de aquellos que «no llegan» o «no siguen», que tantas veces se ha criticado. Por ello, este procedimiento se aplica hoy en día sólo de forma controlada, limitando el número de horas fuera de la clase de referencia y haciendo fluctuar la conformación de los grupos, para que no se fosilicen como grupos que nunca volverán a integrarse en el conjunto. Se trata de un modelo que no fomenta el mantenimiento de las diferencias, sino que las compensa mediante intervenciones específicas que entrañan segregación, aunque controlada, pues hay que evitar que se convierta en un procedimiento de marginación encubierta.

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, tampoco se potencia el mantenimiento de la diferencia, puesto que se valoran poco, o nada, las formas diversas de habla. El objetivo de este tipo de enseñanza parece ser sustituir las lenguas y formas de habla minoritarias por aquellas de la mayoría, lo que genera competencia entre ellas y hace surgir distintas actitudes que inciden notablemente en el aprendizaje. Esas actitudes pueden oscilar, como se ha dicho, entre actitudes positivas hacia la asimilación y actitudes de rechazo. Estas últimas pueden derivar en una mala adquisición de la segunda lengua, lo que, uni-

do a un conocimiento precario o superficial de la lengua de origen, abre las puertas a la marginación. En Estados Unidos, por ejemplo, se ha señalado con frecuencia que estas actitudes de rechazo – surgidas como reacción a la presión asimiladora – son la causa del fracaso en la educación compensatoria de la minoría negra y de la minoría hispana, y no cualquier otro aspecto relacionado con las aptitudes.

Por último, desde el punto de vista social, esta teoría ha de combatir algunos de sus desarrollos de corte netamente racista, desarrollos que surgen siempre que se da por hecho que algunos grupos sociales tienen menor competencia en virtud de su raza, su clase social, el ambiente familiar en que han vivido o la educación que han recibido. Por eso, cuando hoy se aplica esta teoría y los métodos educativos a ella asociados, se hace de manera personalizada y no universal, con el fin de que sea la capacidad, y no la pertenencia a un determinado grupo, lo que determine la asistencia a clases compensatorias. Este rasgo es vital, ya que de otro modo se estaría imponiendo un sistema normalizador y marginador, todo lo cual es contrario a los derechos fundamentales.

Los planteamientos de esta teoría con respecto a la diversidad y a las relaciones intergrupales llevan a situarla, en el marco de ideologías establecido en esta investigación, dentro de la ideología marginadora.

La *teoría de la diferencia*, por su parte, surge en el ámbito de la lingüística como respuesta a la teoría del déficit (Kroch y Labov, 1972; y Labov, 1985). En ella, el fracaso escolar se entiende como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales, entre las cuales estarían los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las variedades, así como la utilización de esas valoraciones en la formación escolar. Algunas formas lingüísticas actúan, entonces, como «cierres sociales», al exigirse su uso en dominios sociales relevantes y sirviendo la ausencia de éstas como argumento para justificar la exclusión de quienes no las utilizan. Así pues, algunos hablantes poseen de partida las variedades exigidas en ámbitos sociales como la escuela, si es la forma característica de su grupo social o de su clase, mientras que otros se ven obligados a adquirirla, siendo además rechazados por su forma de habla vernácula. No se trataría, por tanto, de un déficit, sino de una diferencia lingüística que socialmente se valora positivamente en un caso y, negativamente, en otro.

Esta teoría, como la del déficit, quiere romper el círculo de la pobreza y acabar con las condiciones de desigualdad que viven algunas minorías y algunos sectores sociales. Sin embargo, no considera que para ello sea necesario atenuar o eliminar las diferencias lingüísticas y culturales, sino, al contrario, propiciar su mantenimiento asegurando al mismo tiempo las relaciones intergrupales y la creación de espacios comunes.

Entre los modelos educativos a los que esta teoría ha dado lugar, figuran tanto los modelos multiculturales como los interculturales, que examinamos en el apartado 1.3.3. y de los que ahora sólo decimos que, en el plano lingüístico, buscan asegurar el aprendizaje de la lengua o la variedad mayoritaria, pero sin proyectar una imagen negativa de la lengua o la variedad vernácula. Al contrario, la utilizan como base para el aprendizaje de la segunda variedad o de la segunda lengua. En pocas palabras, se buscaría un *bilingüismo de ganancia*, al que sólo se llegaría asegurando también el conocimiento académico de la de origen.

De estos planteamientos ha surgido la distinción entre los procedimientos de enseñanza de segundas lenguas conocidos como «inmersión» y «submersión», el primero de los cuales valora las lenguas previas del hablante, mientras que el segundo ni las valora ni las permite, lo que genera competencia, con las consecuencias ya señaladas¹⁵. Ignasi Vila diferencia ambos procedimientos a partir de tres rasgos: mientras que la inmersión lingüística es voluntaria, la submersión es obligatoria; sólo la inmersión se preocupa por el desarrollo de la lengua familiar del alumnado; por último, en ella se adoptan estrategias didácticas que intentan reproducir el proceso «natural» de adquisición de una lengua, mientras que la submersión carece de dichas estrategias (1999). El éxito o el fracaso no está desvinculado de las repercusiones que ambos tienen sobre los procesos de construcción de la identidad (para una reflexión sobre esta cuestión, véase Norton, 2000).

Para no segregar por la forma de habla y para no obligar a abandonar la variedad no estándar o la lengua vernácula, los centros de enseñanza necesariamente tienen que asumir su condición de espacios multiculturales y abrirse a la interculturalidad. Para ello es preciso formar a los profesores, convocarlos a reflexionar sobre los prejuicios lingüísticos y étnicos, así como fomentar en ellos actitudes positivas hacia la diversidad, buscando, por ejemplo, que no consideren el uso de otras lenguas como un acto de rechazo o de agresión a la sociedad receptora. Igualmente, parece necesario incorporar personal que conozca las variedades vernáculas, con el fin de poder orientar adecuadamente las interferencias lingüísticas y las distintas etapas del aprendizaje de toda lengua¹⁶.

¹⁵ En este sentido nos parecen esenciales las aportaciones de W. Lambert (1968, 1981), con su reconocido estudio etnográfico de estudiantes bilingües canadienses y su clara distinción entre las acciones tendentes a la asimilación y las tendentes al multiculturalismo (Lambert y Taylor, 1986). Otra interesante visión de conjunto sobre la educación bilingüe la ofrece Baker (1997); y Cummins (1999) presenta un análisis contrastivo de programas. Finalmente, para los estudios sobre la enseñanza de la lengua y la cultura de origen, véanse Franzé y Mijares (1999) y el estudio comparativo de Mc Andrew (2001).

¹⁶ Para una exposición más detallada, centrada en las variedades lingüísticas, puede consultarse Martín Rojo, 1995.

Las críticas que se han hecho a esta teoría de la diferencia señalan que es idealista porque las escuelas no están preparadas para comprender ni para aplicar sus propuestas y que no asumirán nunca su condición de espacios de diversidad porque su labor tradicional es nada menos que uniformar. Igualmente, resaltan los costes que entraña, ya que obliga a formar a profesores y especialistas, a contar con maestros de apoyo en el aula, a potenciar la enseñanza de las lenguas y de las culturas de origen, a organizar actividades en las que se implique todo el centro, a modificar el currículo, a estudiar los materiales educativos existentes y crear otros nuevos, y a explorar y diseñar nuevos métodos y procedimientos. Desde el punto de vista educativo, se ha señalado que el no insistir tanto en la importancia de la variedad estándar puede no estimular suficientemente su aprendizaje, y se ha dicho también que al no haber segregación, los individuos que sí conocen la variedad estándar pueden verse retrasados en su aprendizaje.

A lo largo de este libro se verá cómo la adopción de políticas acordes con esta teoría y con las ideologías multi e interculturales que representa requiere de una transformación social, ya que supone el reforzamiento de la posición social («empoderamiento») de las minorías lingüísticas y culturales. Por otro lado, precisa contar con un conjunto de valores, ideologías y actitudes para ponerla en práctica, pues de lo contrario su aplicación se hace de forma superficial y puede llegar incluso a contradecir los principios que la sustentan.

Por último, es preciso indicar que la teoría de la diferencia se apoya en una ideología integradora, razón por la cual establece un vínculo claro entre, por un lado, el hecho de que se facilite el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias y, al mismo tiempo, no se produzca segregación, y el que, por otro lado, se produzca la integración de las minorías. Fue precisamente esta correlación la que influyó a la hora de formular nuestra segunda hipótesis de trabajo, por la que se trataba de verificar si se producía siempre o no.

1.3.3. Los modelos educativos

En este apartado presentamos los distintos modelos educativos a que han dado lugar las ideologías y teorías descritas. El orden de exposición responde sobre todo a un criterio cronológico, ya que estos modelos pueden considerarse etapas sucesivas de un solo proceso de adaptación y respuesta al reconocimiento de la diversidad en los sistemas educativos de distintos países. Se han tomado en consideración propuestas de clasificación bastante coincidentes con la nuestra, entre ellas las de E. Verne (tomada de Jordán, 1992: 105-106), James Lynch (1992: 141-158), Teresa San Román (1992: 177-188) y Susana To-

vías (1993: 4-8), todas las cuales se resumen esquemáticamente en la tabla 2, incluida hacia el final de este apartado y tomada, a su vez, de Carbonell y Paris (1995: 100).

El modelo asimilador (conocido también como *laissez faire*)

Este modelo surge a fines de la Segunda Guerra Mundial y se aplica en algunos países europeos y en Estados Unidos sobre todo hasta los años 60. Basado en la teoría del déficit, trata de que aquellos que se incorporan al sistema escolar, procedentes de la inmigración o de determinadas áreas geográficas con una lengua diferente, se asimilen a la mayoría adquiriendo su lengua, para así asegurar su adaptación a la sociedad de acogida y sus posibilidades de progreso social. Los destinatarios de los programas que se ponen en marcha son exclusivamente quienes presentan la «carencia», de modo que no se dirige ninguna acción especial al resto de la comunidad escolar. El modelo asimilador no facilita el mantenimiento de la diferencia, pero tampoco segrega, por lo que la ideología subyacente es también asimiladora y conlleva la imposición de una perspectiva etnocéntrica.

Entre los procedimientos y estrategias educativas que suelen utilizarse cuando se aplica este modelo destaca la submersión lingüística y cultural, que se realiza en el aula común y sin tratamiento diferencial (de ahí la designación de *laissez faire*). Este procedimiento puede dar resultados distintos en función de la edad de los alumnos y, desde luego, de su número. En ocasiones, la submersión se refuerza con profesores de apoyo en el aula, que ayudan a este alumnado en las primeras etapas. Otro procedimiento muy común es la realización de clases de acogida, en particular de cursos intensivos de lengua antes de que los estudiantes ingresen a la enseñanza reglada. Esta opción se ha seguido en Estados Unidos, Francia y Canadá, con un enfoque que consideraba la escolarización de estos alumnos como un desafío lingüístico que demandaba actuaciones específicas (sólo, una vez más, para estos estudiantes). En el caso de Canadá, y en particular de Quebec, este modelo (adoptado en 1969 y que conoció su pleno desarrollo con la Ley 101 de 1977) fue modificado al extenderse la convicción de que era preciso adaptar el sistema escolar a la diversidad (para conocer la evolución de las políticas educativas en Quebec durante las décadas de los 70, 80 y 90, evolución a la que se hace referencia en distintos momentos en este apartado; véase Mc Andrew, 2001).

Ninguno de estos procedimientos conlleva la segregación, si bien las relaciones intergrupales han de establecerse en la lengua y con los referentes socioculturales predominantes. Los resultados del modelo dependerán de la acción del grupo minoritario, de su autoestima, de la valoración de su lengua y

de las medidas que tomen para mantenerla. Si la comunidad de origen así lo decide y otorga persistentemente su apoyo, este modelo, que desde la sociedad de acogida se pretende asimilador, puede ser parcialmente contrapesado con el refuerzo de la cultura y la lengua de origen fuera del ámbito escolar. El contrapeso difícilmente dará lugar a una situación de equilibrio debido a que coinciden la lengua dominante y socialmente legitimada con la lengua de la escuela, por lo que termina imponiéndose sin remedio (por ello, Lambert, 1981, considera que sólo puede haber equilibrio cuando la lengua de la escuela es distinta también de la dominante en la sociedad, como ocurre en los «colegios franceses», «ingleses», etc.). No obstante, es posible que se mantengan la lengua y la cultura de origen a pesar de la presión de la segunda lengua en el ámbito escolar, aunque el uso de la lengua vernácula quede reducido a un uso familiar y coloquial. La emigración española en Suiza, por ejemplo, respondió a este modelo con éxito mediante una enseñanza complementaria de la lengua y la cultura de origen, organizada por la propia comunidad.

El modelo asimilador sigue vigente en algunos de nuestros centros, específicamente en aquellos en los que el número de estudiantes de origen extranjero con lengua materna distinta al español no es elevado.

El modelo de compensatoria (especializado o marginador)

Este modelo educativo se desarrolla a partir de los años 60, cuando aumentan las migraciones y empiezan a formarse minorías autóctonas y guetos. Se sustenta también en la teoría del déficit y comparte con el modelo anterior el deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. Los destinatarios son, igualmente, quienes presentan la «carencia», y no se plantean acciones dirigidas al conjunto de la comunidad escolar. Sin embargo, el marco ideológico no coincide con el anterior, ya que si bien, como en el otro caso, no se facilita el mantenimiento de la diversidad, en éste tampoco se potencian las relaciones intergrupales. Y esta diferencia se pone de manifiesto en los procedimientos, pues en este modelo la nivelación se busca a través de la enseñanza compensatoria, la cual entraña siempre segregación.

Puesto que la enseñanza compensatoria se imparte simultáneamente a otras materias a lo largo del curso escolar, su contenido no es puramente lingüístico: se imbrican conocimientos lingüísticos y no lingüísticos; lo que puede asociar los desniveles, o presentarlos como indisolubles, cuando muy probablemente sean plenamente distinguibles. Este modelo ha sido aplicado con frecuencia en Estados Unidos, como parte de las políticas de lucha contra la pobreza y en favor de la igualdad de oportunidades. Sus destinatarios fueron, primero, la población afroamericana y, más tarde, la comunidad de hispanohablantes.

Según Mc Andrew (2001), en el caso de los hispanos se reconocía la necesidad de un tratamiento específico (aunque limitado), que incluyera la educación bilingüe, pero no como medio para preservar la lengua y las culturas de origen, sino como un procedimiento de compensación educativa para aprender la nueva lengua y así conseguir la igualdad de oportunidades (por ello, a la hora de evaluar sus resultados lo que se toma en cuenta no son los derechos de las minorías, sino su incidencia sobre la promoción de la igualdad). Los desarrollos posteriores de este programa (a partir de 1984) han pasado a tener un carácter menos ligado a la enseñanza compensatoria y más en consonancia con la *Anti-discrimination Act*, que prohíbe toda segregación no transitoria por razones etnolingüísticas (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1995).

Como ya se ha señalado, este modelo se entiende con frecuencia como una etapa necesaria para conseguir la asimilación; sin embargo, existe un alto riesgo de que se convierta en un mecanismo de exclusión social y de marginación. Para evitarlo, es indispensable que mantenga su carácter transitorio y personalizado, y que no se aplique nunca de forma universal (por ejemplo, destinando a compensación educativa a todos los alumnos con padres inmigrantes). Asimismo, es obligado que se vigilen las estrategias niveladoras y su contenido, y que se garantice el regreso a la enseñanza normalizada en un plazo limitado de tiempo. De lo contrario, se estaría dando amparo a un mecanismo de desviación encubierta del sistema educativo: un verdadero callejón sin salida para los alumnos involucrados.

Los materiales y procedimientos de evaluación de las «carencias» y de los progresos deben estar plenamente definidos (qué nivel de lengua se precisa en cada nivel escolar, qué contenidos se consideran imprescindibles, cómo va a evaluarse la incorporación de los estudiantes, etc.). Igualmente, debe atenderse a la integración en el centro de enseñanza y en los grupos de referencia, ya que el aula común es el vínculo que permite evitar la segregación total y comprobar que el procedimiento funciona.

Entre los efectos negativos de este sistema estaría la posible pérdida de la lengua de origen, lo que entre otras cosas supondría una pérdida de capital lingüístico y, por ende, la pérdida de un recurso para la inserción laboral. Junto a este efecto se encuentran todos aquellos relativos a la pérdida de la identidad y a la aculturación.

El modelo multicultural (segregador)

El modelo multicultural surge en los países europeos en la década de los 80, y supone la quiebra del etnocentrismo al incorporar otras formas de hacer y

otros valores. Se vincula a la teoría de la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, sino que trata de facilitar el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. Sin embargo, su aplicación puede derivar en un modelo segregador si los destinatarios son exclusivamente quienes pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas, y si no se fomentan las relaciones intergrupales. Así ocurre, por ejemplo, en Bélgica, donde el modelo se aplica radicalmente y se han creado centros educativos separados para las comunidades flamenca y valona. Si la aplicación es mesurada, los riesgos de segregación disminuyen, ciertamente, aunque no desaparecen del todo, especialmente cuando el modelo se concreta en un procedimiento único, como puede ser el Programa de Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (ELCO) impartido exclusivamente a un sector de la población escolar, fuera del horario normal de clases y fuera también del currículo.

Otras medidas que se han puesto en práctica, por ejemplo en Canadá en la década de los 80, cuando el modelo estaba en pleno desarrollo, tenían como fin la sensibilización, formación y selección del profesorado, mediante la incorporación de nuevas asignaturas y contenidos en los estudios de educación, realizando también programas específicos de sensibilización de formadores y estudios del impacto que tiene sobre los profesores la diversidad en el alumnado. Asimismo, modificaban las estrategias y los materiales didácticos (con guías pedagógicas y estudios sobre el tratamiento y la valoración de la diversidad en los libros de texto) y también las reglas de funcionamiento de los centros, al desarrollar, por ejemplo, proyectos para fomentar la participación de las familias en las escuelas¹⁷.

En consecuencia, los centros se abrieron a una realidad menos monolítica y menos homogénea, y la diversidad pasó a considerarse un elemento constitutivo de la escuela. No obstante, este modelo no necesariamente fomenta las relaciones intergrupales ni da lugar a una realidad intercultural. De hecho, en los centros de la Comunidad de Madrid algunas medidas se incorporan, con relativa frecuencia, de forma tangencial y extracurricular, sin afectar a los contenidos de las asignaturas ni a la manera de impartirlas (véanse los apartados de la Segunda Parte correspondientes en los capítulos dedicados a los centros de enseñanza).

Por lo anterior, en los últimos tiempos en los países donde cuentan ya con una larga tradición los programas de enseñanza de la lengua y la cultura de origen –la intervención más importante dentro de este modelo–, se han modificado las condiciones de acceso para que pueda incorporarse un cupo de alum-

¹⁷ En el estudio de Marie Mc Andrew (2001: 15) puede encontrarse una bibliografía detallada sobre la introducción y evaluación de cada una de estas medidas.

nos con otras lenguas de origen y evitar así la guetización, al tiempo que se hace de este programa una herramienta para la interculturalidad¹⁸. En Canadá, por ejemplo, la ELCO ha contribuido a normalizar la percepción del multilingüismo y del multiculturalismo en la sociedad y a desarrollar los sentimientos de pertenencia a la escuela y a la sociedad canadiense en los alumnos de origen extranjero. En ese país, el rechazo que esos programas suscitaban al principio ha desaparecido y, de hecho, en el caso de la tercera generación parece ocurrir lo que se ha denominado «ethnic revival», que tiende a impulsarlos de nuevo, aumentando, incluso, su carácter segregador, sin que ello se vea como un riesgo, puesto que estas comunidades se encuentran ya integradas desde el punto de vista económico, lingüístico y sociocultural. Igualmente, se ha sustituido en la denominación de estos programas el término lengua de origen por lengua extranjera, con el fin de sacar partido al prestigio que tiene el aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestras sociedades, del que carece el aprendizaje de lenguas patrimoniales (piénsese, por ejemplo, cómo se valora la adquisición del francés frente al catalán en España).

Por lo que se refiere a la situación en España, a pesar de la legislación internacional existente¹⁹ que reclama la promoción de la enseñanza de la lengua de origen de los estudiantes de origen inmigrante, con el fin de favorecer su integración, estos programas han conocido un desarrollo muy limitado. Existen convenios con Marruecos y Portugal, cuyo alcance es pequeño, y en algunos municipios y centros han establecido convenios con algunas ONG para que impartan estas clases fuera de los horarios escolares (más adelante, en los capítulos dedicados a los centros de enseñanza de la Segunda Parte y en la Tercera de este volumen, se valoran con más detalle los programas ELCO existentes y sus resultados). Aún más retraso parece experimentar la aplicación de otras normas como las que atañen al derecho a recibir enseñanza religiosa (evangélica, islámica y judía) en los centros públicos y privados concertados (tal y como regula la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980). Sólo muy lentamente se van adaptando los centros al respeto a fiestas religiosas distintas de las oficiales y a la diferente regulación de las horas de comida y a los alimentos (para todos estos aspectos, consúltese Eliseo Asaja, 1999).

Con frecuencia se ha resaltado, además, el carácter tangencial, el paternalismo, la folclorización y la simplificación de las actividades multiculturales que

¹⁸ Resultan de gran interés los debates que se han sucedido en los distintos países acerca de qué variedades de lengua enseñar en estos programas. Un ejemplo interesante es el recogido en Lefranc y Sefta (1982) ya que cuestiona las adscripciones rígidas a una cultura o lengua.

¹⁹ En particular, la Convención de Derechos del Niño de 1989, el Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante del Consejo de Europa de 1997 y, dentro de la Unión Europea, la Directiva del Consejo 77/486, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes (de Estados miembros).

se realizan en los centros, como se verá más adelante al analizar las prácticas. Como señala Carbonell y Paris (1995: 70 y ss.), las fiestas y actos «multiculturales» consisten, en ocasiones, en enseñar al gitano y al extranjero a ser precisamente el estereotipo de gitano o extranjero, es decir, en «enseñar al marginado a serlo». Bajo el axioma de que la diversidad enriquece, sólo la población autóctona se enriquecería de este «mercado exótico del trueque», mientras que los diferentes parecen estar obligados a mantenerse firmes en su supuesta identidad cultural. Con todo, al menos se disminuye la presión asimiladora y se fomenta una realidad más compleja y menos homogénea, en la que los diversos colectivos y personas pueden verse representados. Asimismo, se favorece el multilingüismo²⁰.

El modelo intercultural (integrador)

A consecuencia de los inconvenientes y de las críticas realizadas a los modelos anteriores, a mediados de la década de los 80 surge el modelo intercultural, que tiene como base una ideología integradora²¹. Se apoya en la teoría de la diferencia y sus destinatarios son todos los miembros de la comunidad educativa. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y no tiende a la segregación, sino a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro al fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se vean representados y a las que todos tengan que adaptarse. La etnografía, entonces, se convierte en una forma de autoaprendizaje y de exploración de los valores y usos tanto propios como ajenos.

Como ya hemos señalado al tratar las ideologías, los procedimientos y programas han de dirigirse al conjunto de la población escolar. Como afirma Francesc Carbonell (1999), han de orientarse preferentemente a que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los miembros de las minorías, y además no se sientan amenazados por el hecho de que hablen otras lenguas o tengan otras costumbres.

En el modelo intercultural, la enseñanza de las lenguas y las culturas de origen no se restringe a la comunidad que las tiene por formas vernáculas, sino que se hace accesible al conjunto de la comunidad mediante su incorporación

²⁰ Para una presentación más completa de este modelo, véase Husen y Opper, 1984.

²¹ Para el estudio comparativo en países europeos, véase Feroso, 1992, y Siguan 1992.

al currículo. De esta forma, se fomenta la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa intercultural. Una muestra de cómo han de adaptarse los materiales didácticos a estos programas es el trabajo realizado en 1988 por el *Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration* de Quebec, que incidía no sólo en la no reproducción de los estereotipos étnicos, sino en la necesidad de reflejar el carácter plural de la sociedad, de manera que todos sus componentes se vieran representados, y no únicamente las mayorías dominantes. En los manuales que se diseñaron se trató de evitar el sesgo etnocéntrico incorporando un discurso inclusivo (que enfatizara la condición inclusiva de la ciudadanía). Asimismo, se realizó un tratamiento complejo y no folclorizante de las culturas, en el que no se dejó de lado su aportación al país de acogida. Finalmente, se buscó un equilibrio temático que resultara de incorporar las preocupaciones de la sociedad de acogida y de reflejar también las de las minorías, representando siempre de forma positiva las relaciones interétnicas. Por su parte, en los libros de Historia se insiste en la urgencia de reflexionar sobre la desigualdad mundial y su vinculación con las dinámicas migratorias, evitando una presentación no crítica del llamado «subdesarrollo», que podría dar lugar a una interpretación simplista y prejuiciosa de los alumnos que se han incorporado a la escuela a consecuencia de la migración de sus progenitores. En España, aún no existen materiales didácticos acordes con los objetivos de una educación intercultural. Trabajos como los de Pierre Liégeois (1998), Mariano Fernández Enguita (1995) y Jurjo Torres (1992; 1998) muestran que el currículo oculto no responde a estos principios, al tiempo que sugieren líneas de modificación. Entre los principios que han de guiar el cambio en los currículos y materiales didácticos, destaca la necesidad de involucrar a todos los sectores implicados, dominantes y subordinados, tanto para analizar la situación actual como para diseñar las posibles actuaciones.

Puesto que tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos interactivos, los «estilos de enseñanza», es decir, las prácticas comunicativas que se dan en el aula, desempeñan un papel fundamental. Sólo de este modo puede igualarse la participación y representación de todos los alumnos, independientemente de su origen, puede buscarse un intercambio en clave de igualdad y cuestionarse los estereotipos y las ideas preconcebidas sobre los otros. Trabajos como los de Eduardo Terrén (2001: cap. 4) muestran cómo la dinámica de las interacciones en el aula tiende a reproducir la estructura y los valores dominantes en la sociedad. En su observación de las relaciones que en el aula se establecen se muestra cómo se infravaloran o se ven como menos rentables las relaciones interétnicas, y se considera escaso el beneficio del intercambio y de la solidaridad interétnica. De hecho, los análisis de las interacciones en el aula, realizados en nuestra investigación, ponen de manifiesto que la asimetría que normalmente se observa en estas interacciones (por ser muchas veces evaluativas, disciplinarias o expositivas) se incrementa cuando participan en ellas

alumnos de origen extranjero. Con frecuencia estos alumnos se retraen, participan en menor medida y muestran menos lo que saben para que sea evaluado; incluso, se ha observado cómo sus propios compañeros, en ocasiones, les corrigen o amonestan en público por sus errores a la hora de exhibir sus destrezas al leer o escribir (Terrén encuentra dinámicas equivalentes).

De manera que hoy al realizarse la enseñanza en un contexto multicultural y multilingüe, puede ocurrir que parte de los estudiantes en un aula pueden no estar familiarizados con la lengua vehicular ni con aspectos menos perceptibles, como son la cortesía o las normas de comportamiento dominantes en las aulas. También es posible que les sean extraños los sistemas de enseñanza a los que se incorporan, algunos contenidos del currículo o las estrategias de enseñanza y aprendizaje (el tipo de ejercicios que se les pide, por ejemplo). Si el objetivo es potenciar el modelo intercultural, resulta prioritario lograr dinámicas interactivas que aseguren su participación e integración. El profesor puede lograrlo utilizando el aprendizaje cooperativo (Díaz Aguado, 1995) y otras estrategias (Aguado, 1999; Puig, 1995). Pero para ello, es preciso, además, facilitar el acceso de los profesores y de los centros a información sobre la escolarización previa de los estudiantes de origen extranjero: sus hábitos de aprendizaje, sus expectativas y formas de participación en el aula, para que puedan desarrollar métodos de enseñanza inclusivos y extender este conocimiento al conjunto de la clase. Los profesores desempeñan un papel muy relevante en estos procesos, ya que rigen la dinámica comunicativa en el aula y pueden reproducir o transformar los estilos y los modelos educativos. Son también quienes utilizan, reproduciendo o modificando, los materiales docentes y sus contenidos. Por ello, su actitud es clave a la hora de abrir los procesos de enseñanza y aprendizaje a otras realidades y a todos los alumnos²².

Ahora bien, sin duda la principal herramienta educativa en este modelo es potenciar el espíritu crítico de los estudiantes, de forma que puedan reaccionar a los estereotipos y a los sesgos etnocentristas. En general, los estudiantes también desempeñan un papel muy activo en los programas que buscan desarrollar una competencia intercultural, como los diseñados por Byram (2001), en los que los alumnos aprenden a observarse a sí mismos y a los otros, a reflexionar sobre la sociedad en la que viven y sobre otras sociedades, intercambiando experiencias y percepciones y cuestionando las representaciones monolíticas y estereotipadas.

Los programas, sobre todo los de lenguas y literaturas, se adaptan a esta nueva perspectiva incorporando enseñanzas tales como los estudios culturales

²² En la actualidad nos encontramos estudiando estas diferencias en los estilos de enseñanza y aprendizaje, de forma que en un futuro podamos desarrollar materiales docentes con una perspectiva intercultural.

y procurando que las nuevas tecnologías sirvan para que los alumnos conozcan lugares distintos e intercambien experiencias con otros centros y otros estudiantes (consúltese, entre otros, Byram, 2001; Byram, Morgan, *et. al.*, 1994; y Byram, Nichols y Stevens, 2001).

Entre los desarrollos más recientes de este modelo, se cuenta la versión crítica de la *educación antirracista*, la cual busca sensibilizar a profesores y a alumnos, cuestionar los prejuicios étnicos y mostrar cómo algunos roces en la interacción están vinculados a formas distintas de hacer (un ejemplo de cómo llevar a cabo tareas de sensibilización en el aula, puede encontrarse en Martín Rojo, 1998b y Martín Rojo, 1999). Este tipo de educación insiste en la formación del profesorado y de especialistas con el fin de favorecer la incorporación de conocimientos sobre las lenguas y las culturas de los estudiantes. Igualmente, abre la puerta a acciones de discriminación positiva, que garantizarían el acceso de las minorías a la educación. En este modelo se considera tarea prioritaria observar (monitorizar) las acciones educativas y sus resultados: nivel de promoción y titulación de las minorías. Para valorar los obstáculos que encuentran estas propuestas en España, además de la Tercera Parte de este volumen, resulta de gran interés la valoración realizada por el Colectivo IOÉ (1999), acerca de cómo operan en los centros de enseñanza en España las lógicas nacionalistas, culturalistas e igualitarias.

Los distintos modelos estudiados, que se han concretado en distintas fases en el proceso de adaptación y respuesta a la diversidad en los centros educativos, se recogen en la tabla siguiente, tomada de Carbonell (1995). Dada la profusión y confusión terminológica que existe, en ella se recogen las sistematizaciones elaboradas por distintos autores (anteriormente citados). En esta tabla se observa cómo por lo general se establecen 4 ó 5 etapas, dependiendo de si se divide en dos alguna de las establecidas por esta investigación (Verne, por ejemplo, distingue el momento en que se introduce la enseñanza de la lengua de origen y aquel en que se introduce la enseñanza de la cultura de origen) o de si se señala alguna más, como la etapa oscurantista que incluye Teresa San Román, en la que las minorías no son escolarizadas. A pesar de estas diferencias, que en algunos casos son de detalle o de terminología, existe una gran coincidencia en cuanto al contenido, los objetivos y los procedimientos que se atribuyen a cada modelo.

Tabla 2.**Evolución de las respuestas educativas a la diversidad cultural del alumnado**

LYNCH	VERNE	SAN ROMÁN	TOVIÁS
1. <i>Laissez faire</i>	1. Preshistórica	1. Segregacionista	1. Asimilacionista
2. Segregación		2. Oscurantista	
3. Compensatoria	2. Compensatoria		2. Compensatoria
4. Multicultural	3. Lenguas de origen	3. Especializada	3. Multicultural
	4. Culturas de origen		
5. Antirracista	5. Antirracista	4. Pluricultural	4. Intercultural

Tomada de Carbonell i Paris (1995: 100)

Hasta ahora hemos visto que, a partir de si se facilita el mantenimiento de la identidad y de las diferencias lingüísticas y culturales de las minorías y de si se favorecen las relaciones intergrupales, no sólo podemos establecer diferencias ideológicas, sino que podemos describir cómo éstas animan y articulan las distintas teorías y modelos educativos.

Por ello, en esta investigación no se limitó la observación al modelo educativo por el que los centros habían optado (en general el que establece la ley –la educación compensatoria–), ni a sus adaptaciones, sino que se partió de un planteamiento más general basado en las dos preguntas iniciales, de forma que fuera posible explorar el componente ideológico tanto de las políticas como de las aplicaciones que de ellas se hacen. Al examinar qué respuestas correspondían, se planteó también si era posible acceder a las valoraciones que sobre los mismos aspectos tenían los distintos sectores implicados, a través de las entrevistas. Ello explica el proceder metodológico que se ha seguido, basado en la observación y en la recogida de los discursos.

Tabla 3.
Ideologías, teorías y modelos educativos

	¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias?		
		SÍ	NO
¿Se promueven las relaciones intergrupales?	SÍ	INTEGRACIÓN TEORÍA DE LA DIFERENCIA MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL	ASIMILACIÓN TEORÍA DEL DÉFICIT MODELO EDUCATIVO LAISSEZ FAIRE
	NO	SEGREGACIÓN TEORÍA DE LA DIFERENCIA MODELO EDUCATIVO MULTICULTURAL	MARGINACIÓN TEORÍA DEL DÉFICIT MODELO EDUCATIVO DE COMPENSATORIA

Ahora bien, antes de pasar a la presentación de las situaciones vividas y observadas en los centros, parece necesario remitirnos, aunque sea brevemente, a las políticas que en los últimos tiempos se han desarrollado en España:

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, producto del gobierno socialista de la España de entonces, impulsó importantes cambios discursivos y programáticos en torno a la igualdad, la integración sociocultural y la democratización del sistema educativo. No obstante, la LOGSE optó por la compensación educativa, en un momento en el que el fenómeno migratorio no tenía la importancia que luego ha cobrado (de hecho, esta ley no se refiere expresamente a los alumnos de origen extranjero). La compensación en este marco estatal y en ese momento se entendió como un mecanismo con el que salvar los obstáculos para poder lograr la igualdad social real y efectiva (Eliseo Aja, 1999, analiza esta comprensión y el fundamento jurídico). En este primer desarrollo, no se planteaba toda la complejidad de la relación que existe y de cómo se retroalimentan la desigualdad social y las diferencias culturales y lingüísticas, si bien ya se contemplaban los riesgos de la segregación y de la guetización (para evitar la guetización se elaboró, además, en el año 1995 la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), cuyos efectos positivos no siempre se han deja-

do sentir). Esta elección ha marcado, sin duda, los desarrollos posteriores (para un estudio de cómo la LOGSE y la nueva Ley de Calidad afrontan la desigualdad social y las diferencias culturales puede consultarse Cathryn Teasley, 2002 y 2003, respectivamente).

A partir de este marco jurídico, debido a la distribución de competencias educativas en el estado de las autonomías, cada Comunidad Autónoma ha generado su propia legislación, con la que se desarrollan las leyes básicas que propone el Estado. Las Comunidades Autónomas han realizado, como estudia Eliseo Aja (1999), un ejercicio desigual de estas competencias, desde la promulgación de una ley general de educación en el País Vasco, a los reglamentos específicos para alumnos con necesidades educativas, sin aprobación de una Ley previa en otras comunidades.

En el caso de la Comunidad de Madrid se aplica el *Real Decreto 299/1996*, de 28 de febrero. En Secundaria, la Dirección General de Promoción Educativa, de la Consejería de Educación, ha desarrollado una normativa por la que se regula el funcionamiento y la organización de la compensación educativa (*Resolución del 4 de septiembre de 2000* y *Plan Regional de Compensación Educativa* del año 2000). Tal y como este Plan enuncia, se incluyen desde los Programas de Compensatoria propiamente dichos a los Programas de Educación Intercultural, entre los que se incluye la ELCO. Dicha opción muestra ya una contradicción en sí misma, ya que la enseñanza compensatoria se dirige únicamente al sector del alumnado que se considera que tiene necesidad de compensación y no al conjunto de la comunidad educativa²³, por lo que encuadrar la educación intercultural dentro de este marco indica que ésta no se entiende como un desarrollo que ha de entrañar cambios en las distintas dimensiones de la vida de los centros educativos.

Este marco legislativo remite a un concepto de integración que parece responder, en un primer término, a una visión compatible con una ideología y un modelo interculturales, que apela al «respeto a la diferencia, lo que implica el reconocimiento mutuo de la expresividad y la creatividad de las diferentes culturas que la convivencia plural y democrática exige la Comunidad de Madrid, para establecer un marco de interacción social equilibrado» (*Plan Regional de Compensación Educativa*, pp.12-13). Sin embargo, como muestra el detallado análisis de la legislación que ha realizado Esther Alcalá (2002), este término engloba significados diferentes e incluso contradictorios. En la Tercera Parte de este volumen se examinan estas cuestiones en detalle (apartado 6.2.).

²³ «El Plan [de Compensación Educativa] se desarrollará desde el principio de normalización y atención a la diversidad. Es decir, la atención educativa a los alumnos con necesidades de compensación se realizará en el marco de las instituciones y servicios existentes para el conjunto de la población, procurando su adaptación a las características de ese alumnado y su correspondiente aplicación mediante programas específicos» (*Plan Regional de Compensación Educativa*, p.13).

1.4. La investigación en los centros de enseñanza

Como indicamos en 1.2.3., al explicar el marco teórico, son dos los objetivos del trabajo que debíamos cumplir en los centros de enseñanza. El primero, consistía en contrastar las políticas educativas con la observación de la aplicación que se hacía de ellas, atendiendo especialmente a si esa adaptación suponía el mantenimiento, el reforzamiento o, por el contrario, un cuestionamiento de las ideologías que inspiraron las políticas, así como de los modelos educativos propuestos. El segundo, consistía en comparar las conclusiones sobre las prácticas y sus ideologías subyacentes con los discursos que los propios participantes producen respecto de esas prácticas, así como de las lenguas, de sí mismos y de sus interlocutores.

Ahora bien, para descubrir cuáles eran las ideologías que vertebraban tanto las políticas lingüísticas y educativas como las prácticas cotidianas era preciso establecer un conjunto de ámbitos y actividades en los centros que permitieran responder a las dos preguntas que formulamos precisamente para establecer las ideologías dominantes, es decir, debían permitirnos saber en qué medida se favorecía el mantenimiento de la diversidad (frente a la homogeneización) y en qué medida se potenciaba el establecimiento y el desarrollo de vínculos entre profesores y estudiantes de distinto origen.

Por otro lado, se trató de verificar, a partir de los datos obtenidos en los propios centros, si, como planteábamos, las teorías y modelos interculturales que facilitaban el mantenimiento de la diversidad y el establecimiento de relaciones intergrupales, incrementaban las posibilidades de integración de los niños y jóvenes de origen extranjero. Para ello tuvimos que adoptar la versión negativa de nuestra hipótesis: ver qué ocurría cuando no se facilitaban ni la diversidad ni las relaciones intergrupales. Cuando comenzamos, ya éramos conscientes de la dificultad de obtener respuestas más o menos concluyentes en esta primera investigación, y, efectivamente, es un aspecto sobre el que tendremos que seguir trabajando, ya que no obtuvimos resultados definitivos.

La muestra de estudio la conformaron cinco centros educativos de la Comunidad de Madrid. Éstos fueron elegidos, en primer lugar, en función del número de alumnos de origen extranjero, de manera que se incluyeran centros donde esta presencia fuera muy significativa (CP1, IES2), pero también, al menos, dos centros donde esta presencia fuera menor (IES1, CP2), con el fin de que ello permitiera comparar lo que ocurría en cada caso. Esta diferencia en la ratio, incidía sobre el segundo criterio. En este caso la selección se realizó en función de los modelos y programas educativos, de manera que se incluyeran centros donde existiera el Programa de Compensatoria y centros donde no se hubiera implantado (IES1), de esta manera podía valorarse el éxito o el fracaso de este

procedimiento. De la misma manera, se quería observar centros en los que se aplicaran modelos más innovadores, como la ELCO, por ello se incluyó un centro donde existía (IES2), si bien no pudo hacerse un buen seguimiento de este programa. Por otro lado, era de gran interés incluir centros de Primaria (CP1 y CP2) y de Secundaria (IES1, IES2), debido a cómo cambia el perfil y la respuesta del profesorado y del alumnado en estos centros. Por último, se siguió un criterio de localización, tres colegios estaban situados en el centro de Madrid (CP1, IES1 y IES2) y uno fuera de éste (CP2), en una zona de realojo, donde tradicionalmente se registraba presencia de alumnos gitanos. Esta conjunción de criterios conformaron una muestra significativa de lo que está sucediendo en los centros de la Comunidad de Madrid²⁴.

1.4.1. Método

• TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Metodológicamente, en esta investigación se ha adoptado una perspectiva cualitativa, caracterizada por su énfasis en el discurso y en la interpretación (a diferencia de la perspectiva cuantitativa, que hubiera permitido medir, por ejemplo, los índices de éxito o fracaso de los alumnos por grupos étnicos y lenguas de origen²⁵). En una investigación como ésta, la diferencia entre ambas perspectivas metodológicas no se limita al campo de lo que puede decir el investigado (que en el caso de las técnicas cuantitativas se ve limitado por el investigador y a menudo separado del contexto de situación), sino que afecta también a la manera de concebir a aquellos que son objeto de la investigación y al propio investigador. Para el análisis cuantitativo, los hablantes son «individuos» y, en tanto que tales, son equivalentes e intercambiables, ordenados (sólo) a nivel estadístico. Por el contrario, para una investigación de estructuras de sentido los hablantes son «agentes sociales» que ocupan, cada

²⁴ También incidieron en la selección factores externos, como la dificultad real que existe a la hora de acceder a los centros escolares, y no contar con un apoyo decidido de las autoridades educativas para ello (a pesar de contar con financiación de la Comunidad de Madrid para realizarlo). El apoyo del CPR Madrid-Centro y en concreto de una de las investigadoras, María Ángeles Rodríguez, ayudaron en algunos casos; en otros, que consideráramos imprescindibles para responder al diseño de la muestra, contamos con el apoyo del claustro.

²⁵ En España no conocemos trabajos de medición educativa dedicados a evaluar los distintos métodos y procedimientos educativos en función de las tasas de promoción y titulación. Tampoco la administración proporciona cifras que avalen la efectividad de los procedimientos que se regulan. En otros países, como en Canadá, cada modelo aplicado, según se ha ido sucediendo en el tiempo, ha sido contrastado y evaluado, lo que permite conocer con datos la conveniencia de mantener unas políticas u otras (véase, por ejemplo, Mc Andrew, 2000 y 2001; y Mc Andrew y Jodoin, 1999, para análisis y datos comparados de Canadá).

uno, un lugar único en la estructura social, en unas coordenadas sociales, culturales e ideológicas determinadas. En un análisis cualitativo, los hablantes se agrupan en clases de orden y de equivalencia (por ejemplo, grupos de profesionales, entrevistas a profesores), lo cual permite estudiar las producciones de cada clase o conjunto como variantes internas de la forma de gestionar la comunicación o el discurso social general, y permite analizar cada situación y cada acontecimiento comunicativos en relación con todos los demás (para la distinción entre estos métodos, puede verse Francisco Alvira, 1983, entre otros).

Por lo que respecta al papel del investigador, en la metodología cuantitativa tanto los investigadores como los entrevistados están suprimidos como sujetos, mientras que en los métodos cualitativos la realidad concreta del investigador se integra en el proceso de la investigación. En este estudio, los investigadores han visitado asiduamente los centros de enseñanza, han establecido lazos con profesores y alumnos, en algunos casos se han implicado personalmente en la enseñanza o han servido de traductores e intérpretes. No se trata, evidentemente, de que anulen su punto de vista y sus experiencias, sino de que los equilibren y enriquezcan al incorporar los puntos de vista y las experiencias de aquellos que participan día a día en el fenómeno estudiado. En un análisis cualitativo, la actitud del investigador y el modo de llevar a cabo la investigación reducen la distancia entre la teoría y la vida.

Por todo lo anterior, se optó, ante todo, por una técnica de observación participante. Este tipo de observación no se realiza desde un lugar distante y protegido, sino desde un lugar intermedio, participando en el máximo de actividades y acontecimientos posibles, de manera que la observación sea al mismo tiempo una experiencia, un proceso.

Cuando Malinowsky ([1922] 1974) defendía esta técnica, pensaba en la posibilidad de dar cuenta de una comunidad en su totalidad, y no de la observación de aspectos parciales (como la religión, la tecnología, la organización social o la educación). Sin embargo, no es fácil cubrir todos los aspectos. Esta investigación, para realizar una etnografía sociolingüística, se centró en los aspectos comunicativos y lingüísticos; ahora bien, el marco ideológico en el que se situaban estas prácticas remite necesariamente a otros aspectos sociales (relaciones de poder, orden social) y cognitivos (estados de opinión, el rechazo de la diferencia o la equiparación de integración con asimilación, por ejemplo). La investigación se centró también en un único ámbito social, la escuela, que entendimos como un espacio en sí mismo, en el que se organiza la vida y la actividad y cada protagonista desempeña un papel en ese conjunto, y en el que las relaciones sociales y las actividades se construyen a lo largo de la interacción. Pero también un uni-

verso que no puede entenderse separado del conjunto de la sociedad, en el que circulan las creencias y las ideologías comunes al conjunto, y en el que se realizan importantes funciones sociales, como la formación y la normalización (esta forma de entender las instituciones y el papel de las prácticas comunicativas es próxima a la de Ervin Goffman; véanse, por ejemplo, Goffman, 1970; y Gumperz, 1989).

La observación es una técnica compleja en la que siempre interviene una variable personal, ya que se precisa aprender a mirar y a oír, adaptarse al papel de extraño, mantener cierta distancia y al mismo tiempo lograr cierta proximidad para acercarnos a las motivaciones y a las razones de los observados, adoptando al mismo tiempo una perspectiva interna y externa.

Debido a este activo papel que desempeña el investigador en un trabajo que es siempre interpretativo, surgen problemas de percepción y distorsiones. Para neutralizarlas en la medida de lo posible y evitar perspectivas etnocéntricas, durante la observación se han recogido todos los puntos de vista, incluidos los de los observadores. De esta manera, el trabajo descriptivo ha resultado de un carácter intensamente dialógico²⁶.

La reflexividad metodológica es la que permite que los investigadores orquesten los distintos puntos de vista sin imponer el suyo o el de un sector en particular. En nuestro caso, los informes de los centros y el balance final han tratado de recoger las distintas perspectivas para que, de su conjunto, surja el panorama dominante de la situación y unas propuestas.

De entre los diferentes tipos de observación participante se han realizado tanto la participación pasiva como la participación completa. Cuando se ha optado por la participación pasiva ha sido con el fin de interferir lo menos posible, buscando el «punto ciego» de las aulas y del patio para parecer participantes marginales (nuestra presencia fue justificada con el argumento de que éramos profesores en prácticas). Ahora bien, en aquellos casos en los que se permitía una presencia más frecuente, se asumió la participación completa, la cual, por cierto, ha dominado en el trabajo de campo. Entonces se interactuaba con los alumnos y se participaba en las tareas del aula, como profesores de apoyo (disfrutando del privilegio de participar en la actividad que analizábamos). También en este caso, la observación se facilitaba al presentarse los investigadores como profesores en prácticas o en formación.

²⁶ Para una reflexión sobre este método y su aplicación a la investigación lingüística, véase también Agar, 1980; y Duranti, 2000.

La observación se ha completado con otras técnicas de elicitación: en concreto, con prácticas conversacionales semiabiertas (especialmente entrevistas en profundidad a informantes seleccionados), las cuales han permitido recoger discursos de todos los protagonistas y aproximarse más a aquellos aspectos que no resultaban fáciles de comprender (para una reflexión sobre el papel de la entrevista en la investigación social, véase, el trabajo de Luis Enrique Alonso, 1994).

Complementariamente, se ha empleado la técnica de las máscaras, con la que se trata de poner de manifiesto las actitudes favorables o desfavorables de los hablantes hacia las variedades lingüísticas. Para ello se les expone a distintas variedades que se distinguen por el acento y el léxico, por ejemplo, pero sin que varíe el contenido, y se les pide que valoren a la persona que habla y manifiesten sus sentimientos hacia ella (simpatía, rechazo, etc.). Esta técnica sólo se utilizó en uno de los centros. Por último, se ha recurrido al uso de datos cuantitativos sobre las lenguas, recogidos mediante la encuesta ya mencionada (Broeder y Mijares, 2003).

• TÉCNICAS Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Dos han sido las técnicas empleadas para analizar los discursos recogidos:

- 1) El análisis de la interacción, dentro del marco de la sociolingüística interaccional, permite estudiar la interacción en el aula y las interacciones cotidianas fuera de las aulas. Es posible así determinar cuál es el orden lingüístico (en particular, la gestión que se hacía del bilingüismo) y acercarse a la comunicación intercultural.
- 2) El análisis de los discursos y de las representaciones sociales que emergen de ellos. Entre los discursos analizados figuran leyes y decretos, las entrevistas en profundidad y los discursos que a lo largo de las interacciones se ocupaban de presentar al grupo propio y a otros grupos sociales, o a la lengua o variedad propias y a otras lenguas. De esta manera ha sido posible conocer las actitudes que priman en relación con las diferencias lingüísticas y culturales, las imágenes predominantes de los distintos colectivos y las ideologías que subyacen a las políticas lingüísticas y a su aplicación.

Con estas técnicas emprendimos el estudio comparativo de varios centros de Primaria y Secundaria.

1.4.2. La guía de observación

Los distintos ámbitos y actividades que se querían estudiar quedaron articulados en la guía de observación, y hoy se corresponden con los principales apartados de los capítulos dedicados a los centros (capítulos 2 al 5 de la Segunda Parte), de los cuales señalamos a continuación algunos aspectos generales, remitiéndonos a los apartados correspondientes.

En el primer apartado, «El centro de enseñanza», se reúnen aquellos datos que permiten apreciar, desde una perspectiva general, la constitución del centro y su ubicación en el entorno (1.1. de los capítulos 2 al 5). Asimismo, se presentan informaciones básicas sobre el profesorado (en 1.3. de los capítulos 2 al 5) y sobre el alumnado (en 1.2. de los capítulos 2 al 5), indicando, por ejemplo, en qué medida está presente la diversidad de origen social y étnico en cada centro. Dado que muchos de estos niños y adolescentes han nacido en la Comunidad de Madrid y por lo tanto no son inmigrantes, es decir, no han venido de otro país, y dado que muchos tienen la nacionalidad española, en esta investigación no se utilizan los términos usuales de «alumnos inmigrantes» o «extranjeros». Cuando ha sido preciso establecer una distinción entre los alumnos autóctonos y aquellos que independientemente de su nacionalidad o condición de inmigrante son considerados como tales en la escuela en virtud del origen de sus padres (de su padre, madre o de los dos), se utilizan los términos «alumnos de origen inmigrante» o de «origen extranjero».

Dentro de esta Segunda Parte se incluye también una sección dedicada al orden sociolingüístico (1.4. de los capítulos 2 al 5), en la que se recogen las lenguas que se hablan, el modo como se regula su uso y los ámbitos que les están reservados. De esta manera, no sólo es posible valorar el grado de multilingüismo, sino también las diferencias de estatus y las relaciones de coexistencia de las lenguas.

El segundo bloque, «Gestión del multilingüismo y del multiculturalismo en el centro de enseñanza», está dedicado a contrastar las políticas educativas vigentes con las prácticas adoptadas por los centros, destacando especialmente las ideologías y las actitudes que presiden las adaptaciones que cada uno hace de las normas, en función de la posición que adoptan y gracias a la autonomía con que cuentan. Para ello se analizan aspectos tales como el Proyecto Educativo y los objetivos que, en consonancia con ese proyecto, se consideran prioritarios (2.1. de los capítulos 2 al 5), o la particular aplicación de las normas fijadas por la administración (2.2. de los capítulos 2 al 5). A lo largo de la investigación que ha dado lugar a esta publicación se han estudiado, pues, qué métodos de enseñanza y qué programas educativos se han puesto en marcha (por ejemplo, cómo se ha organizado la Compensatoria), y si, en consonancia con ellos, los

centros cuentan con personal especializado (2.3. de los capítulos 2 al 5). De esta manera se puede valorar cómo se aplica la legislación y si el centro hace algunas adaptaciones (2.4. de los capítulos 2 al 5). En consonancia, se ha explorado si se realizan otras actividades, las cuales, aun siendo esporádicas, de algún modo desarrollan o completan el programa principal. Es el caso de las actividades multi o interculturales (2.5. de los capítulos 2 al 5), de las cuales se han recogido tanto las que organiza el centro como aquellas que llevan a cabo las organizaciones no gubernamentales (2.6. de los capítulos 2 al 5), por las que la sociedad se implica en la vida de los centros.

El tercer bloque se ha dedicado al análisis de las prácticas educativas, sobre todo dentro del aula, de manera que se pudiera observar si el profesor adoptaba una estrategia inclusiva (3.1. de los capítulos 2 al 5) para incorporar a quienes habían recibido una formación diferente en sus países de origen y hablaban lenguas o variedades distintas (es decir, cómo los estimulaban a participar, cómo se referían a sus lenguas, etc.). Se quiso también estudiar si el centro se adaptaba a la diversidad abriendo la posibilidad de que se incorporaran otros usos y costumbres en el aula. Por ello, se ha observado si se imponían totalmente las formas dominantes o si, por el contrario, se permitía o se fomentaba la presencia de otras normas de interacción en el aula, examinando, por ejemplo, las formas de interrumpir, de solicitar la palabra, de preguntar o de valorar el trabajo de los estudiantes (3.2. de los capítulos 2 al 5). Por último, centrando la atención en las prácticas comunicativas, se trató de observar si en la comunicación entre hablantes de distintas lenguas y provenientes de lugares distintos se producían malentendidos, fallos comunicativos o si se imponían unos usos y formas sobre otros (3.3. de los capítulos 2 al 5).

El bloque cuarto se refiere a la enseñanza del español y de las lenguas de origen. Dado que el interés era observar el manejo de las políticas lingüísticas para, en la medida de lo posible, prever qué futuro aguarda a las lenguas de origen (su mantenimiento o su pérdida), y observar también qué métodos de enseñanza se utilizan más. Este punto es importante porque algunos métodos, como la submersión, pueden generar rechazo al aprendizaje de la segunda lengua, mientras que, en general, la enseñanza de la lengua de origen se apoya en la complementariedad, pues se transfieren destrezas lingüístico-comunicativas desde la lengua materna a la de acogida. Estos procedimientos no sólo ponen de manifiesto las ideologías, sino el grado de actualidad de los conocimientos desarrollados en la enseñanza de segundas lenguas (un campo muy activo en el ámbito académico y en constante renovación) y el grado de especialización y formación de los profesores que imparten estos programas. A partir de ahí, se pudo apreciar la valoración de los programas de enseñanza del español y de las lenguas de origen y ver si los centros recibían el apoyo necesario para llevarlos adelante.

Por último, el quinto bloque se ha dedicado al estudio de las actitudes de los profesores y alumnos a partir de los discursos producidos en las entrevistas y en las diversas actividades. De esta manera se ha podido analizar qué posiciones adoptaban, y si éstas contradecían los discursos más formales (como los recogidos en los proyectos educativos), o si se contradecían con los usos y las prácticas. Así, por ejemplo, discursos formales que defendían el multiculturalismo podían resultar incoherentes con afirmaciones que consideraban la presencia de alumnos de origen extranjero como perjudicial para el centro, o bien, discursos en defensa del mantenimiento de las lenguas de origen podían desvanecerse ante actividades que no fomentaban su presencia en el aula. Especial atención han recibido en este apartado las actitudes lingüísticas de profesores y alumnos (5.1. y 5.2., respectivamente, de los capítulos 2 al 5), las cuales se hacen patentes en consideraciones acerca del «hablar bien o mal» o del importante uso de «lenguas útiles». Con el fin de obtener más datos sobre las actitudes, en uno de los centros se utilizó una estrategia complementaria: la técnica de las máscaras de Lambert, para conocer, estudiando sus reacciones, cómo valoraban los alumnos sus formas de habla y las de sus compañeros, sobre todo las variedades de Latinoamérica (esta técnica se explica con detalle en el apartado 2.5.2., sección C, del IES1). Por último, recogimos algunos datos acerca de las actitudes de los progenitores (5.3. de los capítulos 2 al 5).

Las conclusiones extraídas de todos estos aspectos constituyen el cuerpo de la Tercera Parte de esta obra.

Ahora pasamos a la presentación de los distintos centros. El orden de exposición responde a los modelos educativos que son dominantes en ellos: nuestro recorrido se inicia con un centro en el que no existía entonces Enseñanza Compensatoria, para pasar luego a estudiar los centros donde ese modelo se había adoptado ya. Como se ha señalado, las adaptaciones son de diverso signo, desde algunas que facilitan la integración y el enriquecimiento del modelo, hasta otras que, por el contrario, incrementan los aspectos que se han considerado menos positivos para la integración del alumnado.

Segunda Parte

ESTUDIOS DE CASO

ESTHER ALCALÁ RECUERDA
AITANA GARÍ PÉREZ
LAURA MIJARES
M.ª ÁNGELES RODRÍGUEZ
INMACULADA SIERRA RODRIGO

2. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1 *(Aitana Gari Pérez e Inmaculada Sierra Rodrigo)*

2.1. El centro de enseñanza

2.1.1. El centro y su entorno

El Instituto de Educación Secundaria 1 (IES1) es un centro público en el que se imparten clases de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato LOGSE desde el curso 1995/1996. Está ubicado en el distrito Centro de Madrid, próximo a una de las grandes zonas comerciales y rodeado de edificios históricos y de organismos oficiales.

El instituto cuenta con dos edificios comunicados por un patio. En uno de ellos se encuentra la mayoría de los grupos de Educación Secundaria Obligatoria, mientras que en el otro conviven los grupos restantes de este nivel con los de Bachillerato. El centro dispone de 24 aulas generales, distribuidas del siguiente modo: una para 1.º de ESO; dos para 2.º; cuatro para 3.º, incluido diversificación; cinco para 4.º, incluido también diversificación; tres para 1.º de Bachillerato y dos para 2.º de Bachillerato; el resto se utiliza en función de la cantidad de alumnos que haya. Además, existen 6 aulas para Tecnología, Informática, Dibujo, Música, Audiovisuales y Teatro; 3 laboratorios de Física y Química, Biología y Geología; una biblioteca; un gimnasio cubierto y canchas de baloncesto. Por último, un área reservada a Secretaría y a los despachos de Dirección, otra al Departamento de Orientación y doce despachos destinados a los Departamentos Didácticos.

2.1.2. El alumnado

El centro cuenta con 353 estudiantes¹ entre 1.º de la ESO y 2.º de Bachillerato, según datos² del último trimestre del curso 2000/2001. De ellos, 60 son de origen extranjero, es decir, 17% del alumnado, de los que 31 son mujeres y 29 varones. Dado que el alumnado de origen extranjero es el principal actor de este estudio, se centrará la atención especialmente en ellos. En la tabla 1 se puede observar el origen del alumnado por nacionalidades.

Tabla 1.
Orígenes de los alumnos por nacionalidades

País	Nº	%
España	293	83%
República Dominicana	17	4,82%
Ecuador	16	4,53%
Perú	7	1,98%
Colombia	4	1,13%
Brasil	4	1,13%
Marruecos	2	0,57%
Cuba	2	0,57%
Alemania	1	0,28%
Bulgaria	1	0,28%
China	1	0,28%
Corea del Sur	1	0,28%
Estados Unidos	1	0,28%
Guinea Ecuatorial	1	0,28%
Portugal	1	0,28%
Taiwán	1	0,28%
Total	353	100%

De los 60 alumnos de origen extranjero que hay en el instituto, 37 se han matriculado en el curso 2000/2001 por primera vez. De estos 37 alumnos de nuevo ingreso, 21 se incorporaron a comienzos del curso y 16 cuando ya había comenzado. Aunque en cursos anteriores hubo alumnos de origen extranjero

¹ El número de los estudiantes del centro, y muy especialmente de los estudiantes de origen extranjero, está sujeto a variaciones constantes debido a que se incorporan a lo largo de todo el curso, del mismo modo que a veces se dan de baja.

² Datos ofrecidos por el propio centro.

matriculados, el aumento significativo se produjo durante el año académico 1999/2000. El personal del centro más veterano considera que no se han producido grandes cambios en el desarrollo de la vida del centro con la llegada de alumnos de origen extranjero, si bien en varias entrevistas han comentado el aumento de la conflictividad, pero no causada por los alumnos de origen extranjero, sino más bien contra ellos. Por lo demás, los profesores entrevistados valoraron como positiva la incorporación de estos alumnos, ya que consideran que de esta forma el resto del alumnado tiene la oportunidad de conocer otras culturas.

La distribución de los alumnos de origen extranjero según los cursos en los que están matriculados es: 1.º de ESO, 6 alumnos; 2.º de ESO, 20 alumnos; 3.º de ESO, 21 alumnos, incluyendo diversificación; 4.º de ESO, 6 alumnos, incluyendo diversificación; 1.º de Bachillerato, 3 alumnos, y 2.º de Bachillerato, 4 alumnos. La mayor proporción de alumnos de origen extranjero se da, por lo tanto, en 2.º y 3.º de ESO

No se ha podido obtener información detallada sobre la escolarización previa de los alumnos de origen extranjero. En general, sus profesores actuales desconocen los datos al respecto, aunque por los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a alumnos, todos estuvieron escolarizados en sus países de origen. Tan sólo un alumno de origen ecuatoriano indicó que durante los dos últimos años previos a su llegada a España no había ido al colegio.

El nivel socioeconómico del alumnado del centro es de clase media, según se desprende del *Proyecto Educativo* de Centro. Sin embargo, se ha constatado, nuevamente a través de las entrevistas y de la observación, que muchos de los padres tienen que hacer un considerable esfuerzo económico para comprar libros a sus hijos, por lo que, a menudo, trabajan con fotocopias proporcionadas por el propio centro. Por ello, la consideración de que la situación socioeconómica de la mayor parte de los alumnos de origen extranjero es más bien baja.

2.1.3. El profesorado

La media de edad del profesorado con destino definitivo en el centro está en torno a los 45-47 años. Todo el personal docente es licenciado o doctor en las materias que imparte, y, en principio, asiste a cursos de perfeccionamiento, como prescribe el *Proyecto Educativo*.

No existe un profesorado especializado en temas de multiculturalidad y multilingüismo, ni en enseñanza del Español como segunda lengua ni en enseñanza de las lenguas de origen. Sin embargo, en el curso en que se desarrolló esta

investigación, 2000/2001, un grupo de profesores asistió al seminario «Materiales y recursos para afrontar la interculturalidad». Dado el interés que suscitó ese seminario sobre diversidad cultural y lingüística, se solicitó un Proyecto de Formación titulado «Un lenguaje intercultural: búsqueda a través de las nuevas tecnologías», que les ha sido concedido. De los 38 profesores del centro, 21 han solicitado ser incluidos en dicho Proyecto.

El centro cuenta también con una orientadora, único miembro del Departamento de Orientación, y con la ayuda de una profesora de enseñanza del Español (profesora del Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante, SAI) externa al centro, cuyas funciones se detallan en el apartado 2.4.1.

No obstante, se registró, en lo comentado por los profesionales entrevistados y en las observaciones de los investigadores, cierta falta de coordinación y cooperación entre el profesorado y los respectivos trabajos del Departamento de Orientación y la profesora del SAI.

2.1.4. Orden sociolingüístico del centro

Lenguas habladas en el centro

Con el fin de conocer cuántas lenguas hablan los alumnos del instituto y de qué forma las usan, se realizó una encuesta. De sus resultados, se puede señalar que, de los 56 alumnos de origen extranjero sobre los que se tienen datos³, todos hablan español como lengua de origen o como segunda lengua, por lo que existe bilingüismo en todos los casos en que la lengua de origen no es el español. Ciertamente, los alumnos hispanoamericanos tienen el español como lengua de origen, pero no la *variedad de español estándar de la península*⁴ que les exige la escuela, sino la variedad propia de su país y región: dominicana, ecuatoriana, colombiana, peruana, etc.

Existen también casos de multilingüismo en algunos alumnos de origen extranjero. Por ejemplo, una alumna de origen coreano de 3.º de ESO que habla chino e inglés, además de coreano; una alumna de origen búlgaro de 3.º de ESO que habla búlgaro, ruso e inglés; una alumna de origen marroquí de 3.º de ESO que entiende árabe y beréber, o una alumna de origen guineano de 2.º de Bachillerato que habla francés y fang.

³ De los 60 alumnos de origen extranjero, cuatro no respondieron la encuesta por hallarse ausentes.

⁴ A partir de ahora se denominará «español estándar» o «variedad de español estándar» a la variedad de español estándar peninsular.

Así pues, las distintas lenguas de origen de los 56 alumnos de origen extranjero encuestados son:

El búlgaro (1), el fang (1), el coreano (1), el chino (1), el árabe (1), el portugués (4) y el español (47 –se incluye aquí el español *peninsular*⁵, el español dominicano, el español ecuatoriano, el español peruano, el español colombiano y el español cubano; también los casos de los estudiantes de origen alemán, taiwanés y estadounidense que tienen el español como lengua de origen).

Como segundas lenguas también se hablan el chino, el ruso, el quechua, el beréber, el alemán, el inglés, el italiano, el árabe, el francés, el portugués y el tagalo.

Regulación de los usos lingüísticos

A) En la familia

Todos los alumnos dicen utilizar su lengua de origen en sus casas, tanto los alumnos de origen hispanoamericano como el resto. En los casos en los que la lengua de origen no es el español, o el español coexiste con otra lengua –como es el caso de un alumno que dice hablar alemán y español en casa, o una alumna que dice hablar español y fang–, es difícil que encuentren ámbitos en los que puedan comunicarse en una lengua que no sea el español. Se da así, por ejemplo, el caso de un alumno que habla chino tan sólo con su padre, pues se trata de una pareja mixta. Otro alumno de origen peruano indica en la encuesta que habla quechua, pero sólo con su madre.

En la comunicación entre hermanos se tiende a emplear la lengua de origen, que es la que prevalece en el ámbito familiar. Sin embargo, se han encontrado casos en los que si bien los niños hablan con sus padres en árabe, beréber o portugués, con sus hermanos hablan en español.

B) Con los amigos

Según los resultados de las encuestas, los alumnos tienden a hablar en español con los amigos. Si bien este dato está sometido a mucha variación, dependiendo de múltiples factores: entre ellos, el lugar y la lengua de origen, el de sus amistades y los años de residencia en España.

⁵ El término «español peninsular» se refiere, en general, al español de la península, sin especificar si es el estándar avalado por las instituciones o el hablado de modo informal, en la calle, etc.

En el caso de los alumnos de origen hispanoamericano, hablan con los amigos de su mismo país en su variedad, como los investigadores han podido observar y los propios alumnos han confirmado en las entrevistas.

Ahora bien, casos individuales como el de la alumna de origen búlgaro o el de la alumna de origen coreano son distintos, pues no es muy común que encuentren amigos en la población de acogida con los que hablar en su idioma de origen. De cualquier modo, estas dos alumnas, ya en el aula, utilizaban en un principio otro idioma de intercomprensión que ambas habían aprendido antes de llegar a España: el inglés.

C) En el centro educativo

Los alumnos de origen extranjero se comunican, tanto con los profesores como con los compañeros autóctonos, en español estándar. En general, por los pasillos del centro sólo se escucha el español, aunque sí se distinguen variedades de éste. En clase se utiliza el español estándar como único vehículo de conocimiento. El uso de cualquier otra lengua o variedad en el aula no se considera conveniente, y su exclusión la exigen algunos profesores.

A pesar de que hay numerosos casos de alumnos bilingües, e incluso multilingües, en los usos dominantes en el centro (prácticas docentes, actividades extraescolares, decoración, etc.) se impone el monolingüismo. Además, al aceptarse sólo como válido para la instrucción el español estándar y considerarse cualquier otra variedad del español como incorrecta o no válida, los alumnos de origen hispanoamericano se ven obligados, en el aula, a abandonar su variedad por el español estándar, como se irá comprobando posteriormente con más detalle.

Dado que las lenguas de origen no se han incorporado al ámbito escolar, y dado que no se cuenta con enseñanza de ninguna de las lenguas de origen, todo parece conducir a que una lengua reemplace a otra y el bilingüismo patente en este centro sea de pérdida o de sustitución, en lugar de ser de ganancia.

2.2. Gestión de multilingüismo y del multiculturalismo en el centro de enseñanza

En este punto se trata de ofrecer una visión concreta de cómo ha actuado el centro ante el reciente aumento en la incorporación de alumnos de origen extranjero. En este sentido, se describe y analiza cómo se considera la diversi-

dad cultural y lingüística en el centro, si se han realizado adaptaciones, a qué nivel han ocurrido, o si no se ha realizado adaptación alguna.

2.2.1. El Proyecto Educativo

Si bien el *Proyecto Educativo* proporcionado por el centro no está actualizado, es el que el instituto tiene a disposición de cualquier persona interesada en conocerlo. Fue elaborado en el curso 1998/1999 y no consideraba la llegada de alumnos de origen extranjero ni, en consecuencia, las adaptaciones que en tal caso debían realizarse. Aún así, resulta interesante revisar las pocas referencias que tiene respecto de la diversidad.

A pesar de que en el apartado dedicado al alumnado no se hace referencia a la diversidad de orígenes, cultura, etc., se constata una sensibilidad positiva respecto de la diversidad cultural y lingüística y, en general, un interés por las humanidades. Así, en el curso 1998/1999, por ejemplo, el centro ofreció un Taller de Iberoamérica como asignatura optativa.

Por otro lado, el *Proyecto* es bastante correcto en la consideración y respeto de las diferencias. El objetivo último es que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan respetados y apreciados. Por ello, se proponen:

Desarrollar al máximo las capacidades intelectuales de los alumnos (...)
Fomentar en los alumnos el respeto por sí mismos y por los demás, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad entre todos los seres humanos, propiciando en el centro relaciones personales respetuosas y aceptando las diferencias personales, culturales y étnicas.

La cuestión del respeto vuelve a aparecer en el *Reglamento de Régimen Interno* del instituto:

El alumnado deberá mantener la compostura y los modales exigidos por la dignidad y los derechos de los profesores y compañeros. Tanto cuando se dirijan a ellos, como cuando sean interpelados, deben expresarse y comportarse con absoluta corrección y respeto.

(*Reglamento de Régimen Interno*, p. 5)

Pero estas indicaciones no se limitan a los alumnos. En general, «se prohíbe terminantemente cualquier actuación que sea discriminatoria contra algún miembro de la comunidad educativa por razón de sexo, raza, religión, situación socioeconómica o ideas políticas» (*Reglamento de Régimen Interno*, p.7).

2.2.2. Política educativa y métodos de enseñanza ante la diversidad

En este centro no hay Enseñanza Compensatoria, dado que el cupo de alumnos con necesidades de compensación es inferior al exigido por la administración. Los centros con actuaciones de compensación educativa disponen de un profesor de apoyo del Programa de Educación Compensatoria por cada 25 alumnos con dichas necesidades (Resolución de 4 de septiembre de 2000 de la Comunidad de Madrid). Por lo tanto, la diversidad se aborda de manera distinta a como lo hacen los otros centros estudiados.

En este instituto se localizan dos grupos de alumnos de origen extranjero con características y necesidades distintas. Como ya se ha indicado, la mayoría de los alumnos son de origen hispanoamericano, y sus problemas se derivan sobre todo del desfase escolar que presentan frente al resto de los alumnos y a su poca motivación para el aprendizaje, según los profesores. Por otro lado, hay otros alumnos, como la estudiante búlgara y la coreana, que presentan el problema inverso: su nivel curricular es bastante alto, pero necesitan apoyo en español. Sin embargo, las medidas que se adoptan para intentar cubrir las necesidades de ambos grupos son similares.

Se ha observado que las adaptaciones a la nueva situación de diversidad cultural y lingüística se deben sobre todo a iniciativas de algunos profesores y están circunscritas a sus tareas individuales. Se trata, pues, de adaptaciones que algunos profesores han realizado a título personal, que no están incluidas en el Proyecto Curricular ni en la programación del Departamento de Orientación, y que han elaborado, a menudo improvisando, con el fin de adaptarse a las dificultades que encuentran determinados alumnos.

Una profesora de Lengua y Literatura nos explicó cómo adapta los textos al alumnado cuyo dominio del español es aún insuficiente:

(1) Cuando leemos textos españoles, si hay uno grande para el resto de la clase pues a ellas [la alumna de origen búlgaro y la de origen coreano] se lo pongo igual, pero en pequeño. Por ejemplo, [el grupo] acaba de leer, de Pedro Antonio de Alarcón, *El Capitán Veneno*, porque en el entorno del Instituto se centra la novela y un poco para hacer una excursión alrededor, y ellas están leyendo «La Mujer Alta», que es un cuento más pequeñito como sabéis y que también está situado en Madrid y tal, para que no se acaben de separar pero a la vez sea distinto, porque es que a ellas leer una página les supone un esfuerzo enorme.

(Entrevista a profesora, IES1)

El mayor problema al que se enfrentan los profesores para realizar este tipo de adaptaciones es la falta de información sobre los alumnos, pues no cuentan con evaluaciones previas y a ellos les falta tiempo para realizarlas:

(2)...materialmente no tenemos tiempo; cuándo, si yo tengo horario completo, ¿eh? ¿En qué momento lo haces? Por la tarde, esto está cerrado; los niños no se van a quedar aquí por la tarde. Entonces, yo creo que, eso, quizá si yo ya hubiese tenido la evaluación previa de estos alumnos, pues mira, este alumno llega hasta aquí y hay que partir desde aquí, ¿no?, y estas características tiene; si hubiese tenido un informe tanto pedagógico como psicológico, ¿eh?, de algún logopeda, no sólo del orientador, que el orientador hubiese evaluado al alumno y me hubiese dicho: pues mira, a nivel sintáctico está así...

(Entrevista a profesora, IES1)

Se han organizado una serie de clases de refuerzo en la asignatura de Lengua, que han derivado en clases de Español dedicadas a alumnos de origen extranjero cuyo nivel de español era insuficiente y que son impartidas por la misma profesora de Lengua y Literatura. Se desconoce si han sido organizadas por el claustro o por los propios profesores o departamentos que las imparten con el fin de cubrir horas que podrían ser dedicadas a guardias, etc. Lo que está claro es que esta iniciativa surge del propio profesorado, al margen de la administración. En el apartado 2.4.2. se desarrolla detalladamente en qué consisten estas clases de refuerzo.

También se ha comprobado que apenas se da una adaptación en los temas o en la dinámica de las clases que incluya las distintas variedades del español como válidas, o una visión de la historia y de los contenidos que se estudian desde un punto de vista más plural e intercultural y menos centrado en la propia comunidad autónoma o en España. Quizás ello contribuya a que los alumnos ecuatorianos y dominicanos de este centro se aburran y obtengan peores resultados en las asignaturas de Lengua y de Ciencias Sociales. Un planteamiento de la diversidad que considerase la diferencia como algo positivo y que incorporara a los programas algunos puntos sobre las variedades del español y de la historia y geografía de los países hispanoamericanos resolvería algunas de estas dificultades, o al menos disminuiría la situación de desventaja con respecto a sus compañeros autóctonos pues estarían sin duda más motivados para el aprendizaje.

Además, el centro recibe apoyo externo del Servicio de Atención Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) para la enseñanza del Español –cuestión tratada con detalle en el apartado 2.4.1.

Por otro lado, el instituto cuenta con dos grupos de Diversificación desde el curso 1999/2000. Uno de 3.º, con 13 alumnos, y otro de 4.º, con 28 alumnos. La política del centro, que sigue la filosofía de la Enseñanza Compensatoria, es que los alumnos trabajadores y con interés, pero con dificultades o desfase escolar, tengan la oportunidad de obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria en las aulas de Diversificación. El Departamento de Orientación

normalmente intenta que los alumnos extranjeros hagan Diversificación Curricular:

(3)...se hacen grupos especiales donde el programa es un poquito más sencillo y son quince alumnos por clase; es una tutoría más personalizada. Entonces, esa es otra medida que se toma para chicos que no pueden llegar a cuarto, pues porque tengan unas capacidades menores o porque tengan un retraso importante, por ejemplo los inmigrantes, normalmente intentamos que hagan diversificación porque les resulta más fácil y les dan el mismo título.

(Profesional del Departamento de Orientación, IES1)

2.2.3. Departamentos y personal especializado

El Departamento de Orientación consta de una sola orientadora, jefa del mismo. Este departamento existe, según el *Proyecto Educativo* y siguiendo el *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria* (aprobado por Real Decreto 83/1996, el 26 de enero de 1996), como órgano docente, y se trata de un «Departamento de Orientación y de actividades complementarias y extraescolares».

La orientadora del centro lleva tres años desempeñando fundamentalmente tres tareas: en primer lugar, ofrece atención individualizada a los alumnos; en segundo lugar, atención individualizada a los padres, y, por último, dirige el «Plan de Acción Tutorial», exigido por la administración.

Algunos profesores consideran que existe cierta falta de coordinación entre los profesionales del Departamento de Orientación y los tutores o profesores de materias específicas a la hora de intervenir, por ejemplo, en la adaptación curricular de algún alumno, como se exponía en párrafos anteriores. Echan en falta informes que valoren los conocimientos con que llegan los alumnos, sus características psicológicas, etc.

Por otra parte, el centro no dispone de un Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios de la Comunidad, ya que para ello tendría que haber escolarizado alumnado con necesidades de compensación educativa en una tasa igual o superior al diez por ciento del alumnado total escolarizado en la etapa, a pesar de que tanto la orientadora como el secretario del centro comentaron en sus respectivas entrevistas que su presencia sería conveniente. No existe, pues, un departamento especializado en temas de atención a la diversidad cultural y lingüística, como sí tienen en otros centros. Tampoco han llamado nunca a mediadores interculturales, aunque se desconoce si es porque no saben de su existencia o porque realmente no han querido sus servicios.

2.2.4. La norma y su aplicación

En el IES1, a diferencia de los otros centros de Secundaria, la política educativa que se aplica no es la del Programa de Educación Compensatoria, ya que el centro no reúne el cupo necesario de alumnos. Por ello, solicita el Servicio de Apoyo Itinerante, para atender las necesidades del alumnado de origen extranjero con desconocimiento de la lengua vehicular. Éste es uno de los principios que persigue este servicio, es decir, está dirigido a aquellos alumnos que desconocen la lengua vehicular, pero como se verá de modo más detallado en el apartado 2.4.1., su aplicación no es tal, ya que han asistido alumnos hispanohablantes.

Por otro lado, el centro cuenta con dos grupos de Diversificación, es los cuales se tiende a incluir a los alumnos de origen extranjero. La orientadora, en entrevista, señaló que la diversificación va dirigida a alumnos con capacidades menores y con un retraso importante, como, por ejemplo, a los «inmigrantes». Por tanto, aunque el centro no cuenta con la Educación Compensatoria, la filosofía de este Programa, en cuanto a separar al alumnado de origen extranjero del resto de los alumnos con el fin de que refuercen sus conocimientos, si que está presente en la actuación de algunos docentes.

De cualquier modo, se ha comprobado que en este centro predomina la iniciativa personal de muchos profesores para adaptarse a la nueva situación y paliar las dificultades que encuentran determinados alumnos. Hay que tener en cuenta que la incorporación de estudiantes pertenecientes a la segunda generación de inmigrantes constituye prácticamente una novedad para este instituto. Por un lado, los propios profesores asumen las tareas de refuerzo dentro de sus aulas, con actividades específicas como la que dirige la profesora de Lengua y Literatura Españolas que manda un libro de lectura más sencillo para aquellos alumnos que no tienen un dominio pleno del español. Se trata de un modelo personalizado que profesoras como ésta pueden llevar a cabo por el número reducido de alumnos de origen extranjero.

Por otro lado, las profesoras de Lengua han organizado otras clases de refuerzo –véase el apartado 2.4.2.– que, en principio, iban dirigidas a aquellos alumnos que tuviesen un atraso en dicha asignatura, pero que, al final, derivó en una clase de apoyo para los alumnos de origen extranjero, dada la falta de asistencia del alumnado local. Estas clases están fuera del horario obligatorio del personal docente, lo que destaca aún más la iniciativa personal que este profesorado lleva a cabo para hacer frente a los cambios sociales que se están dando en el centro, cambios que deberían afrontarse con propuestas iniciadas por la Comunidad de Madrid y que debido a la política lingüística de ésta hace que sean excepcionales.

2.2.5. Organización de actividades multi o interculturales

Normalmente en el centro no se realizan actividades multiculturales o interculturales. De nuevo, las que se llevan a cabo son promovidas a título personal por los profesores con interés en estos temas. Así fue como se formó el seminario «Materiales y recursos para afrontar la interculturalidad», en el que participaron varios profesores. Este grupo de trabajo ha desarrollado diversas actividades en torno al tema de la interculturalidad; por ejemplo, la realización de un pequeño diccionario donde se encontraba, en tres variedades del español (español estándar peninsular, ecuatoriano y dominicano), el vocabulario más utilizado en la vida cotidiana del centro.

Con el fin de que los alumnos de la población de acogida conozcan algo sobre las culturas de los alumnos de origen extranjero, se realizan otras actividades, las cuales normalmente surgen de forma espontánea, es decir, no son actividades programadas con ese fin. Una profesora nos comenta qué tipo de actividades realiza con sus alumnos en las tutorías:

(4) Las que surgen sobre la marcha; por ejemplo, el otro día hicimos una encuesta para ver qué hacemos con nuestro tiempo libre, el ocio; qué excursión nos gustaría hacer y entonces, pues claro, cuando surgieron —era por escrito— aportaron unas ideas un tanto sorprendentes, los que no habían visto la nieve o cosas de éstas; pues entonces lo comentamos en voz alta un poco para todos, y todos estaban fascinados con lo que contaba en concreto el ecuatoriano, de cuando había visto él esas boas por los árboles enroscadas y todo eso, y cómo valía 5.000 dólares la piel de una boa de cinco metros, y toda la clase estuvo escuchándole con atención.

(Entrevista a profesora, IES1)

Por iniciativa del grupo de trabajo que participa en el Seminario de interculturalidad, se elaboró un *fanzine* titulado «La vida a través de un viaje», actividad que contempla contenidos de todas las culturas del centro. El centro lo gestionó y difundió de forma gratuita. En este *fanzine* se recogen artículos elaborados por alumnos de origen extranjero en los que narran sus experiencias migratorias, el porqué de sus viajes, cómo fueron sus llegadas, lo que les gusta de vivir en España y lo que añoran de sus países de origen, cómo eran sus colegios de antes, etc.

Por otro lado, se han realizado excursiones a la nieve, una con un 3.º de ESO y otra con un 1.º de ESO y los dos grupos de 2.º de ESO, en la que los investigadores del presente estudio tuvieron ocasión de participar. Una de las finalidades de estas excursiones era que los alumnos de origen extranjero que nunca habían visto la nieve tuviesen la oportunidad de conocerla. Pero una vez más, estas actividades se debieron a la iniciativa de los tutores y profesores de los respectivos cursos.

De cualquier modo, el centro promueve pocas actividades que consideran el tema de la diversidad cultural y lingüística. Lo más parecido son las llevadas a cabo por el Departamento de Orientación, una de cuyos profesionales a lo largo de la entrevista comentó que, puesto que se habían detectado bastantes actitudes racistas entre los alumnos, el año de la presente investigación, se estaba trabajando «el tema de la integración», según su propia designación. Lo que se hizo, fundamentalmente, fue llevar a representantes de organizaciones como SOS Racismo y del Instituto de la Mujer que trabajan el tema de la violencia para que diesen una charla, pusieran un vídeo y, por último, se debatiera el tema. Estas actividades las han realizado en los grupos de 4.º, únicamente un día, por lo que inevitablemente se trata de una actividad de escaso alcance.

2.2.6. Apoyo y actividades de las ONG

El centro no tiene apoyo regular de ninguna ONG. La orientadora explicó en su entrevista que en una ocasión se puso en contacto con ATIME (Asociación de Trabajadores Marroquíes en España) para que mandasen un intérprete de árabe porque la situación lo requería. Sin embargo, agregó que aunque sabe que se puede contar con el apoyo de ATIME, el centro realmente no lo necesita, puesto que los chavales aprenden rápido el español y son ellos mismos los que en un momento dado realizan la tarea de interpretación con los padres.

2.3. La enseñanza

Las descripciones y conclusiones que se desarrollan en este apartado sobre la enseñanza y su relación con la diversidad cultural y lingüística son fruto de las observaciones que se efectuaron en diversas aulas del instituto. En primer lugar, se presenciaron varias clases de Lengua y Literatura en un 3.º, aunque el seguimiento realmente exhaustivo se realizó en un grupo de 2.º de ESO, al que se asistió a todo tipo de asignaturas: Educación Física, Ciencias Naturales, Tecnología, Ciencias Sociales y Lengua. Además, los investigadores participaron en las clases de Español, tanto del SAI como en las clases de refuerzo, del modo que se explica más adelante.

Asimismo, se plasman las opiniones tanto del personal docente como de los alumnos, con lo que se amplía la siempre inevitablemente parcial visión de cómo funciona la enseñanza en el centro.

2.3.1. Actuación del profesorado con respecto a la diversidad

Ha sido complejo concluir sobre este aspecto de la enseñanza, pues cada profesor parece tener una actuación distinta con respecto a la diversidad, dependiendo del tipo de interacción que establezca en el aula, y esto según la asignatura que imparta. No es lo mismo, por ejemplo, una asignatura donde se trabaja sentado, sin posibilidad de moverse, a una donde la movilidad es posible o incluso necesaria. De esta forma, se ha observado que algunos profesores tienden a fomentar la interacción reactiva, es decir, dejan que los alumnos se integren por sus propios medios, sin presionarlos. Así sucede en la clase de Educación Física, en la que los alumnos se agrupan como quieren para jugar los distintos deportes, y también en el Taller de Tecnología, pues si bien el profesor formó unos grupos provisionales a principios de curso, luego permitió que poco a poco los alumnos, por iniciativa propia, los transformasen, agrupándose según sus preferencias.

Por otra parte, se han encontrado interacciones proactivas –que tratan de compensar las posibles desigualdades–, en clases como Lengua Española. En un caso concreto, la profesora de Lengua mandaba tareas diferentes, más sencillas, a cuatro alumnos de origen extranjero (dos de República Dominicana y dos de Ecuador), intentado así sopesar el desfase que estos alumnos tenían en dicha asignatura.

En ningún caso se ha observado un tipo de interacción sobrerreactiva o, lo que es lo mismo, que los profesores ignoren a un sector del alumnado por considerar que existen diferencias insuperables, de forma que terminan por crearlas.

La mayoría de los profesores son conscientes de que los alumnos de origen extranjero parten de otros conocimientos académicos, y el caso más claro siempre es el de la historia:

(5)...cada uno hay, a veces, que viene con conocimientos que no son los que te esperas, (...) allí la secuenciación de temas es distinta, hay alguno que sabe, lo que pasa es que sabe de otras cosas; saben historia, pero saben historia de Ecuador, es decir, los Reyes Católicos a lo mejor hasta lo saben, pero desde luego no quién es Fernando VII y no te digo la historia reciente de España. Entonces, muchas veces parece que no saben o parece que su nivel es malo, pero porque lo que les estamos pidiendo es algo que como si vas tú allí y de repente te preguntan...

(Entrevista al tutor del grupo, IES1)

Sin embargo, el tener que cumplir con el temario y los contenidos que les exige la administración, sumado a la falta de tiempo para preparar materiales,

son el mayor problema a que se enfrentan los profesores para superar esta cuestión: «lo que yo no puedo –comentó la profesora de Ciencias Sociales y Lengua en la entrevista– es, por ejemplo, hacer una Historia para este grupo y otra Historia para otro».

Ahora bien, todos los profesores entrevistados señalaron como muy importante y positivo que se realice la adaptación de los temarios y contenidos al nuevo alumnado o, mejor dicho, a la nueva situación, de la que forma parte un alumnado de origen extranjero que tiene mucho que aportar.

2.3.2. Normas de interacción: lugar que ocupa la enseñanza de la lengua y la de normas de uso

En este centro, la enseñanza del Español como segunda lengua no ocupa un lugar prioritario, puesto que son pocos los alumnos que lo requieren. No obstante, en el apartado 2.4. se detalla cómo se imparte. Entre tanto, veamos las normas que regulan el uso de lenguas en el instituto.

La norma implícita parece ser el uso del español estándar, y no sólo, como ya se ha dicho anteriormente, en tanto que lengua vehicular de conocimiento. Los profesores entrevistados han señalado que no se apoyan en las lenguas de origen de los alumnos extranjeros para hacer, por ejemplo, alguna aclaración, aunque esto se debe fundamentalmente a que las desconocen.

De forma ocasional se recurre a otras lenguas; por ejemplo, una alumna leyó una poesía en búlgaro en la clase de refuerzo de Español, aunque tan sólo para la profesora y para la estudiante de origen coreano. Se trata, por lo tanto, de un hecho excepcional. Por otro lado, estas alumnas empleaban en determinadas ocasiones (sobre todo a comienzos de curso) el inglés para comunicarse entre sí y aclarar dudas, preguntas, etc., pero lo cierto es que se les exigía hablar español en clase.

Es tal el énfasis en el español estándar como marco de referencia, que se eluden incluso las distintas variedades del español que de hecho conviven en el centro. Al respecto, la profesora de Lengua comentó:

(6) [En la estructura] sintáctica no les noto yo ningún cambio, lo que sí les noto es en el léxico, en el léxico que ellos sí utilizan, propio, suyo; lo que pasa es que yo entiendo que si están aquí y se van a quedar a vivir aquí, pues lo que hay que hacer un poco es que aprendan el léxico nuestro, respetando el suyo, por supuesto.

(Entrevista a profesora, IES1)

2.3.3. **Problemas de comunicación intercultural**

Los mayores problemas de comunicación intercultural se han observado con los alumnos de origen hispanoamericano, que representan la mayoría de población de origen extranjero en el instituto. A pesar de tener el español como lengua de origen, no dominan –no tienen por qué dominar– el español estándar que les exige la escuela y, sobre todo, no tienen por qué conocer *a priori* las distintas normas de cortesía que se utilizan en España. En este sentido, un profesor señalaba:

(7) El lenguaje es muy complicado con ellos, muy complicado (...) porque las palabras significan cosas distintas y, sobre todo, la forma de dirigirnos aquí; ellos vienen muy educados y aquí somos muy maleducados; entonces, esta mala educación que tenemos a ellos les es muy agresiva y les suena muy pero muy agresiva. El tutear, por ejemplo, a ellos les suena muy fuerte porque les suena como cuando alguien está muy enfadado; entonces, si tú le dices «oye, ven aquí», eso para ellos es casi como «he debido de hacer algo horrible».

(Entrevista a profesor, IES1)

Esto tiene que ver también con cómo los estudiantes de Hispanoamérica afrontan las relaciones de poder profesor/alumno, ya que las prácticas comunicativas están interrelacionadas con las prácticas sociales. Se ha observado que los alumnos de origen hispanoamericano, especialmente los de Ecuador, preguntan menos y solicitan menos la ayuda de los profesores, lo que implica un peor aprendizaje. Se hayan, por lo tanto, en una situación de desventaja frente a sus compañeros por el hecho de concebir la relación profesor/alumno de forma distinta.

El mismo profesor nos contó los problemas concretos que, con relación al léxico, él enfrenta en su clase, debido a que ninguna herramienta del Taller de Tecnología se llama de la misma forma en Ecuador o en la República Dominicana que en España.

Por otro lado, tanto los alumnos de origen dominicano como los profesores nos han comentado que en ocasiones les resulta difícil comprenderse debido a las diferencias de entonación, pronunciación, etc.

2.4. **La enseñanza de la lengua y la cultura españolas y de las lenguas y las culturas de origen**

Este apartado se centra en el tipo de enseñanza de Español que se imparte en el centro para alumnos de origen extranjero. Como ya se ha señalado, no hay Educación Compensatoria, por lo que no tienen lo que suele denominarse

«aula de castellanización». El centro ha solucionado esta carencia de dos formas: por un lado, ha recurrido al apoyo externo ofrecido por el SAI y, por otro, ha organizado unas clases de refuerzo que son impartidas por dos profesoras de Lengua.

2.4.1. El Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)

Se trata de un servicio de apoyo y asesoramiento para atender las necesidades del alumnado de origen extranjero con desconocimiento del español en centros que no tienen profesorado de apoyo de compensatoria. Se ha puesto en marcha con carácter experimental durante el curso 2000/2001, el mismo en el que se llevó a cabo esta investigación, y el centro lo ha solicitado en dos ocasiones a lo largo del curso.

Según explica el folleto informativo, las funciones del SAI son las siguientes:

1. Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado de origen extranjero escolarizado en centros públicos que no tienen profesorado de apoyo del Programa de Educación Compensatoria;
2. Colaborar con el profesorado de los centros en el desarrollo de acciones de apoyo para la enseñanza de la lengua de acogida, así como en la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo, aportando materiales y sugerencias metodológicas;
3. Colaborar con el profesorado de los centros públicos en el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socioafectiva del alumnado de origen extranjero en los centros escolares.

Según se ha observado, estos objetivos no se cumplen del todo, pues entre la profesora del SAI y el profesorado del centro no hay ninguna colaboración, exceptuando al Departamento de Orientación y al conserje. Nos ha parecido que el Departamento de Orientación es el único que valora positivamente el trabajo de la profesora del SAI. En resumen, el punto 1 se cumple, pero no los puntos 2 y 3.

El SAI ofrece su apoyo uno o dos días a la semana durante 12 semanas como máximo, en los que el profesor de este servicio debe:

- a) trabajar con los alumnos en el horario que la jefatura de estudios determine, y
- b) coordinarse con el profesorado del centro que pueda dar continuidad a la tarea.

Nuevamente, de estos dos objetivos sólo se cumple el primero, pues la profesora del SAI no se coordina con los tutores de los alumnos a los que enseña. De hecho, algunos profesores de Lengua comentaron lo descontentos que estaban con los contenidos gramaticales que impartía la profesora del SAI, los cuales consideraban faltos de rigor. Desde entonces no han vuelto a comunicarse.

La profesora del SAI va al centro un día a la semana, de 8:30 a 12:30. En ese periodo, los alumnos salen de sus aulas de referencia para asistir a este servicio, a las que luego vuelven a reincorporarse, de manera que cada alumno sólo falta a sus clases una hora a la semana.

El propósito concreto es lograr que los alumnos que desconocen por completo el español adquieran unos rudimentos básicos para comunicarse y puedan, a partir de esa base, aprender las materias que se imparten en el instituto. Éste sería el objetivo que perseguiría el SAI en general, pero en el caso de este centro el objetivo es otro, ya que los alumnos que no son hispanohablantes no desconocen por completo la lengua, como es el caso de las alumnas de origen búlgaro y coreano que asistieron en el primer trimestre, o bien se trata de hablantes de español pero de origen hispanoamericano, como es el caso de dos chicos que asistieron en el tercer trimestre. Con ellos, el objetivo es mejorar su competencia tanto escrita como oral, no crearla.

La profesora del SAI selecciona los contenidos en función del nivel de cada alumno, y les asigna tareas distintas. Las actividades que realiza son en su mayoría controladas, guiadas por la profesora, que al tener pocos alumnos (1 ó 2 por cada hora) puede supervisar muy bien lo que hacen. Generalmente manda una tarea a uno de ellos mientras realiza con el otro alumno otra tarea en la que se requiere su intervención de forma directa, como puede ser un dictado o una breve lectura. Cuando finaliza con éste, le propone una tarea y pasa a corregir el ejercicio que el otro debe ya haber terminado. A grandes rasgos, éste es el esquema de las clases de la profesora del SAI. De todas maneras, no es un esquema rígido: pueden ayudarse los alumnos en algún ejercicio, aunque las actividades suelen ser individuales, porque su nivel también suele ser distinto.

Las actividades que realiza son muy variadas y dependen del alumno con el que trabaje. Pueden ir desde tareas tales como escribir el nombre de una serie de animales de granja dibujados, hasta pensar en sinónimos de determinadas palabras, buscar en el diccionario, completar huecos, etc. Estas actividades pueden dar buenos resultados, pero a veces no están bien enfocadas, al estar muy alejadas de los métodos comunicativos actuales de enseñanza de segundas lenguas. Hay dictados, como el que se recoge a continuación, con algunas palabras pertenecientes a un registro culto. Para estos alumnos que inician su aprendizaje del español y necesitan herramientas comunicativas, estas palabras, que el alumno no va a utilizar en conversaciones con sus compañeros o

con los profesores y que son de uso poco corriente, pueden no resultarles muy útiles.

(11) «Os voy a explicar cómo es mi casa. Al entrar en ella os encontraréis con un pequeño vestíbulo, de allí se pasa al recibidor, que es muy coqueto.

A uno y otro lado del pasillo están las habitaciones y la alcoba de mi hermana. Me gusta mucho el suelo, cuyas baldosas imitan el mármol.

El cuarto de baño es pequeño. Tiene bañera, bidé y lavabo con jabonera.

Al subir a la segunda planta fijáos en la baranda de la escalera y en los balaustres del balcón, son verdaderas obras de artesanía.»

(Dictado de la clase del SAI)

Otra actividad, la búsqueda de palabras en el diccionario, tampoco responde a un método comunicativo. Para hablantes no nativos es difícil entender el significado de una palabra fuera del contexto de una frase. Además, se observó que la profesora no comprobaba si el alumno había entendido las palabras, sino si había copiado correctamente las definiciones; por lo tanto, este ejercicio sólo le sirve al alumno para practicar su escritura (objetivo que se supone básico del dictado, pero no del ejercicio de búsqueda en el diccionario), mas no para enriquecer su vocabulario. Por otro lado, las palabras que el alumno busca en el diccionario no son las que él no ha entendido, sino las que la profesora fija de antemano y que son realmente poco prácticas, como «balaustre».

En otros ejercicios, la profesora sí que fomenta el enriquecimiento del vocabulario que puede ayudar a los alumnos a comunicarse con sus compañeros, como la tarea en la que tienen que buscar sinónimos de palabras tales como «catear». Con ejercicios como éste la profesora utiliza un enfoque más innovador y fomenta la intercomprensión entre sus alumnos, aunque su línea habitual de actuación siga un enfoque más tradicional (con dictados y otras actividades como las ya comentadas).

El papel de los alumnos en estas clases es bastante pasivo, a pesar de que la profesora no ve mal las intervenciones espontáneas y, de hecho, las fomenta. La profesora, pues, tiene un papel central en estas clases. Por un lado, decide por entero el diseño del curso sin coordinación con otros profesores, tanto de los contenidos como de las actividades (en función del nivel que atribuye a cada alumno) dentro del marco que le exige cada tutor o la dirección del centro (aunque sea escaso). En la interacción en el aula ocurre algo similar a la hora de decidir quién habla y en qué momento lo hace. Los materiales de trabajo no son fundamentales para el desarrollo de la clase. De forma habitual utiliza diccionarios y algunos libros de texto proporcionados por el instituto, además de fotocopias de libros de texto de varios niveles proporcionadas por el SAI. Los alumnos no disponen de un cuaderno específico para esta clase, así que realizan los ejercicios en hojas sueltas (como las mismas fotocopias).

El lugar en el que se imparten estas clases es un aula pequeña, más bien un despacho, y se sientan en torno a una mesa la profesora y sus alumnos. La profesora utiliza el mismo tipo de silla que sus alumnos, es decir que, en cuanto a posición física, no ocupa un lugar preeminente en ningún sentido. Los alumnos no se sientan en un sitio fijo, sino donde quieren según van llegando (pero siempre en torno a la mesa en la cual está sentada la profesora). Suele haber más sillas de las necesarias.

En la forma de gestionar los errores se ha observado una actitud muy normativa. La profesora demuestra que no conoce la fonética de la lengua de origen de sus alumnos, como en el caso de un alumno hispanoamericano que se equivoca al escribir «dictado». El alumno escribe «distado»; entonces, la profesora le dice: «No, distado no, dictado», pero el alumno no parece apreciar la diferencia entre ambas pronunciaciones y la profesora marca aún más la diferencia diciendo: «diz, no dis, diz, diz», pero al alumno le siguen pareciendo ambas pronunciaciones iguales. Por fin, aprecia la diferencia y escribe la palabra correctamente.

Como en este ejemplo, muchas veces, en lugar de explicar en qué consiste el error, se limita a destacarlo y a decir cuál es la forma «correcta», es decir la que se corresponde con la norma. Por tanto, no incorpora la distinción entre norma y adecuación, y de esta forma rechaza usos que son los aceptados en otras variedades.

En el segundo periodo de asistencia que ha prestado el SAI, han acudido dos alumnos de República Dominicana, dos de Brasil y uno de Marruecos. Algunos han continuado las clases que dieron en el primer trimestre con esta profesora y otros, como las alumnas de origen búlgaro y coreano, han dejado estas clases para incorporarse de pleno a las clases de su curso. Como indicó la alumna de Bulgaria en su entrevista: «A veces me gustaban las clases de la profesora del SAI, pero otras quiero tener clases normales, como Música».

Como se ha comentado anteriormente, dado el escaso número de alumnos que desconocen por completo el español, esta profesora ha accedido a dar clase a alumnos que hablan una variedad distinta del español peninsular y que por ello, es decir, por utilizar un vocabulario distinto y porque sus usos lingüísticos son también distintos, tienen algunos problemas de comunicación con alumnos y profesores.

2.4.2. Clases de refuerzo

Estas clases consisten en una serie de clases extraescolares (fuera del horario oficial obligatorio) que, en principio, estaban planteadas como refuerzo para

aquellos alumnos –de origen extranjero o no– que estuviesen atrasados en la asignatura de Lengua, como algunos repetidores de 2.º de ESO, por ejemplo. Dado que no asistía ningún alumno autóctono, las clases se transformaron en clases de apoyo para los alumnos de origen extranjero y se establecieron, ya como tales, para los jueves al término del horario obligatorio.

Dos profesoras se encargan de estos alumnos. A diferencia de la profesora del SAI, son parte del equipo del instituto, lo que permite que la situación de los alumnos que requieren clases de Español no se trate de forma marginal en el centro y, lo que es más importante, se evita el aislamiento de los alumnos.

Se asistió a una de las clases de refuerzo. En ella se encontraban un alumno de origen portugués, la alumna de origen búlgaro y la de origen coreano. Los objetivos generales y específicos son mejorar las habilidades escritas y orales, tanto de producción como de comprensión, y solucionar dudas, así que cómo explicó la profesora en su entrevista: «Tengo una hora a la semana aparte de clase con ellas (...) Me vienen con toda la retahíla de problemas que tengan en las tareas que sean y yo se las aclaro».

Son actividades guiadas por la profesora, pero dejan un amplio margen para que los alumnos intervengan; no suelen ser individuales, sino que colaboran según la iniciativa de cada uno. Las actividades combinan destrezas orales y escritas; por ejemplo, se realizan comentarios de poemas, en los que la profesora puede aprovechar para repasar las formas verbales, pedirles que las conjuguen en otros tiempos o que las conviertan en perífrasis. También repasan o aprenden vocabulario, analizan determinados usos lingüísticos, los recursos estilísticos, etc.

Estas clases se estructuran en forma de diálogo. Al ser su tutora y su profesora de Lengua y Literatura, los alumnos la conocen bien y no tienen problemas en reconocer que no saben algo. En esta clase tienen a la profesora a su disposición y le preguntan las dudas que les surgen en las clases de Lengua; tienen un papel activo e intervienen en cierta medida en el diseño de la clase, puesto que eligen los contenidos en función de sus dudas y la profesora procura llevar a clase materiales y temas que les interesen, como poesía «romántica».

Acerca del material de trabajo, suelen utilizar fotocopias que la profesora recopila de distintas fuentes, como periódicos o libros de poemas. Por ejemplo, al manifestar las alumnas de origen búlgaro y coreano su interés por la poesía, la profesora trajo poemas a la clase y les dejó cintas de audio con esos mismos poemas musicalizados. La profesora se sirve de todo lo que tiene a su alcance para explicar; por ejemplo, sopla el polvo de tiza de la pizarra para explicarles qué es el polvo.

La disposición del aula donde se lleva a cabo esta clase de refuerzo es la siguiente: la mesa del profesor y, enfrente, tres filas de pupitres de dos. La profesora está delante de ellos, sentada o de pie, escribiendo en la pizarra, explicándoles. Los alumnos se sientan enfrente, en las primeras filas.

La profesora tiene en cuenta que algunos «errores» no son tales, sino «calcos» de otro idioma al español, como le sucede en ocasiones al alumno de Portugal. Por este motivo, se asegura antes de decir que algo es un error y no una diferencia entre dos lenguas.

Cuando un alumno no da con la solución adecuada, invita a los demás a que colaboren, pero siempre fomentando la colaboración, no la competencia.

Se intentó asistir a otra clase de refuerzo, en este caso impartida por una profesora de Lengua distinta de la anterior. Esta profesora no accedió, por lo que únicamente se dispone de alguna información que ella misma facilitó en las entrevistas realizadas. Sus clases de refuerzo las imparte a tres chicas de origen hispanoamericano y, entre los datos a destacar, comenta que se siente un poco insegura respecto a qué método utilizar, cómo dar las clases, etc. Éste parece ser un sentimiento generalizado entre los profesores que se encuentran en la tesitura de dar clases de Español a alumnos de origen extranjero. No tienen una formación específica y lo hacen como pueden, «improvisando», como ella misma dice. Utiliza para estas clases distintos tipos de material: diccionarios, textos, crucigramas, etc. Dan vocabulario y ella les pregunta qué dudas les surgen y las resuelven en clase.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, no se imparten aquí ni los programas establecidos por acuerdo binacional (los programas ELCO, que promueven Marruecos y Portugal), ni ningún otro. Este hecho puede deberse al escaso número de alumnos de origen extranjero que hay en el centro –además de que la mayoría de estos alumnos provienen de países hispanoamericanos que no llevan a cabo ninguna iniciativa de este tipo–, pero hay que resaltar que la política lingüística de la Comunidad de Madrid tampoco fomenta este tipo de servicios.

2.5. Actitudes hacia la multiculturalidad y hacia el multilingüismo

Como ya se ha señalado en el apartado 1.2.1. de la Primera Parte, las actitudes lingüísticas desempeñan un papel muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o variedad lingüística (VL), pero también en la integración social y educativa del alumnado extranjero y, sobre todo, en la construcción de su identidad como individuos que se desenvuelven en una sociedad determinada, dada la conexión entre lengua, cultura e identidad. Cuando

se habla de actitudes, se hace referencia a las creencias que reflejan una valoración con respecto a un colectivo determinado. Los grupos sociales y las personas pueden verse valorados de distinto modo dependiendo de la lengua o la cultura con que se les asocie. En el caso de que las actitudes expresadas favorezcan los factores anteriormente citados, éstas se considerarán como actitudes positivas; de lo contrario, se hablará de actitudes negativas.

Puesto que el contexto de la presente investigación es el educativo, este apartado se centrará en exponer cómo los miembros de este centro manifiestan, explícita o implícitamente, sus actitudes hacia la diversidad lingüística y cultural en el discurso, análisis que fue realizado a partir de las entrevistas. El siguiente esquema muestra las distintas actitudes observadas, las cuales a continuación se comentan.

Tabla 2.
Esquema de las actitudes observadas

	PROFESORES Y MIEMBROS DEL CENTRO	ALUMNOS EXTRANJEROS	ALUMNOS AUTOCTONOS	PROGENITORES
ACTITUDES POSITIVAS	- integración - reconocimiento de la diferencia como fuente de conocimiento y valoración de las culturas.	- complementariedad del lugar de origen y del de acogida.	- interés por otras lenguas y culturas.	- importancia de la VL1. - complementariedad de la VL1 y la VL2. - VL como ventaja. - integración: cambio por parte de todos.
ACTITUDES NEGATIVAS	- Rechazo de la diferencia: homogeneización.	- no considerar la complementariedad de las VL. Razones: grupo de iguales y sociedad mayoritaria.	- hablar bien / hablar mal.	- multiculturalidad: alerta. - Preferencia de la VL2: bienestar.

2.5.1. Actitudes de los profesores respecto de la multiculturalidad y de las diferencias lingüísticas

La integración es una de las actitudes positivas observadas, concretamente en la entrevista realizada a la profesora del Departamento de Orientación. Se alude a la integración como un objetivo que se debe alcanzar, ya que, según señala, se están percibiendo en el centro algunos brotes de racismo y xenofobia.

Hay que tener en cuenta que la integración supone cambios y participación por parte de todos (Malgesini y Giménez, 2000), de modo que cuando alumnos de origen extranjero llegan a un país, no sólo ellos tienen que adaptarse y aprender, sino que también son una fuente de conocimiento y riqueza para los habitantes del país de acogida. Esta idea de fuente de conocimiento y riqueza es afirmada por varios profesores, que valoran que «los alumnos se den cuenta de que hay otras culturas, otras cuestiones», como comentó uno de ellos.

El reconocimiento de la diferencia es otro de los factores que aparece en las entrevistas. Por un lado, los profesores del centro defienden el derecho que cada alumno tiene de preservar su religión, al igual que consideran a algunas alumnas, entre ellas las de Bulgaria y Corea, como ejemplos a seguir por sus compañeros por lo estudiosas que son.

Éstas son algunas de las actitudes observadas en el personal docente que tienden a generar un ambiente favorable y positivo para conseguir una plena integración en la escuela, un satisfactorio aprendizaje de la segunda lengua por parte de los alumnos extranjeros y un enriquecimiento tanto para los extranjeros como para los alumnos autóctonos. Pero dentro de un mismo discurso se han hallado contradicciones, de forma que actitudes aparentemente positivas como las citadas se verían frenadas por otras actitudes negativas que también aparecen.

Así, en el mismo discurso que en un primer momento promovía la integración, surgen menciones a que los alumnos de origen hispanoamericano no saben hablar español, que no se les entiende o que escriben mal:

(8) En el SAI entran chicos que no saben español, o sea los hispanos no entran, por ejemplo, *lo cual es muy raro, ¿no?, porque los hispanos hablan castellano, lo que pasa es que...* hhh [!=soplido] *lo hablan y, sobre todo, lo escriben...* hhh [!=risa] *fatal*⁶.

(Profesional del Departamento de Orientación, IES1)

Se trata de prejuicios y actitudes negativas hacia otras lenguas o variedades y, por tanto, hacia la diversidad tanto lingüística como cultural. Opiniones como ésta pueden conducir a un rechazo a la diferencia, dado que conllevan la idea de homogeneización, de forma que la lengua y la cultura de un determinado país se entiende como déficit, y no como riqueza, cuestión ya señalada en el apartado 1.2.1. de la Primera Parte. Respecto a ello, hay autores que afirman que uno de los prejuicios patentes en la sociedad es el considerar que nuestra forma de

⁶ La cursiva es un énfasis añadido.

hablar, nuestra lengua, es la más natural, fácil y accesible, que el resto son menos naturales y que, por tanto, nuestra lengua es la canónica y el resto desviaciones (Moreno Cabrera, 2001), como se desprende del ejemplo anterior.

Parece, por lo tanto, que el empleo que la entrevistada hace del concepto de integración no es más que un intento de asimilación disfrazada⁷, un doble discurso dentro de uno mismo, ya que aunque habla de integración, menosprecia otras variedades lingüísticas y a sus hablantes. A diferencia de la integración, la asimilación supone una adaptación por parte solamente de los grupos minoritarios a la lengua, valores, normas y señas de identidad de la cultura dominante, junto con un abandono de su propia cultura (Malgesini y Giménez, 2000).

En un centro escolar, y concretamente en éste, los profesores y miembros del centro, junto con los alumnos autóctonos, conforman la sociedad mayoritaria en la que los alumnos de origen extranjero están inmersos. Para que se lleve a cabo la conformación de una minoría étnica no importan tanto los rasgos diferenciadores como la acción de la mayoría, es decir las relaciones de la sociedad mayoritaria con el colectivo extranjero (Martín Rojo, 1995). Si la actitud de la sociedad de acogida frente al colectivo extranjero es positiva, los rasgos diferenciadores de los extranjeros no serían empleados como argumentos para rechazarlos. De aquí, la importancia de fomentar las actitudes positivas en la sociedad de acogida.

2.5.2. Actitudes entre el alumnado

A) Actitudes de los alumnos extranjeros

En las entrevistas realizadas a los alumnos de origen extranjero se les pidió que hablaran de sus países de origen. Aunque comentaron que se acordaban mucho de ellos y que deseaban volver, ninguno dijo que se sintiera a disgusto en el país en que ahora vivía, lo que muestra que hay aceptación tanto del lugar de origen como del lugar de acogida, y no el rechazo de uno por estar o provenir de otro:

⁷ Casos como este los han recogido G. Malgesini y C. Giménez (2000), quienes en su *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* hablan precisamente de que el concepto de integración se ha considerado en ocasiones como un modelo dominante de asimilación disfrazada.

(9) – ¿Seis meses? Ah, llevas poquito, ¡yo pensaba que llevabas más! ¿Y te acuerdas mucho de tu país?

– Sí.

– ¿Te gustaría volver?

– Sí.

(Entrevista a alumno de origen ecuatoriano, IES1)

Ahora bien, mientras que mostraban esta complementariedad entre el lugar de acogida y el de origen, no ocurrió lo mismo al referirse a las variedades lingüísticas de los diferentes lugares. Cuando se les preguntó al respecto, sí mostraron inclinación por una variedad o por la otra. Una de las razones que daban a la hora de preferir la variedad lingüística empleada en Madrid (VL2), fue que era la que utilizaban sus compañeros y amigos, es decir, sus iguales. Dos de los alumnos entrevistados comentaron que cuando se encontraban en la escuela, donde la mayoría eran de origen español, intentaban emplear la misma variedad lingüística que sus compañeros autóctonos, pues así se sentían más cómodos:

(10) – ¿Y dónde te sientes tú más cómodo hablando, a lo mejor aquí con tus compañeros o en casa?

– Aquí en el colegio (...)

– ¿Y eso por qué?

– No sé, *aquí entre compañeros*.

(Entrevista a alumno de origen ecuatoriano, IES1)

La variedad lingüística de la sociedad mayoritaria fue otro de los argumentos que algunos dieron a la hora de inclinarse por la VL2. Los alumnos comentaban que les gustaría perder su variedad lingüística de origen (VL1), ya que estaban viviendo en un país donde se hablaba otra variedad del español:

(11) – ¿Te gustaría perderla?

– Pues no sé, *ya no estamos viviendo ahí, tal vez no regresemos (...)*

– Si vas a regresar o no... ¿pero tú no crees que da igual, por ejemplo, que hables aquí una variedad lingüística distinta?

– *Creo que no da igual*.

(Entrevista a alumno de origen ecuatoriano, IES1)

En algunos casos, estas opiniones eran también apoyadas por padres y amigos, como se muestra en el apartado 2.5.3., sobre las actitudes de los progenitores.

Como se ha podido comprobar, para algunos de los entrevistados hay una relación muy directa entre pertenecer al grupo de iguales y el empleo de la len-

gua o variedad de éstos. Hay que tener en cuenta que los entrevistados tienen catorce años, edad en la que se produce un cambio de orientación social desde la familia hacia el grupo de iguales, colectivo que constituye el lugar en el que el adolescente se manifiesta libremente (Moraleda Cañadilla, 2001). Los compañeros son la principal influencia en temas musicales, diversión, modas, patrones de interacción entre sexos y, también, en la elección de la variedad lingüística. Por eso, aunque los amigos más cercanos de los entrevistados sean de su mismo país de origen y, por lo tanto, compartan su variedad lingüística, el grupo de iguales de referencia es el mayoritario, es decir, el de origen español.

La percepción de que la existencia de una de las lenguas o variedades lingüísticas supone una amenaza para la otra no es una actitud nada favorable. El rechazo o incluso la pérdida de la VLI podría suponer un cambio con respecto a la cultura de origen, con la consiguiente eliminación de valores, referencias y la manera particular de ver y entender el mundo.

B) *Actitudes de los alumnos autóctonos*

Los alumnos autóctonos manifestaron en las entrevistas interés por conocer otros países y aprender otras lenguas, y así lo perciben sus compañeros de origen extranjero. También hubo quienes se inclinaron por una lengua o variedad más que por otra, como el caso de una alumna de origen hispanoamericano que dijo preferir la variedad dominicana a la ecuatoriana, porque de la primera le gustaba más el acento y porque sus hablantes se expresaban más alto.

La idea de «hablar bien o mal» también estuvo presente en las entrevistas de los alumnos, y era considerada como una cualidad que tienen las personas:

(12) – ¿Es latinoamericano o...?

– No, es de color pero no sé de dónde es, *habla bien ¿eh?*, habla español.

(Entrevista a alumno español, IES1)

La distinción «hablar bien/hablar mal» es una consideración social más que lingüística; de hecho, desde la disciplina misma, desde la lingüística como ciencia, no es más que un prejuicio, como ya se ha señalado en los apartados 1.2.1. y 1.3.2. de la Primera Parte. Cada persona tiene su forma de hablar, que no es mejor ni peor que la de los demás, y uno de los problemas que conlleva esta oposición es que, en ocasiones, a los bilingües no se les atribuye la cualidad de poseer un doble capital lingüístico, sino que se les considera monolingües imperfectos.

C) *Identificación de las actitudes: técnica de las máscaras*⁸

Además de analizar las entrevistas realizadas a los alumnos, se aplicó una prueba en una clase de 2.º de ESO para observar las distintas actitudes hacia las lenguas; se trata de la «técnica de las máscaras», de Lambert (Fasold, 1996). En esta clase hay alumnos autóctonos, ecuatorianos y dominicanos. El objetivo en la aplicación de esta técnica es, en primer lugar, conocer la opinión que estos alumnos tienen sobre las lenguas que conviven en el aula, pero también saber cómo valoran a los distintos grupos y, en último término, las culturas, dada la interrelación existente entre lengua, identidad y cultura.

La «técnica de las máscaras» consiste en presentar a los alumnos una grabación en la que se emplean las variedades lingüísticas presentes en el aula de referencia, en este caso el español peninsular, el español de Ecuador y el de República Dominicana. Ahora bien, este requisito no se pudo cumplir plenamente porque fue imposible encontrar a alguien que dominara esas tres variedades o, incluso, dos de ellas. Esto conduce a observar que ser bilingüe en dos variedades de una misma lengua entraña mayor dificultad que serlo en dos lenguas diferentes. Se encontró, en cambio, a una hablante que podía alternar la variedad peninsular y una hispanoamericana, la colombiana, aunque ésta no coincidía con ninguna de las variedades de origen de los alumnos extranjeros⁹.

La grabación que se presenta a los alumnos consiste en un texto, el cual empieza a ser leído por la hablante colombiana, utilizando ésta su variedad materna, es decir el español de Colombia. Después, otro hablante prosigue leyendo el texto pero en español peninsular, su variedad lingüística de origen, y, al término de esta intervención, la primera hablante retoma la lectura del texto, pero esta vez empleando la variedad española peninsular, para así presentarla ante los alumnos como si se tratase de una hablante diferente. De este modo, la primera intervención y la tercera son realizadas por la misma persona, pero «enmascarada» en dos variedades del español. Por tanto, si los alumnos valoran de distinto modo ambas intervenciones, esto debe ser debido a la variedad empleada en cada caso. El segundo hablante es un modo de despistar a los alumnos en cuanto al habla de la primera y tercera intervención, para evitar que reconozcan que se trata de la misma persona. De aquí que las respuestas realmente a tener en cuenta sean las ofrecidas por los alumnos sobre la hablante enmascarada en las dos variedades lingüísticas.

⁸ Agradecemos a los psicólogos sociales María Ros y Héctor Grad su ayuda en la adaptación de esta técnica, utilizada en otros países y con otras lenguas, a nuestra aplicación.

⁹ Esta situación debe tenerse en cuenta al sacar conclusiones y, de hecho, se ha tratado como una limitación.

Una vez que los alumnos escucharon el texto, se les entregó un cuestionario con preguntas abiertas para que valorasen las intervenciones¹⁰. Se trataba de valorar aspectos como la simpatía, la inteligencia, la educación y la solidaridad de los hablantes, en una escala que iba del 1 (si no les había gustado) al 7 (si les había gustado mucho). Esta técnica es, por un lado, directa, porque se interroga explícitamente a los oyentes sobre sus opiniones acerca de las características de los hablantes, pero, por otro lado, es indirecta, ya que a los hablantes se les pide que reaccionen u opinen ante hablantes y no ante lenguas.

Tabla 3.
Resultados de la técnica de las máscaras

	1ª intervención (variedad colombiana)	3ª intervención (variedad peninsular)
La que ha gustado	4,8	5,7
Simpatía	4,3	6,3
Inteligencia	5	5,7
Educación	5,1	6
Solidaridad	4,9	5,4

Si se observa la tabla 3, la puntuación que los alumnos dan a la hablante cuando emplea la variedad española es superior en todos los casos a cuando emplea la variedad colombiana. Donde hay mayor diferencia es cuando se valora la simpatía: la variedad española ha obtenido dos puntos más que la colombiana. Seguida a ésta iría la educación y la pregunta general de quién les había gustado más (ambas con una diferencia del 0,9); luego, la inteligencia (con 0,7 de diferencia) y, finalmente, la solidaridad (con 0,5 de diferencia).

Por lo tanto, se observa cómo en el aula hay una inclinación general por la variedad lingüística de España, actitud ya reflejada en los puntos anteriores.

El cuestionario también se analizó por nacionalidades, es decir, por un lado lo que contestaron los alumnos dominicanos y, por otro, lo que respondieron los alumnos ecuatorianos. En esta valoración hubo algunas diferencias respecto de las conclusiones del aula considerada en su totalidad. Por ejemplo, los alumnos de origen ecuatoriano se inclinaban más por la variedad colombiana que los de

¹⁰ La técnica se aplicó a veinte alumnos, pero sólo se tuvieron en cuenta las respuestas de trece (dos alumnos ecuatorianos, cuatro alumnos dominicanos y siete alumnos españoles), debido a que el resto contestó de modo incorrecto.

origen dominicano. Fueron los alumnos dominicanos los que coincidieron más con la opinión general de la clase, ya que dieron mayor puntuación a la hablante enmascarada en la variedad española peninsular.

2.5.3. *Actitudes de los progenitores*

Una madre de Ecuador comenta en la entrevista que le gustaría conservar su variedad lingüística de origen, aunque no rechaza la idea de ir empleando otras palabras propias de la variedad del lugar en el que ahora vive, Madrid, en contextos como el trabajo, en los que sabe que la gente no la entiende cuando emplea un léxico determinado. Lo importante en este caso es la complementariedad que encuentra esta madre entre ambas variedades, y que intenta transmitir a sus hijos. Ella misma indicó que su hijo mayor emplea la variedad de origen, mientras que el pequeño no. Ante esta situación, manifiesta una actitud positiva y no obliga a su hijo pequeño a emplear una u otra de las variedades; es decir, el pequeño emplea la VL2 porque en realidad es con la que tiene más contacto. Obligar a su hijo a hablar una determinada variedad podría, como ella misma dijo, provocarle problemas.

A esta madre se le preguntó si consideraba una desventaja en la sociedad actual hablar su variedad lingüística de origen. Su respuesta fue que «no» y que «cada uno puede hablar el idioma que puede hablar».

En las entrevistas a los progenitores surgió de nuevo la cuestión de la integración. En este caso, se entendía la integración como un proceso en el que debe participar no sólo el colectivo de origen extranjero sino también el de acogida, es decir un proceso que afecta a todas las partes. Una madre de origen español señaló al respecto que «integrar, se integra, tanto desde el de la perspectiva que nace aquí como desde el que viene de otro lugar».

Sin duda, tener clara la importancia de conservar la VL1, de poder alternarla con una VL2, de considerar la variedad lingüística propia como una ventaja y que la integración supone un cambio para todos son actitudes que conducen a hacer posible un ambiente propicio a la diversidad lingüística y cultural.

Pero de nuevo se encontraron contradicciones dentro de un mismo discurso que aparentemente defendía la integración de los alumnos de origen extranjero. En la entrevista a la madre de origen español, ésta comentó lo siguiente al referirse a la multiculturalidad: «*La multiculturalidad los hace fuertes, es una realidad que se acerca (...) los hace más fuertes a la hora de contactar con el exterior*».

Estas referencias a la multiculturalidad y al multilingüismo como una realidad ante la que hay que defenderse contradicen la visión positiva de la diversidad cultural y lingüística que supone la integración.

En las entrevistas a los alumnos, éstos hicieron algunos comentarios sobre la postura que tenían sus padres respecto de la variedad que preferían que hablaran sus hijos. Al parecer, algunos padres prefieren que sus hijos hablen la VL2:

(13) – ¿Tú crees que tus padres te dirían algo o tus amigos [si hablastes la variedad de España]?

– No.

– ¿No? ¿Y lo contrario, a ellos les gustaría? ¿Tú también crees?

– Sí (...) *pues estamos aquí.*

(Entrevista a alumno ecuatoriano, IES1)

Resumiendo, si bien los miembros de la comunidad educativa muestran una actitud positiva hacia la diversidad cultural –el profesorado reconoce la diferencia como fuente de conocimiento, los alumnos españoles muestran interés por otras culturas, se habla de integración, etc.–, en general se tiene la idea de abandonar la variedad lingüística de origen (VL1), puesto que, como reveló la aplicación de la técnica de las máscaras, está menos valorada que la VL2. En último término, estas actitudes mayoritarias podrían no favorecer el que se alcance una integración efectiva.

3. COLEGIO PÚBLICO 1

(Laura Mijares)

3.1. El centro de enseñanza

3.1.1. El centro y su entorno

El Colegio Público 1 (CP1) se encuentra ubicado en el distrito Centro de Madrid. Este distrito cuenta con un elevado porcentaje de vecinos inmigrantes. Según cifras del Padrón Municipal de Habitantes de Madrid, al 1 de enero de 2001 había empadronados en todo el municipio 197.943 residentes extranjeros, es decir, el 6,6% del total de los habitantes, pero concretamente en el distrito Centro, la proporción de extranjeros se elevaba al 19,9%: de los 141.000 residentes empadronados, 28.172 eran extranjeros¹. En este mismo distrito y en la fecha indicada, las nacionalidades más numerosas eran la ecuatoriana, la marroquí, la colombiana y la filipina con 5.573, 2.129, 1.346 y 1.259 empadronados, respectivamente.

En el distrito Centro hay nueve colegios públicos de Educación Primaria y en ellos el número de alumnos de origen extranjero es muy elevado, sobre todo cuando se compara con el de los matriculados en los 15 centros concertados de Primaria del mismo distrito: en el curso 2000/2001, de los 1.519 alumnos de las nueve escuelas públicas, el 38% (591) eran de origen inmigrante, en tanto que en los quince concertados, la proporción de estos alumnos se reducía al 19,8% (470 de los 2.364 matriculados). No obstante, la realidad es la misma en toda la Comunidad de Madrid: en ese mismo curso, de los 36.087 alumnos de origen inmigrante matriculados, 28.057, es decir, el 77,7%, lo estaban en colegios de Educación Infantil y Primaria y en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

¹ Más información en *Población Extranjera en el Padrón Municipal de Habitantes, 2002*. Se han reseñado los datos relativos al 1 de enero de 2001 –y no los últimos disponibles, que corresponden al 1 de enero de 2002– teniendo en cuenta que la presente investigación fue llevada a cabo durante el curso escolar 2000/2001 y que con los datos se pretendía reflejar la realidad del momento en el que fue realizado el trabajo.

ria de carácter público; y sólo 8.030 en los colegios concertados de la región². Como los propios profesores reconocen, si muchos de los colegios del distrito Centro siguen abiertos es, precisamente, por la presencia de estos alumnos de origen inmigrante. Por otro lado, más allá de la baja tasa de natalidad de la población autóctona, estos datos muestran que la población española prefiere escolarizar a sus hijos en los colegios concertados³.

La elevada proporción de matriculados de origen inmigrante hace que el CP1, al igual que casi todos los colegios públicos ubicados en su mismo distrito, sea considerado por la comunidad escolar como uno de los colegios «multiculturales» de Madrid. Desde que se entra al edificio, los visitantes saben que se hallan en uno de esos colegios, pues los carteles que lo decoran así nos lo recuerdan. Por ejemplo, los carteles escritos en lengua china que marcan todos los espacios⁴, así como otros relativos a los países de origen de los alumnos o los elaborados con motivo de las «Semanas Interculturales» u otros eventos parecidos.

3.1.2. *El alumnado*

Para describir al alumnado del CP1, se ha dividido este punto en dos partes. En la primera, se refieren los orígenes nacionales de los chicos del colegio con la intención de establecer, como se hace exhaustivamente en el punto 3.1.3., el orden sociolingüístico del centro. En la segunda, se ofrecen las características de los alumnos del centro, según lo que sus profesores nos dijeron de ellos.

Con la intención de conocer los orígenes del alumnado del CP1, se aprovecharon los resultados de una encuesta sobre usos y dominios lingüísticos realizada, en el marco de otra investigación, a todos los alumnos de Primaria del centro⁵. En este sondeo, realizado también durante el curso 2000/2001, participaron la mayor parte de los alumnos de 1.º a 6.º: 103 de los 109 matriculados. La encuesta permitió obtener la información sobre los estudiantes que se detalla a continuación. En primer lugar, que 83 niños del colegio (80%) eran de origen extranjero; es decir, uno o los dos progenitores habían nacido fuera de España.

² Todos los datos pertenecen a un avance del curso 2000/2001 facilitado por la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid. El avance es de enero de 2001.

³ Pero la elección de los concertados por parte de la población española no es la única variable; habría que contar también con los datos relativos a la escolarización en los centros privados de la Comunidad para obtener el cuadro completo de la situación.

⁴ Estos carteles forman parte de las clases de lengua de origen que la comunidad china de Madrid imparte en el colegio los sábados por la mañana, como actividad independiente del centro educativo.

⁵ Los datos de la encuesta realizada en el CP1 han sido cedidos por la investigación «Multilingual Cities», dirigida por la Universidad de Tilburg, Holanda, y por el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM), de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados de esta investigación sobre los usos lingüísticos de los escolares de Primaria de Madrid pueden encontrarse en Broeder y Mijares, 2003.

En segundo lugar, y atendiendo a criterios lingüísticos, 46 (44,6%) eran de origen hispanoamericano y por lo tanto susceptibles de utilizar para la comunicación alguna de las variedades del español; 37 (35,9%) eran originarios de países no hispanohablantes; y sólo 20 (19,4%) dijeron tener padres nacidos en España. Es decir, el 64% tenía, presumiblemente, como primera lengua el español –ya sea en alguna de sus variedades peninsulares o de Hispanoamérica–, en tanto que el 36% de los alumnos podría conocer, además, otra u otras lenguas. Esta información se resume en la tabla 1. Después de España, los países de procedencia del alumnado más frecuentes fueron Ecuador, Marruecos, China y Filipinas⁶.

Tabla 1.
Origen de los alumnos del CPI encuestados, por nacionalidades

País	Nº
España	20
Ecuador	17
Marruecos	11
China	9
Filipinas	9
Perú	6
Colombia	5
República Dominicana	5
Argentina	4
Santo Domingo	3
Portugal	3
Chile	2
Cuba	1
Guinea Ecuatorial	1
Guinea-Bissau	1
Bolivia	1
Rusia	1
República Checa	1
Alemania	1
Uruguay	1
México	1
Total	103

⁶ Según los datos del Padrón Municipal de Habitantes antes mencionado, los ecuatorianos eran, al 1 de enero de 2001, los extranjeros más numerosos en el municipio de Madrid (58 430), seguidos de los colombianos (22 189) y de los marroquíes (15 488). En el distrito Centro, como ya se ha mencionado más arriba, los ecuatorianos eran los extranjeros más numerosos (5.573) seguidos de los marroquíes (2.129), los colombianos (1.346) y los filipinos (1.259).

La información sobre los alumnos se ha recogido, como ya se ha dicho, sobre todo, de las entrevistas realizadas a los profesores del CP1, para quienes las familias de los chicos eran fundamentalmente de clase media-baja, con «problemas de desarraigo». El profesorado identificaba el desarraigo con situaciones de paro, bajo nivel adquisitivo, separaciones matrimoniales de los padres, hacinamiento, descuido de los hijos por parte de los progenitores e incluso con el hecho de pertenecer a familias de origen inmigrante.

(1) En el centro hay muchos niños con problemas de tipo familiar, que tengan poco nivel adquisitivo, que sean padres separados y que la madre no tenga trabajo (...) de esos hay un montón de casos. Hay muchos padres separados y madres que tienen mucha dificultad y les cuesta bastante. Hay ayudas para libros, para niños que no pueden pagar, se les presta; y luego se pueden poner en contacto con la asistente social y pedir ayudas económicas, becas para comedor, ayudas para actividades extraescolares...

(Profesor, CP1)

El hecho de que los padres fueran inmigrantes o pertenecieran a otra «raza», como nos indicó uno de los miembros del equipo directivo, era suficiente para que los profesores consideraran a los alumnos como fuente de problemas o como víctimas del «desarraigo».

(2) Entonces, ¿qué pasa con estos niños? Muchos han venido (...), han tenido el desarraigo de su familia, dejar a sus amigos, dejar su país, dejar su cultura.

(Miembro del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
-EOEP-, CP1)

(3) Hombre, se nota que hay apreciaciones familiares a nivel de la raza, en todos los sentidos. Incluso en el hecho de venir a hablar contigo el día que hay visita de padres, por ejemplo. Bueno, la verdad aquí se junta la raza con el hecho de que quizá la mayoría son familias con problemas económicos y tienen poco tiempo de dedicarlo a lo que es la atención al profesorado, a comunicarse con él, unido al problema del idioma.

(Miembro del equipo directivo, CP1)

Desde el punto de vista académico, una de las características del CP1 era que muchos de sus alumnos, como señalaron sus profesores, presentaban problemas de desfase curricular. Además, según añadieron, este problema afectaba sobre todo al alumnado de origen inmigrante, es decir, a la mayor parte del centro. Por esta razón el colegio aplicó el Programa de Educación Compensatoria –descrito en el apartado 3.2.2.–, para el que trabajaron dos profesores. Según los docentes, el desfase de los alumnos estaba provocado por distintas causas, sobre todo por la incorporación tardía del estudiante al curso escolar, por la escolarización previa en un sistema educativo diferente o deficiente, por

el desconocimiento de la lengua española –o al menos por un conocimiento limitado– y, en el caso de los niños españoles, por su estatus socioeconómico o por tratarse de alumnos en situación de riesgo. El siguiente comentario de un profesor resume bien estas cuestiones:

(4) Mi tarea es trabajar con los niños que vienen con desconocimiento de la lengua castellana principalmente, y también inmigrantes con desfase curricular porque se han incorporado tardíamente al sistema educativo español o porque hay un desfase del sistema educativo de su país de origen con el sistema educativo español. También trabajo siempre, cuando el cupo lo permite, con niños desfavorecidos socialmente y también pues [con] españoles que tienen problemas a causa de la problemática familiar y entonces pues van mal en clase.

(Profesional del EOEP, CP1)

Que el CP1 fuera un centro con mayoría de alumnos de origen inmigrante favorecía que los profesores establecieran identificaciones entre los orígenes de sus alumnos y sus capacidades intelectuales, de adaptación al entorno o de relación con los compañeros. Así lo resumía un profesor:

(5) Los niños de origen oriental, los chinos principalmente, destacan por su capacidad intelectual. [...] Ahora mismo yo he empezado a trabajar la lectoescritura: tengo problemas con muchos, pero los tres niños de origen chino que tengo en clase leen fenomenal, y se supone que deberían tener más problemas porque en su casa el idioma es muy distinto al nuestro, sus padres no pueden ayudarles porque la mayoría son muy introvertidos, no tienen casi relación con familias españolas, no salen casi a la plaza y, sin embargo, salen adelante mejor que otros.

(Profesional del EOEP, CP1)

Este mismo profesional añadía, al referirse a los niños de origen marroquí, que: «los hábitos de trabajo les cuestan más». Y otro opinaba: «son un poco vagos, así en general». Por otra parte, mientras los alumnos de origen hispanoamericano, marroquí y de Europa del Este parecían tener menos problemas de adaptación y de comunicación, los de origen oriental eran, según ellos, los que encontraban más dificultades de integración en el aula.

(6) Hay diferentes maneras de adaptarse, dependiendo de la nacionalidad: los hispanohablantes se adaptan bastante bien porque, al tener ya adelantada la lengua, se comunican y se relacionan con mucha más facilidad. (...) A los orientales les cuesta mucho más; es como una sociedad más cerrada, les cuesta más relacionarse; de hecho, los niños que yo tengo ya mayores están como muy aislados del grupo de referencia, (...) no se relacionan, suelen estar en casa, sus familias hablan chino dentro de la casa. (...) Los de los países del Este se adaptan muy fácilmente, hay una predisposición, quizá porque las formas de vida son más similares a nosotros y entonces les cuesta menos trabajo. (...) Los marroquíes

también entre ellos hablan su idioma, pero aprenden antes a comunicarse y a relacionarse.

(Profesor del CP1)

3.1.3. Orden sociolingüístico del centro

El orden sociolingüístico del centro se ha analizado a partir de los resultados de la encuesta mencionada más arriba. Los datos de dicha encuesta muestran que a pesar de que el 80% (83) de los chicos del colegio era de origen extranjero, únicamente 37 provenían de países en los que se utilizan lenguas distintas a la española. También se observaba que, en consecuencia, la lengua de origen del resto de los chicos, es decir de 66 de los 103, era el español en alguna de sus variedades.

Tabla 2.
Origen del alumnado según ámbito lingüístico de procedencia

	HISpanOHABLANTE	NO HISpanOHABLANTE	TOTAL
Nº ALUMNOS	66	37	103

De los 37 alumnos que procedían de algún país no hispanohablante, 31 reconocieron utilizar habitualmente otra lengua además del español. Estas lenguas eran el chino, el árabe, el tagalo, el portugués, el pichi⁷, el quiemea⁸, el ruso y el checo. Según estos datos, al menos seis alumnos ya habían dejado de utilizar la lengua de sus padres.

⁷ Esta es la lengua que el único niño originario de Guinea-Bissau dice dominar. Posiblemente se refiera a un pidgin, lengua híbrida de contacto, de base inglesa (Baker y Eversley, 2000). Sin embargo, en este país la lengua más utilizada es un criollo de base portuguesa y lengua Niger-Congo, denominada Krioulo, que es la lengua vehicular de la mayoría de la población en Guinea-Bissau.

⁸ Esta es la lengua que dice hablar el único niño originario de Guinea Ecuatorial. No se ha encontrado ninguna información relativa a la misma.

Tabla 3.
Lenguas utilizadas en el colegio, además del español

LENGUAS	N° ALUMNOS
Chino	9
Árabe	8
Tagalo	8
Portugués	2
Pichi	1
Guiemea	1
Ruso	1
Checo	1
TOTAL	31

Los propios profesores reconocieron que los alumnos no tenían un conocimiento adecuado de sus lenguas de origen. Esto se ponía de manifiesto, según comentaban, cuando, por ejemplo, se llevaban a cabo actividades en las que se pedía a los chicos que las utilizaran:

(7) Pienso que deberían de reforzarla y de no perderla [la lengua materna] porque cuando intentas hacer alguna actividad en la que todos tienen que aportar cosas de sus países de origen, les dices que escriban alguna cosa en su idioma, que cuenten un cuento, una canción, y a los que llevan mucho tiempo o que han venido muy pequeños se les ha olvidado, y lo notas, y dicen «no sé», y es la diferencia con los más mayores, que han venido a lo mejor con nueve o diez años y cuando les preguntas te cuentan con mucha ilusión cosas de su país, de su lengua, te cantan alguna canción...

(Profesional del EOEP, CP1)

La mayoría (19) de los 31 alumnos que hablaban otras lenguas, afirmó tener un conocimiento de estas exclusivamente oral, y sólo 12 se reconocieron capaces, también, de poder escribir y leer. En realidad, el alto porcentaje de alumnos de origen extranjero, uno de los datos que definía a los estudiantes de este colegio, no se traducía en que la mayoría de ellos utilizara activamente otra lengua: además de que, como se muestra en la tabla 1, la mayoría de los alumnos no españoles del centro era de origen hispanoamericano, no todos los originarios de países no hispanohablantes reconocieron dominar las lenguas de sus padres.

Tabla 4.
Dominio lingüístico de los alumnos que utilizan otra lengua, además del español

DOMINIO	ORAL Y ESCRITO	ORAL	TOTAL
Nº ALUMNOS	12	19	31

En cuanto a los usos lingüísticos, la mayoría de los que utilizaban otra lengua se valían de ella para hablar con sus padres, no así con los hermanos: alrededor de la mitad de los 29 niños que hablaban con sus padres otra lengua reconocieron utilizar el español con sus hermanos. En el caso de los mejores amigos, la mayoría dijo utilizar la lengua española; sólo uno de los chicos dijo hablar chino con sus mejores amigos.

Además, a los alumnos se les pedía en la encuesta que señalaran la lengua que mejor hablaban y la que preferían utilizar habitualmente: aunque más de la mitad reconoció hablar mejor en castellano, un alto porcentaje, el 48%, prefería utilizar la lengua de sus padres en vez del español.

En cuanto a las diferencias entre las distintas lenguas, las encuestas demostraron que la china era la que más se utilizaba en los hogares y la que obtuvo los porcentajes más elevados de dominio. Sin duda, este hecho está directamente relacionado con la disponibilidad de clases de chino en el centro escolar, pues aunque en el CP1 no se impartía, en aquel momento, ningún Programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)⁹, los sábados por la mañana las instalaciones escolares eran utilizadas por la Organización del Fondo Chino para impartir clases de lengua y cultura chinas. Como ya se ha señalado, esta actividad funcionaba con independencia del centro, y a ella no sólo acudían los alumnos del CP1, también miembros de toda la comunidad china de Madrid¹⁰. Además de la relación existente entre el grado de mantenimiento de las lenguas de los alumnos con la posibilidad de instrucción, la encuesta también aportaba información sobre la relación entre el grado de pervivencia de las lenguas y el hecho de que las familias de los niños estuvieran formadas por parejas mixtas.

⁹ Información sobre la ELCO puede encontrarse en el apartado 1.3.3. de la Primera Parte y en el 6.5. de la Tercera.

¹⁰ Una pregunta del cuestionario se refería a las lenguas que los niños aprendían fuera del colegio. Aunque ninguno de los alumnos de origen chino dijo asistir a clases de esta lengua fuera del centro educativo, posiblemente estas respuestas se debieran a una confusión relacionada con el planteamiento de la pregunta; las clases en realidad las recibían en el mismo edificio escolar. En las entrevistas que personalmente se realizaron a los alumnos, la mayoría reconoció asistir a estas clases.

Y ello porque, según las encuestas, de las once familias formadas por parejas mixtas, seis estaban compuestas por un miembro con el español como lengua de origen y otro con una lengua distinta, pero ninguno de los chicos pertenecientes a esas seis familias dijo utilizar ni comprender otra lengua distinta de la española.

En cuanto a la lengua árabe, los once alumnos que podían conocerla eran originarios de Marruecos, pero no todos admitieron conocerla ni utilizarla: concretamente tres de los chicos, precisamente los hijos de las parejas mixtas. De los otros ocho, sólo la mitad dijo ser capaz de leer y escribir en árabe. En el caso de estos alumnos, ninguno recibía clases de árabe, ni dentro ni fuera de la escuela.

Una vez descrito el orden sociolingüístico, nos referiremos al papel que se otorgaba en las clases a las distintas lenguas presentes en el colegio. La observación llevada a cabo mostró que la mayor parte del profesorado no tenía en cuenta el que muchos de sus alumnos utilizaran habitualmente otra u otras lenguas además del español. Sólo en las clases de Compensatoria o cuando se desarrollaban «actividades interculturales» —como eran denominadas por los profesores—, los estudiantes tenían ocasión de hablar al resto de sus compañeros de sus lenguas de origen. Sin embargo, si que se observó que diversos profesores se refirieron, en más de una ocasión, a las lenguas de los alumnos para impedir que estos las utilizaran para comunicarse con sus compañeros. Así pues, el multilingüismo, una de las principales características del CP1, no era utilizado por el profesorado en la práctica educativa. Tampoco existía en el centro ningún programa de ELCO, fuera de las clases de lengua china a que se ha hecho referencia¹¹.

A pesar de todas estas cuestiones, si que existía un consenso entre los profesores a la hora de valorar el interés de que los alumnos de origen extranjero mantuvieran las lenguas de sus padres. Se piensa que este conocimiento puede serles útil en caso de vuelta al país de origen o durante las vacaciones de verano. Al preguntar por estas cuestiones, una profesional del EOEP comentaba:

(7) Yo pienso que es bueno, que deberían conservarlo, si no llega un momento en el que se sienten incomunicados, o sea, que no tienen lazos de comunica-

¹¹ Esta cuestión, de todos modos, ha de ser calibrada con cautela, pues la enseñanza de la lengua de origen no forma parte, por el momento, del currículo escolar diseñado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En cualquier caso, hasta ahora sólo dos programas oficiales están disponibles: la ELCO portuguesa y la marroquí. Ambos son programas minoritarios cuyo estatus es fundamentalmente extracurricular y cuyo alcance es insuficiente. Por otro lado, si bien es cierto que la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, financia proyectos cuyo objeto es la enseñanza de las lenguas maternas, se trata de iniciativas puntuales que han de ser solicitadas por los propios interesados.

ción ni con el país de acogida ni con el país de referencia. Muchos niños van a lo mejor de vacaciones o vienen los abuelos, y se encuentran que no pueden comunicarse, se sienten extraños con ellos y eso, un poco, cuando hablas con las familias te lo cuentan. Y es que hay una cierta inquietud por conservar su idioma y porque en el fondo tienen la idea, si las cosas mejoran, de poder volver a su país; siempre está en mente el retorno.

(Profesional del EOEP, CP1)

En ningún momento los profesores se refirieron a que el olvido de las lenguas de origen pudiera afectar al desarrollo escolar de los niños; muy al contrario, las interferencias, desde el punto de vista del profesor, aparecían, en todo caso, cuando los alumnos de origen extranjero utilizaban en casa sus lenguas maternas. Este tipo de opiniones traduce el desconocimiento, por parte del profesorado, de las bases que sustentan los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen y de los beneficios pedagógicos que mantener las lenguas maternas puede reportar a los alumnos. Estos programas, que se apoyan en teorías constructivistas, sostienen que el aprendizaje de la lengua materna es fundamental para el aprendizaje de otras lenguas¹², y es precisamente este punto el que ha venido justificando su implantación en escuelas, europeas y españolas, con amplia presencia de alumnos de origen extranjero. Incluso las directrices de la Unión Europea recomiendan su aplicación como medida pedagógica clave para el buen desarrollo escolar de los hijos de trabajadores inmigrantes en Europa (Comisión Europea, 1995). No obstante, este desconocimiento es un indicio más de una carencia estructural de la educación en la Comunidad de Madrid: la de una política lingüística dirigida al mantenimiento de las lenguas de origen de los alumnos no hispanohablantes.

3.2. Gestión del multilingüismo y del multiculturalismo en el centro de enseñanza

3.2.1. *El Proyecto Educativo de Centro (PEC)*

El *Proyecto Educativo* del CP1 se ha elaborado, según se especifica en sus bases, atendiendo al contexto en el que el centro se encuentra ubicado. Según dicho proyecto, lo más característico del CP1 es que está situado en un barrio «de población fluctuante, con un nivel social y cultural bajo», donde «hay nume-

¹² Información detallada sobre la ELCO en España y en Europa puede encontrarse en Franzé y Mijares (1999).

rosas familias con problemas de desarraigo» y un alto porcentaje de alumnado extranjero. De acuerdo con esta descripción del entorno y del centro, tres de los ocho objetivos del PEC se refieren a cuestiones relacionadas con la presencia de los alumnos de origen inmigrante.

El primero de ellos es el objetivo número 4, que tiene como título: «Respetar la diversidad cultural y étnica». En este apartado se describen, de manera general, las intenciones de la escuela con respecto a la diversidad, a saber:

... crear situaciones que permitan conocer y valorar las diferencias culturales, sociales y étnicas; fomentar sentimientos que lleven a actitudes positivas hacia la paz, la cooperación y la solidaridad; potenciar actividades integradoras de las diversas culturas y etnias evitando cualquier tipo de discriminación; y potenciar un clima de igualdad de oportunidades, sin discriminación por razón de sexo, raza o religión.

El objetivo número 5, titulado «Relación alumnos - profesor - familia», menciona, entre otros puntos, la intención de «favorecer la comunicación con los padres mediante intérpretes facilitados por el Ayuntamiento»¹³.

Por último, el objetivo número 6, denominado «Atención a la diversidad», considera las medidas encaminadas a conseguir la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y de minorías culturales. Estas medidas buscan alcanzar los objetivos marcados en el epígrafe número 4 y añaden otros nuevos, más relacionados con las posibilidades educativas del centro. En este sentido se habla de «adecuar la oferta educativa a las necesidades de los alumnos, desarrollando estrategias en las que coexistan metodologías que permitan una adecuada atención a la diversidad». Aunque en ningún capítulo del PEC se detallan estas medidas, en el CP1 se aplicaron dos programas para adecuar la enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos: el Programa de Educación Compensatoria, descrito en el siguiente apartado, y un Programa de Agrupamientos Flexibles para la enseñanza del Español que se describe en el apartado 3.4.1.

3.2.2. Política educativa y métodos de enseñanza ante la diversidad

Como ya se ha indicado, en este centro se aplicaba con carácter permanente el Programa de Compensación Educativa. Los resultados aquí presentados

¹³ Durante el tiempo que estuvimos trabajando en el centro, no se comprobó que este servicio estuviera en funcionamiento

corresponden a su análisis y se han obtenido de la observación de los grupos de Compensatoria de 2.º y 4.º de Primaria, por lo que la información que sigue tiene como referencia estas clases.

Organización

El centro contó con dos profesionales de Educación Compensatoria. Uno de ellos, a tiempo parcial, trabajaba dentro del aula apoyando a los profesores de Infantil y de 1.º de Primaria, ya que, como establece la ley, se considera que en estos niveles no pueden existir todavía desfases curriculares. El otro, a tiempo completo, se encargaba de los alumnos de Primaria de 2.º a 6.º, organizados en grupos independientes del aula de referencia. Por tanto, había cinco grupos de Compensatoria, uno por curso a partir de 2.º de Primaria. Las clases de Compensatoria se impartían una hora al día por curso, los cinco días de la semana lectiva. En el CP1 las horas de Compensatoria solían coincidir con las que el grupo de referencia dedicaba a la asignatura de Lengua Española¹⁴. En ocasiones, por problemas surgidos a la hora de cuadrar horarios, coincidían también con otras asignaturas, pero nunca con las consideradas de socialización: Plástica, Informática o Educación Física.

Selección de los alumnos

En el CP1 no se utilizaba en aquel momento ninguna prueba específica para evaluar si un alumno necesitaba asistir a clases de Compensatoria. La decisión se tomaba a partir de la observación que los profesores realizaban en las aulas de referencia, de conversaciones con los propios alumnos y, en ocasiones, con el apoyo de pruebas no sistematizadas de lectura y escritura.

Material

Al no existir ningún material específicamente diseñado para el Programa de Educación Compensatoria, los profesores utilizaban diversos materiales: para la iniciación a la lectoescritura recurrían a métodos de asociación de imágenes y palabras, además de a textos sencillos; y para compensar el posible desfase

¹⁴ La ley establece que las horas dedicadas a la Compensatoria serán las de las dos materias instrumentales básicas: la Lengua Española y las Matemáticas.

existente en las asignaturas instrumentales básicas utilizaban, fundamentalmente, cuadernillos de ortografía, de redacción y de matemáticas.

Método

La mayor parte de las clases observadas fueron clases de lengua donde se trabajó especialmente la expresión oral. La dinámica se solía centrar en la narración que los alumnos hacían de sus fines de semana o vacaciones, lo que servía para que el profesor corrigiera los errores cometidos por el alumno. Cuando esto no fue así, las clases observadas giraron alrededor de la preparación de actividades «extraordinarias» que durante nuestras observaciones coincidieron con el Día del Libro o la Semana Cultural. Nunca asistimos a ninguna clase dedicada a las matemáticas.

Valoración

La observación en el aula, así como el discurso de los profesores entrevistados, parecían apoyar la idea de que la responsabilidad de la integración escolar de los alumnos con problemas lingüísticos o de desfase –e incluso en ocasiones con problemas de otra índole¹⁵– recaía fundamentalmente en los profesores de Compensatoria.

(9) La Educación Compensatoria es fundamental. Es que sin ellos ahí sí que habría problemas. Porque, ¿cómo a un niño que viene de otro país no le va a costar muchísimo más adaptarse? Yo creo que le va a costar, vamos, que se va a quedar más estancado que un niño que está recibiendo apoyo, que le están ayudando individualmente. [...] Pero me parece fundamental que haya alguien ahí que esté a su lado, que les apoye y que les proporcione las herramientas. Porque en una clase yo tengo 22 niños y hay distintos niveles, ya te he dicho. Pues aunque quieras no puedes darles una enseñanza individualmente, aunque quieras.

(Profesora, CP1)

¹⁵ Durante el tiempo que estuvimos en el colegio, varios profesores nos comentaron sus dudas con respecto a las dificultades de tres de los alumnos incluidos en los grupos de Compensatoria. Si bien asistían a este programa, se dudaba si podían tener necesidades que entrarían en el ámbito de las «derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta». Aunque el objeto de esta investigación no se ha centrado en el estudio de los niños con este tipo de dificultades, nos ha parecido oportuno señalar este punto, pues las clases de Compensatoria podrían estar supliendo la labor de otro tipo de profesionales y dispositivos más adecuados.

Según las observaciones realizadas en el CP1, los profesores de Compensatoria parecían los más concienciados sobre la diversidad del alumnado. Como ellos mismos indicaron, intentaban poner en práctica lo que entendían por «educación intercultural» haciendo constantes referencias al hecho de que los alumnos fueran originarios de otros países. Para ellos esta cuestión era clave a la hora de desarrollar sus clases.

(10) ... concretamente los hispanoparlantes pues se ponen a contarte cómo eran sus colegios, lo que hacían. A lo mejor dentro del aula de referencia lo hacen menos, pero dentro del grupo de compensatoria como se mezclan todos, pues surge mucho. Nos dedicamos muchísimo a hablar [...] y entonces incidimos mucho en las costumbres, que nos cuenten cosas de sus países, un poco para que ellos se sientan que comparten algo con los demás y que también aportan.

(Profesional EOEP, CP1)

No obstante, algunos profesores y especialistas nos hablaron de los problemas existentes con respecto a la posición de un programa de estas características en el centro educativo. Uno de esos problemas estaba relacionado con la deficiente coordinación entre el profesional de Compensatoria y el resto de los docentes. La falta de coordinación, así como cuestiones de otra índole relacionadas, por ejemplo, con la falta de prestigio de esta labor, contribuían a que estas clases fueran concebidas por la comunidad escolar como ajenas, e incluso se mantuvieran aisladas de la labor educativa «normal» del centro.

(11) Y no me parece que la compensatoria esté muy apreciada. Se quejan [los profesionales del EOEP] de que no ven que su labor se valore en los centros. [...] Pues yo creo que se debería apoyar más la labor de estos profesionales. Sobre todo ahora que hay tanta afluencia de inmigrantes en los centros, pues es fundamental. También se quejan de que a nivel de tutores no hay apoyo suficiente porque normalmente se tiende al «hala, ahí te los llevas», a dejarles toda la carga a ellos y entonces...

(Profesor, CP1)

En definitiva, las clases de Compensatoria parecían el lugar idóneo en donde el alumno podía ejercer con libertad su condición de extranjero o de diferente y, también, donde observamos que muchos de estos niños parecían sentirse más a gusto. Durante el trabajo se pudo ver que algunos chicos incluidos en los grupos de Compensatoria acudían a estas clases incluso en las horas que no les correspondían, por ejemplo en las horas de Estudio, la asignatura alternativa a la de Religión Cristiana. Los profesionales encargados de Compensatoria corroboraron nuestra idea, tal y como se muestra a continuación:

(12) ... por un lado se les mantiene en su grupo de referencia para que se socialicen, pero si no te comunicas, a veces yo pienso que es negativo. Porque se dan casos de niños que no pueden irse a su aula de referencia, quieren estar contigo, y no es porque seas mejor ni peor, es que aquí se sienten que es como más atendidos porque les prestas más atención y les pones las cosas donde pueden triunfar y pueden hacer y no se sienten frustrados en la clase.

(Profesional EOEP, CP1)

3.2.3. Departamentos y personal especializado

Este apartado está dedicado a la descripción del personal especializado que trabajaba en el CP1. En el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) estaban integrados los profesionales de Compensatoria, de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje. Los encargados de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje atendían a los niños con discapacidades físicas, sensoriales y motoras, mientras que los de Compensatoria se centraban en los niños que, por desconocimiento del español o desfases curriculares, necesitaban apoyo extraordinario en las materias instrumentales básicas. Por otra parte, el profesional encargado de Audición y Lenguaje, que también realizaba su trabajo en otro colegio de la zona, era el encargado de coordinar el Programa de Agrupamientos Flexibles.

3.2.4. La norma y su aplicación

En el CP1 la norma se aplica adaptándola a las características del alumnado: la presencia de un Programa de Agrupamientos Flexibles dedicado únicamente a la enseñanza del Español lo demuestra. Y es que, en coherencia con el análisis que los profesores hacían de su centro educativo, una de sus principales características era que muchos de sus alumnos no tenían el nivel de español estándar necesario para cumplir con los requerimientos de la escuela. Para el profesorado, no podía darse éxito escolar si los estudiantes no controlaban, en primer lugar, la lengua vehicular utilizada en el colegio. La organización de Agrupamientos Flexibles para la enseñanza del Español permitía pasar por encima de la rigidez que imponía la distribución habitual de los distintos niveles por edades, ya que posibilitaba agrupar al alumnado según su grado de conocimiento, en este caso según su nivel de lengua española. Si bien es cierto que el orden sociolingüístico demostraba que no todos los estudiantes de ori-

gen extranjero utilizaban activamente otra lengua además o en vez de la española, también es cierto que los profesores del CP1 no sólo identificaban el conocimiento insuficiente de la lengua española con que los alumnos o sus familias provinieran de países no hispanohablantes. Por ejemplo, su entorno familiar era considerado clave, así como también las características de la escolarización previa de cada uno de ellos.

3.2.5. Organización de actividades multi o interculturales

Según se ha constatado, y algunos miembros del equipo directivo confirmaron, formalmente el currículo diseñado por la Consejería de Educación de la CM no incluye referencias a las distintas «culturas» de los alumnos. Buena prueba de ello es, por ejemplo, el estatus que los programas de mantenimiento de las lenguas de origen tienen por el momento en Madrid. Los profesores, según ellos mismos declaraban, solían suplir estas carencias estructurales incluyendo en sus clases aspectos de las culturas de los niños, y cuando esto hacían, los docentes decían llevar a cabo actividades multi o interculturales. Durante las observaciones esta práctica solía consistir en preguntas y alusiones anecdóticas relacionadas con los países de origen del alumnado –mucho más frecuentes, por otra parte, en las clases de Compensatoria que en las aulas de referencia– o en actividades puntuales más elaboradas, como las realizadas en el Día del Libro y durante la Semana Cultural¹⁶.

La primera, iniciativa de uno de los profesores de Compensatoria, consistió en que los alumnos trajeran un cuento, canción o poema popular de su país, escrito en su lengua y también traducido al español. En la clase en que esto se realizó, un Agrupamiento Flexible para la enseñanza del Español compuesto de cinco niños de origen chino y uno de origen filipino de 3.º a 6.º de Primaria, algunos de los alumnos dijeron no poder realizar la actividad por no saber escribir en su lengua de origen. Este fue el caso de tres de los niños de origen chino y del chico de origen filipino. En esa ocasión, la profesora insistió a pesar de que muchos de los chicos no se sintieron identificados con la actividad.

La segunda actividad, realizada durante la Semana Cultural y por iniciativa de todo el colegio, consistió en decorar los pasillos del edificio con motivos relacionados con cada uno de los continentes. Para decorar el centro se pidió a los niños que trajeran objetos de sus respectivos países de origen para incluir en la

¹⁶ Una reflexión sobre lo que la comunidad educativa entiende como «actividades interculturales» puede encontrarse en el apartado 1.3.3. de la Primera Parte y en el 6.2. de la Tercera.

decoración. Los preparativos de esta actividad fueron observados en dos clases: en el grupo de referencia de 3.º y en uno de los Agrupamientos Flexibles. A 3.º le tocó Latinoamérica, por lo que los niños de origen latinoamericano llevaron a clase diversos objetos: muñecos vestidos con trajes tradicionales, monedas, camisetas con las banderas de los países, etc. Con este material, el profesor controlaba la actividad indicando a cada uno de los chicos lo que tenía que hacer para decorar los pasillos: o bien calcar algún dibujo con muñecos vestidos con los trajes típicos o dibujar las banderas de los países latinoamericanos.

En el Agrupamiento Flexible el profesor pidió a los niños que rellenaran unos dibujos de maletas vacías con fotos y escritos de sus países y en sus respectivas lenguas. De los seis chicos de esta clase, tres de origen chino habían realizado la tarea en casa: habían pegado fotos y escritos en chino dentro de la maleta. De los otros tres, dos, sin mucho interés, pegaban fotos aleatoriamente de una revista de viajes traída por el profesor. Los «problemas» se plantearon cuando uno de los niños, el de origen filipino, no reconocía como propias de su país las fotos de la revista de la agencia de viajes que el profesor le proporcionó para realizar la actividad y se negaba a pegarlas. Sólo le interesaba una de un camión, pero ante la insistencia del profesor tuvo que pegar otras sin estar verdaderamente convencido. A la hora de escribir en su lengua de origen también hubo dificultades: el niño no sabía en qué lengua escribir. Él sostenía que la lengua utilizada habitualmente en su casa era el inglés, pero el profesor insistía en que la lengua de su país era el tagalo. El niño hizo todo lo posible por escribir en tagalo, pero parecía costarle mucho. A pesar de este esfuerzo, el profesor terminó concluyendo que lo había hecho mal porque había escrito la frase con las letras demasiado grandes. La actividad terminó con un gran enfado del niño, que acabó escribiendo en inglés. En ningún momento el profesor intentó averiguar qué lengua o lenguas hablaba realmente este alumno.

En la clase de 2.º de Compensatoria, un niño de origen ecuatoriano se negó a pegar en la maleta vacía fotos de un grupo indígena que el profesor seleccionó para él de una revista de viajes. El profesor insistía en que eran ecuatorianos, pero el chico se negaba a admitirlo y decía que no eran ecuatorianos, que eran negros y que él no era negro. Esto le valió al niño una reprimenda del profesor en la que éste le explicó que no debía ser racista. Finalmente se descubrió que las fotos que realmente quería pegar el chico eran fotos de Estados Unidos, pues allí vivía su padre. El profesor no se lo permitió y el niño acabó no haciendo nada. Sin embargo, a dos niños españoles que asistían a esta clase sí se les permitió que en sus maletas pegaran fotos de aviones, en ningún momento se les exigió que buscaran fotos más «españolas». En otra ocasión, el profesor pidió en esta misma clase que los chicos trajeran cintas de música de sus países de origen. Una niña de origen dominicano llevó una cinta de Luis

Miguel¹⁷, pero el profesor descartó esta música por considerar que no era la típica del país de la chica.

En otras ocasiones ya se habían llevado a cabo actividades parecidas. Uno de los miembros del EOEP nos informó que hacía cuatro años habían celebrado la «Navidad del Mundo Entero». En aquella ocasión, numerosos niños y niñas se vistieron con trajes tradicionales, se realizaron jornadas gastronómicas y se pintó un gran mural con el mapa del mundo donde los niños pudieron ubicar sus países de origen.

Estos ejemplos muestran que, sin negar la importancia de realizar actividades de este tipo, estas podrían desarrollarse de una forma menos rígida con la intención de evitar que resultasen ajenas a más de un alumno. Por otra parte, una presencia menos ocasional de las mismas obligaría a una transformación más profunda de la vida del centro y de los contenidos del currículo. Las reacciones de los niños que han sido descritas muestran que las «actividades interculturales» podrían estar reproduciendo lo que los profesores encargados de desarrollarlas entienden que son las diferentes culturas, pues en el momento en que los niños no ponían objeciones y cumplían su papel de niños extranjeros, no había ningún problema, pero cuando se trataba de descubrir sus verdaderas realidades, entonces surgían conflictos como los relatados. En definitiva, más que tomar en consideración seriamente lo que los niños tienen que decir de sí mismos, se tiende a remarcar las diferencias entre unos y otros basándose en imágenes estereotipadas de los países de origen. El hecho de que no se aplique el mismo criterio con los niños españoles corrobora esta cuestión y evidencia que la interculturalidad se identifica con el fenómeno migratorio. El hecho de que este tipo de actividades fueran más frecuentes en las clases de Compensatoria refuerza aún más esta idea, y es que la mayor parte de los alumnos que asistía a las mismas era de origen extranjero.

3.2.6. Apoyo y actividades de las ONG

Aunque el PEC, como se ha mostrado más arriba, recogía en su apartado dedicado a los «Recursos culturales» la posibilidad de contar con el apoyo de organizaciones no gubernamentales o de otros organismos, lo cierto es que en este colegio ninguna organización realizaba actividades en periodo lectivo, aunque sí se hacían en horario extraescolar.

Más de un miembro del centro comentó que el barrio, debido a las características de su población, contaba con muchos recursos de este tipo, y que diver-

¹⁷ Cantante mexicano.

sas organizaciones desarrollaban actividades relacionadas con el aprovechamiento del tiempo libre de los chicos.

(13) –¿Estáis en contacto con alguna asociación u ONG?

–[Aquí trabaja una ONG] pero es a partir de las cuatro y media, no en periodo lectivo. Hay distintas asociaciones que han hecho talleres y actividades complementarias a partir de las cuatro y media, lo que ocurre es que este centro, por la zona en el que está ubicado, tiene mucho apoyo a partir de esa hora para los niños. Tenemos el centro cultural [...], tienen actividades de la Cruz Roja [...] y luego hay otra ONG que recoge a niños que no pueden recoger sus padres por el horario de trabajo y se queda con ellos hasta altas horas de la noche.

(Miembro del equipo directivo, CPI)

3.3. La enseñanza

3.3.1. *Actuaciones del profesorado con respecto a la diversidad*

La diversidad era considerada de forma diferente según se tratara de los profesores del grupo de referencia o de los profesores del Programa de Educación Compensatoria, pues mientras que para los primeros la diversidad del alumnado tenía un papel secundario en el desarrollo de las clases, para los segundos era uno de los puntos más importantes. Ahora bien, el análisis del discurso de los docentes ha revelado numerosas contradicciones. Por una parte, los profesores consideraban positiva la presencia en el colegio de alumnos de origen extranjero, es decir la diversidad, pues según ellos enriquecía enormemente al centro y podía ser aprovechada por todos. Sin embargo, por otro lado esta diversidad se traducía en dificultades como las siguientes: desconocimiento o conocimiento insuficiente de la lengua vehicular para seguir las clases con normalidad, desfases curriculares, etc. Los profesores asociaban la diversidad con la inmigración y, a su vez, la inmigración en el medio educativo era asociada con la presencia de dificultades. Aunque en un primer momento los profesores reconocían en las entrevistas la parte positiva de la presencia en las aulas de alumnos de origen extranjero, terminaban hablando únicamente de las dificultades que entrañaba su presencia. Así se pone de manifiesto en el siguiente fragmento de una entrevista:

(14) Quizás no es la opinión de todo el mundo, ni la sensibilidad de todo el mundo, porque bueno, es un reto y una dificultad grande (...) Entonces, esto cogido desde el lado que quema, pues es una situación muy difícil porque ni los programas se ajustan a las realidades del centro y los recursos que se tienen son mínimos para atender a una población que cada vez va siendo mayor y que te está planteando unos retos muy importantes. Pero si lo coges por la parte de las ventajas que te aporta, pues es una suerte (...) Entonces, ¿es una desventaja o es

una suerte? Pues depende de dónde te sitúes y de lo que quieras hacer con esa experiencia. Es verdad que supone mucho esfuerzo, ¿eh?, que supone una sensibilidad a lo diferente.

(Miembro EOEP, CP1)

Si se retoma la cuestión de la consideración en clase de las lenguas de origen de los alumnos, lo cierto es que el profesorado del CP1 no permitía, según la observación realizada, que los niños utilizaran su lengua o lenguas de origen. Desde luego nunca en el aula de referencia y sólo ocasionalmente, para traducir vocabulario no comprendido o para hacer bromas o comentarios informales, en las clases de Compensatoria o de «castellanización». A los alumnos se les decía que al hablar en otra lengua «hacían trampa». Así pues, aunque la actitud de los profesores hacia el multilingüismo era teóricamente positiva, el que los alumnos hablaran otras lenguas nunca fue utilizado como recurso educativo. Las pocas veces que en clase se hacía referencia a las diferentes lenguas, era para mostrar que determinados niños podían decir «buenos días» o «¿cómo estás?» en otros idiomas.

Ya se ha mencionado que las políticas de las autoridades educativas –o su ausencia, como ocurre en este aspecto– son cruciales en este tipo de consideraciones hacia la diversidad lingüística del alumno. Por otra parte, la formación del profesorado, formación dirigida al trato con alumnos monolingües, tendría igualmente mucho que ver. Si bien es cierto que los profesores no tienen por qué conocer las lenguas de los alumnos, la observación realizada constató que este desconocimiento iba más allá del hecho de no hablar otras lenguas: se comprobó que los profesores no tenían tampoco un conocimiento básico de otros idiomas que les sirviera para identificar los errores cometidos por los estudiantes y así tratar de solucionarlos¹⁸. En el caso de los niños hispanohablantes, tampoco se utilizaba el recurso de preguntar por las diferencias lingüísticas existentes entre el español peninsular y las variedades de sus países. Además, frecuentemente, cuando un alumno hispanoamericano hablaba era corregido como si sus expresiones fueran incorrectas.

En este ámbito, el discurso de los profesores era también contradictorio. La lengua era uno de los instrumentos clave para valorar la integración o falta de integración del alumno, y se entendía que los más integrados eran aquéllos que prácticamente no utilizaban sus lenguas de origen. Si bien es cierto que el conocimiento del español es imprescindible y deseable, el dominio de la lengua española no tendría que implicar la pérdida de la lengua o variedad de origen.

¹⁸ Este tipo de formación es habitual para los profesores de ELE (Liceras, 1992 y Vázquez, 1999).

Se podría concluir que el bilingüismo, como una de las características propias de parte del alumnado de origen inmigrante, no era considerado en el CP1. No obstante, esta cuestión, se insiste una vez más, tendría más que ver con las políticas educativas existentes y con las ideologías que subyacen a las mismas¹⁹.

3.3.2. Normas de interacción en el aula

La enseñanza de la Lengua Española ocupaba un lugar central en este colegio, como lo demuestra la presencia de un Programa de Agrupamientos Flexibles para esta instrucción. Más allá de sus posibles contradicciones y problemas en su desarrollo, su puesta en marcha mostraba que los profesores consideraban crucial el nivel de conocimiento de la lengua española que los niños de origen extranjero tenían, no sólo para entender sus dificultades sino también para elaborar estrategias que pudieran solventarlas.

Por otra parte, las normas de uso estaban muy presentes y claras en la vida escolar. En el aula de referencia observada, por ejemplo, las normas estaban perfectamente fijadas por el profesor, lo que hacía que los chicos no dudaran con respecto a su aplicación. Una parte de la decoración de la clase consistía en carteles que parecían elaborados por los propios niños, en los que podían leerse las siguientes frases: «Tengo que estar muy atento», «No como chucherías en clase», «Cuando llego a clase, me siento y me callo», «Pedimos el turno de palabra», «No me levanto sin permiso» y «Debo hacer bien la fila». Dentro del aula todo el alumnado parecía conocer perfectamente las reglas del juego y no saltárselas nunca en presencia del profesor.

3.3.3. Problemas de comunicación intercultural

En las clases observadas no se percibió ningún problema de comunicación relacionado con las diferencias culturales en las reglas de cortesía. Quizás la importancia dada por los profesores a las normas de conducta, que como se acaba de decir suponían uno de los puntos centrales de las relaciones en clase, influía en el hecho de que los alumnos aprendieran rápidamente las formas de relación establecidas por el colegio.

¹⁹ Este punto se analiza en el apartado 1.3. de la Primera Parte.

3.4. La enseñanza de la lengua española y de las lenguas de origen

3.4.1. Enseñanza de la lengua española

La enseñanza de lengua española a los niños de origen extranjero se impartía en el marco del Programa de Agrupamientos Flexibles y en el de Educación Compensatoria. Como ya se ha analizado el programa de Compensatoria (3.2.2.), este apartado se dedica al estudio del Programa de Agrupamientos Flexibles por estar directa y únicamente relacionado con el aprendizaje del Español. La mayor parte del análisis que sigue proviene de la observación efectuada en el nivel inicial –llamado en el colegio grupo de «castellanización»–, impartido por el mismo profesor de Compensatoria de Primaria.

Según los profesores, la presencia en el colegio de una mayoría de alumnos con una lengua de origen distinta a la española era una de las causas (también se aludía a las escolarizaciones previas deficientes) por las que el alumnado tenía dificultades de aprendizaje. Para acabar con estos problemas, y aplicando las posibilidades que la ley brindaba al respecto, se decidió adoptar una medida extraordinaria con la que solucionar las dificultades derivadas del desconocimiento de la lengua de muchos de los chicos. Esta medida se inició durante el curso escolar en que se desarrolló esta investigación (2000/2001) y consistió en distribuir al alumnado según su nivel de español –y no su origen, edad o curso real– durante dos horas a la semana. Los agrupamientos, etiquetados por colores y no por niveles, se formaban teniendo en cuenta el nivel de español de los chicos. Estos podían cambiar de color siempre y cuando se considerara que habían alcanzado los objetivos establecidos.

Las clases, dos a la semana de una hora cada una, eran impartidas por los tutores de cada curso, excepto en el grupo de iniciación o «castellanización» que era impartido por uno de los miembros del EOEP, en concreto por el profesor de Compensatoria a tiempo completo. El programa estaba coordinado, además, por otro miembro del EOEP, el logopeda del centro.

Método

Según manifestaron los profesores, el método utilizado en los Agrupamientos Flexibles variaba de un grupo a otro. En el caso del grupo de «castellanización», la dinámica era prácticamente la misma que la seguida en las clases de Compensatoria. No hay que olvidar que el profesor era el mismo y que la Compensatoria en el colegio estaba centrada, sobre todo, en el aprendizaje de la lengua.

Según las observaciones realizadas, el objetivo fundamental del programa era que los niños practicasen la expresión oral. Para conseguir que hablaran, se ocupaba la mayor parte del tiempo en contar qué se había hecho el fin de semana, ocasión que el profesor aprovechaba para repetir correctamente las frases mal enunciadas por ellos. El resto del tiempo solía ocuparse en hacer ejercicios diversos y en realizar «actividades interculturales». Algunas de las actividades reseñadas en el apartado 3.2.4. pertenecen, precisamente, a este grupo.

En el otro nivel observado, el método estaba basado fundamentalmente en la lectura comprensiva. La primera parte de la clase se solía dedicar a la lectura silenciosa del capítulo de un libro, en tanto que la segunda se dedicaba a una puesta en común de lo comprendido por los alumnos. El profesor de este grupo reconoció en la entrevista que actuaba siempre de esta manera.

Material

En el CP1 no se utilizaba ningún material específico para enseñar Español al alumnado con otra lengua de origen. Cada profesor se valía de materiales diferentes dependiendo de los niveles; sobre todo, de libros de lengua para niños nativos que están aprendiendo a leer o de cuentos con los que practicar la lectura comprensiva. En el caso del grupo de «castellanización», se utilizaban materiales infantiles dirigidos a niños de 6 años, independientemente de que los alumnos tuvieran entre 9 y 12. En general, los profesores reconocieron desconocer los métodos existentes para la enseñanza del Español como segunda lengua; otros dijeron no utilizarlos.

Evaluación

El centro no llevó a cabo ningún estudio del avance real de los alumnos en el marco de cada uno de los agrupamientos. Como se nos comentó, la evaluación del programa era la considerada individualmente por cada uno de los profesores. Al preguntar por el progreso de los niños, las respuestas fueron diferentes. Para algunos se había producido un progreso evidente, y sobre todo aludían al hecho de que un determinado número de alumnos (sin especificar cuántos) había logrado cambiar de grupo durante el curso. Otros pensaban que era muy pronto para conocer los resultados, pues era el primer año que se ponía en marcha el programa. Por su parte, el coordinador del proyecto nos comentó que, gracias a la experiencia, a final de curso iban a ser capaces de evaluar si el diseño curricular de lengua del colegio estaba realmente adaptado a la realidad del centro. Si no lo estaba, podrían hacerse las correcciones oportunas.

Valoración

La razón principal por la que el colegio aplicó este programa fue, según los profesores, porque se debía afrontar «la gran dificultad del centro», «el gran reto de los centros»: la enseñanza del Español. Como ya se ha mostrado antes en este apartado, en general el profesorado estaba de acuerdo en que los alumnos del CP1 tenían un conocimiento insuficiente de español para los requerimientos escolares. En esta cuestión influía el origen de los niños, su desfase curricular o ambas cosas. Así nos lo comentaban los docentes:

(15) ... para la adquisición de la lengua castellana tenemos ese proyecto [de agrupamientos flexibles] que se está realizando en todo el colegio porque se ha detectado pues que hay un problema grande en todos los niveles en cuanto a la lectura y a la comprensión lectora.

(Miembro del EOEP, CP1)

(16) ... mientras no dominan el lenguaje, la comprensión lectora, pues es un poco absurdo intentar que entiendan los problemas de matemáticas.

(Miembro del EOEP, CP1)

(17) –Respecto al español, ¿qué nivel tienen los chicos?

–Mira, esta es la gran dificultad del centro. Es decir, este es el gran reto de los centros en los cuales la población que llega y de la que se está nutriendo son gente que viene con otra lengua, y sobre todo que no tiene que ver con el castellano. Traen unos niveles curriculares, vamos de competencia lingüística, muy bajos.

(Miembro del EOEP, CP1)

En relación con la manera de desarrollar el programa, el único método observado consistió en la corrección sistemática de errores. Al respecto, diversos autores han mostrado los efectos negativos que este método puede tener (Vázquez, 1999). Por un lado, el alumno siente que no ha sido escuchado y que se da más importancia a la forma que al contenido de su discurso; por otro, al no sistematizar la corrección, el profesor acaba corrigiendo aquellos errores que le llaman más la atención, permitiendo la producción y reproducción de otros. Según lo observado, los niños terminaban por no corregir sus errores y continuaban hablando, ignorando los comentarios del profesor.

Durante las clases en que estuvimos presentes, el profesor no realizó ninguna tarea específica para tratar los aspectos concretos de la lengua con los que los niños tenían dificultades. Según lo deducido por las observaciones en el aula y comentarios del profesor respecto a su trabajo, existe la idea de que los niños no necesitan aprender el idioma sistemáticamente porque lo adquieren

de forma automática. Aunque esta afirmación puede ser cierta en el caso de algunos alumnos, lo cierto es que otros, como pudimos comprobar, cometían una y otra vez los mismos errores, y ello a pesar de llevar varios años en España. En este caso, el hecho de que repitieran los mismos fallos de expresión podía deberse a que algunos de ellos hubieran fosilizado sus errores, es decir, que a pesar de ser conscientes de ellos, los cometieran una y otra vez en la producción oral espontánea.

Precisamente para determinar si los errores que cometían los alumnos en clase estaban o no fosilizados, en una ocasión pedimos al profesor realizar una prueba que consistió en la lectura por parte de los niños de un texto con los errores que ellos mismos cometían, y todos, excepto dos, precisamente aquellos de los que el profesor dudaba si tendrían problemas ajenos al desconocimiento de la lengua, supieron detectarlos.

3.4.2. Enseñanza de la lengua y cultura de origen

En el centro no se desarrollaba ninguno de los dos programas de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) disponibles en la CM: el de árabe clásico y el de portugués. Como se ha mencionado ya, los sábados por la mañana el colectivo chino de todo Madrid se reunía en el centro para recibir clases de lengua china. Si bien algunos de los niños del colegio acudían a estas clases, se trataba de una iniciativa privada independiente del colegio.

3.5. Actitudes hacia la multiculturalidad y hacia el multilingüismo

3.5.1. Actitudes del alumnado

Las entrevistas a los alumnos y la observación en las aulas mostraron que si bien los alumnos, tanto españoles como de origen extranjero, eran conscientes de que en el colegio y en el barrio había muchos niños de diferentes países con diferentes lenguas, no parecían conferir a este hecho importancia.

A) Las relaciones en el aula

La relación entre los alumnos en el aula era fluida y espontánea. No se observaron agrupamientos por nacionalidades, ni comentarios ofensivos entre unos alumnos y otros por razones de su país de origen. Sí se observó, en cambio, un mayor aislamiento de los alumnos que parecían tener problemas de aprendizaje, pero esto independientemente de su nacionalidad.

Cuando se preguntó a los profesores por este aspecto, ninguno señaló la existencia de problemas en las relaciones entre alumnos procedentes de países diferentes. Algunos de los conflictos surgidos en el colegio durante nuestro trabajo, nunca fueron explicados a partir de la nacionalidad de los chicos. Tampoco los profesores nos hablaron de que en el barrio existieran problemas surgidos a raíz de la presencia de inmigrantes. No obstante, sí que nos hablaron de que los padres españoles del barrio preferían escolarizar a sus hijos en otros colegios con menos extranjeros.

A pesar de todo esto, durante nuestra estancia en el CP1 y como parte del trabajo de campo, un grupo de mediadores interculturales llevó a cabo una actividad en el curso de 3.º con la que se pretendió descubrir qué tipo de relaciones se creaban a partir de la presencia de niños de origen inmigrante. El resultado de la actividad demostró que, en realidad, la presencia de niños de otros países sí producía algunos roces. En abstracto los niños establecían divisiones entre españoles y extranjeros y se referían a imágenes estereotipadas de los grupos étnicos para luego, en los casos concretos, no identificar a sus compañeros como miembros de esos grupos, sino como iguales. Esa identidad común se establecía bajo la etiqueta de madrileños. Así, por ejemplo, durante la ficción de un juego, se insultaban diciendo que los españoles eran chulos o tontos y que los marroquíes eran tontos o brutos, pero después, cuando se les preguntaba si algún niño de origen extranjero había ido a casa de un niño español, empezaban respondiendo que no para acabar reconociendo que sí. Ahora bien, aquellos que habían ido no eran identificados como extranjeros.

B) *Las relaciones en los espacios de ocio*

En los recreos no se observó que los alumnos hicieran grupos dependiendo de sus nacionalidades de origen ni que, en aquel momento, utilizaran sus lenguas maternas con más frecuencia que en las aulas. Consideramos un caso aislado: el de tres alumnos de origen chino que no se relacionaban en los recreos con el resto de sus compañeros y que sí solían utilizar su lengua de origen como lengua de comunicación entre ellos. Fuera del colegio, y según las entrevistas realizadas, los chicos dijeron no tener mucha relación entre sí. Salvo algunas excepciones, la mayor parte de ellos dijo encontrarse sólo casualmente con sus compañeros en la plaza del barrio.

4. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2

(M.^a Ángeles Rodríguez Iglesias)

4.1. El centro de enseñanza

4.1.1. El centro y su entorno

El Instituto de Educación Secundaria 2 (IES2) se localiza en uno de los barrios con mayor concentración de población de origen extranjero y es uno de los institutos más antiguos de Madrid. Tiene una parte antigua y otra parte más moderna, y entre ambas hay diferencias sustanciales en la distribución de espacios, ya que la parte antigua, en la que está el 1.^{er} ciclo, es mucho menos amplia y funcional que la parte nueva, donde están el 2.^o ciclo y los bachilleratos.

La decoración también distingue los espacios ocupados por cada uno de los ciclos, pues a diferencia del segundo ciclo, los pasillos del primero están llenos de coloridos carteles, muchos de los cuales han sido elaborados por los alumnos en las clases. Entre esos carteles se aprecian algunos de corte anti-racista o en favor de la tolerancia, con lemas como «Somos iguales, somos diferentes», que apelan a la solidaridad y a la identificación con la experiencia de la inmigración. También ocupan un lugar predominante los carteles de tipo turístico de los países de origen del alumnado, con sus imágenes tópicas y de los cuales solamente uno había sido elaborado por una alumna –de origen chino–, en el que reflejaba lo que consideraba más representativo de su lugar de origen.

A pesar de que en general este tipo de representaciones de los países tiende hacia el folclorismo, es preciso reconocer que este centro, a diferencia de otros, sí ha modificado su decoración, en consonancia con los cambios que ha tenido la composición del alumnado.

4.1.2. *El alumnado*

El instituto tiene 30 grupos: 886 alumnos, de los cuales 131 son de origen extranjero (15,8%). Ahora bien, con relación exclusivamente a la ESO (que en total la conforman 550 alumnos), el porcentaje sube, puesto que es donde existe la mayor concentración de alumnos de origen extranjero, hasta alcanzar el 20,36%¹. La mayoría de estos alumnos asiste al 1.º ciclo de la ESO y su distribución es la siguiente: 23 están en 1.º; 47, en 2.º; 34, en 3.º y 8 alumnos en 4.º. También hay 19 alumnos de origen extranjero en Bachillerato.

Tabla 1.
Alumnos de origen extranjero

País	Nº de alumnos
Marruecos	31
China	21
Ecuador	21
República Dominicana	12
Portugal	8
Perú	6
Colombia	6
Brasil	4
Polonia	3
Filipinas	2
Cuba	2
Argelia	2
Chile	2
Argentina	2
Irán	2
Otros ²	7
Total	131

¹ Cabe señalar que los datos varían constantemente debido a que los alumnos de origen extranjero se incorporan a lo largo de todo el curso y, del mismo modo, se dan de baja.

² Cada uno de ellos de un país diferente: Nicaragua, Guinea Ecuatorial, Suiza, Estados Unidos, México, Venezuela y Cabo Verde.

En total, los alumnos de origen extranjero proceden de 22 países diferentes. Ahora bien, es preciso anotar aquí que este grupo de investigación, a diferencia de los que se ocuparon de las otras escuelas e institutos, contaba con hablantes de árabe y de chino, así que tuvo un acceso privilegiado a la información que el alumnado podía aportar, ya que muchas de las entrevistas se realizaron en la lengua materna.

Para valorar la integración real de los alumnos de origen extranjero, así como el éxito de las políticas educativas, se debe analizar si en 2.º curso *promocionan*, es decir, si superan el 1.º ciclo y pasan al 2.º, y si, al final de este ciclo, es decir en 4.º, obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria. En el momento del presente estudio no habían transcurrido años suficientes para que la evolución de estos alumnos permitiera sacar reflexiones concluyentes; sin embargo, es posible afirmar al menos que la tendencia era que apenas llegarían a superar la etapa obligatoria en los años establecidos por la ley: 4 ó 5 años (véanse los resultados de promoción y titulación en la tabla 3).

En este instituto, según el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), el alumnado es muy variado y de distintas clases sociales, «desde clase media hasta muy baja». En el caso de los alumnos de origen extranjero, en las entrevistas se ha puesto de manifiesto que a menudo las familias realizan trabajos eventuales, precarios y con horarios dilatados. Al parecer, las familias marroquíes suelen dedicarse al servicio doméstico, a la venta ambulante o a la construcción, mientras que las familias de origen chino trabajan en talleres textiles, restaurantes, tiendas y en la venta de rosas. Los profesores han señalado que la participación de algunos de los alumnos en las actividades y en los negocios de sus familias parece considerarse necesaria, ya sea por tradición o por necesidad económica, y que este hecho es una causa importante del absentismo que al parecer se registra. Otra razón que aducen para la interrupción de los estudios son sus frecuentes cambios de domicilio.

Según consideran los profesores, para muchos alumnos de origen extranjero el objetivo prioritario de aprender español es incorporarse lo antes posible al mercado laboral y contribuir al soporte económico de sus familias. Por otro lado, los profesores detectan en estos alumnos escolarizaciones deficientes, aunque ellos mismos aceptan que desconocen los contenidos de los currículos de los distintos países.

4.1.3. El profesorado

Actualmente hay en el centro 98 profesores, de los cuales 8 son maestros o maestras que imparten el 1.º ciclo, a los que habría que añadir los que impar-

ten la Educación Compensatoria³. El Departamento de Orientación, del que hablaremos en profundidad más adelante (apartado 4.2.6.), está compuesto por una orientadora, dos personas a tiempo completo en Educación Compensatoria y otra con medio horario; tres especialistas en Pedagogía Terapéutica y tres personas en Diversificación: una del ámbito sociolingüístico, una de apoyo al área práctica y una profesora Técnico de F. P. de Servicios a la Comunidad.

Como en otros centros, el profesorado no ha recibido una formación especializada para trabajar temas de multiculturalidad y multilingüismo. No obstante, este centro destaca por contar con una especialista en enseñanza del Español como segunda lengua y con un profesor especializado en ELCO (se trata del programa de portugués). Además, un grupo de profesores lleva trabajando desde el curso 1998/1999 en un Proyecto de Formación en Centros (PFC) acerca de la interculturalidad, la conflictividad, la diversidad y el alumnado de origen inmigrante. En el curso 1999/2000 se les concedió también un Proyecto de Innovación para la realización de *Agrupamientos Flexibles*, y en el curso 2000/2001 han tenido un seminario permanente para elaborar «Materiales de Atención a la Diversidad», pensado para las aulas de referencia y en el cual han elaborado materiales para Sociales, Lengua, Física y Química y Matemáticas. En este mismo año solicitaron el curso «La enseñanza del Español como lengua no materna», dirigido a todo el profesorado con el fin de concienciarlos de que la educación de los estudiantes de origen extranjero es tarea de todos, que no puede realizarse únicamente en las aulas de educación compensatoria ni es responsabilidad exclusiva del profesorado de dicho programa.

4.1.4. El orden sociolingüístico

Las lenguas habladas por los alumnos del centro son, en primer lugar, el árabe, en sus variedades marroquí (34 alumnos) y argelina (1 alumno). Algunos de los hablantes de árabe también hablan francés y beréber rifeño, pero conviene destacar que dos alumnos hablantes de beréber no conocían el árabe. Los alumnos de origen chino (21) hablan mandarín y alguno de los dialectos de la provincia de Zhejiang (el nandian, el quindian o el wenzhou). El portugués lo hablan 12 estudiantes; el francés lo habla también una alumna de origen suizo, y otros alumnos hablan el farsi (1), el tagalo (2), el polaco (3), el criollo caboverdiano (1) y, por supuesto, diversas variedades del español de América (56). Varios alumnos latinoamericanos dijeron saber inglés, y varios portugueses dijeron dominar alguna otra lengua europea.

³ Dado que el profesorado del Programa de Educación Compensatoria es seleccionado a través de un «Concurso Específico» y por periodos de un año de duración, en su mayoría desempeñan este trabajo estando en «Comisión de servicios». Sin embargo, se puede dar el caso de que el profesorado lleve varios años en un mismo centro, pero siempre en Comisión de servicios.

La observación y las entrevistas han permitido conocer la regulación de los usos lingüísticos tanto en el centro como fuera de él. Así, los alumnos de origen chino comentaron que en su casa hablan el dialecto de su región, y que en algunos casos se habla más de un dialecto en la misma familia. Conocen también el mandarín (putonghua), variedad estándar que es la lengua de instrucción en China, aunque es difícil saber hasta qué grado dominan la forma escrita. En el instituto, los estudiantes prefieren el mandarín para asegurarse que serán comprendidos, ya que es la lengua de intercambio entre la gente de distintas regiones de China. Sólo si los alumnos son originarios de la misma población, a veces utilizan la variedad de esa localidad. En el patio, el alumnado de origen chino se distribuye por género. Los chicos juegan con sus compañeros autóctonos y por lo tanto van incorporando progresivamente la lengua de éstos, mientras que las chicas suelen andar en grupo y hablan entre ellas en chino.

A lo largo de las entrevistas se puso de manifiesto que el alumnado de origen hispanoamericano valora el conocimiento de otras lenguas –el inglés, sobre todo–, pero frecuentemente se siente rechazado por sus compañeros españoles y por los profesores cuando les corrigen formas de hablar que en sus países son aceptadas. Dado que estos juicios reprobatorios los emite una figura que para ellos representa el saber y la autoridad, pueden sentirse infravalorados. Una alumna opina al respecto:

(1) En mi país es muy distinto el castellano; hablamos español lo mismo, pero hay muchas cosas que son distintas. Uno dice [aquí] una palabra ma' dicha y los demás se rien de uno, pero no le explican a uno por qué.

(Alumna de origen ecuatoriano, IES2)

En cuanto al alumnado de origen marroquí, por lo general manifiesta una alta motivación hacia el aprendizaje del español como vehículo de comunicación, pero el profesorado comenta, que una vez que se sienten seguros en el manejo del castellano coloquial, desciende su motivación para aprenderlo mejor. Por lo que se refiere a la elección de lenguas, durante nuestra observación en las clases de Educación Compensatoria, las estudiantes de origen marroquí son muy comunicativas y participativas, y su comportamiento es bilingüe: hablan árabe entre ellas en clase y también en muchas ocasiones español, tanto en clase como en el patio. Los chicos, en cambio, suelen preferir su lengua materna: «Sí, lo hablo y lo escribo (el árabe); el español es muy difícil y lo hablo poco, y si lo escribo cometo muchos errores», comentó un alumno procedente de Tetuán. En línea coincidente, una alumna de Casablanca señaló: «Toda la familia habla árabe; yo lo hablo, lo escribo y lo leo (...) Lo hablo con mis amigos marroquíes, aunque tengo pocas amigas aquí».

Las observaciones y los testimonios indican un relativo mantenimiento de la lengua de origen, aunque no siempre ocurre así; un niño procedente de Guinea

contó: «Mis padres hablan dos dialectos y el español; con ellos hablo español porque entiendo poco el dialecto que hablan; no lo escribo y no lo leo, (así que) el español lo hablo con mi familia y mis amigos».

4.2. Gestión del multilingüismo y del multiculturalismo en el centro de enseñanza

4.2.1. *El Proyecto Educativo*

En el apartado del PEC dedicado a la Educación Compensatoria se recogen algunos principios generales de la educación intercultural. Según se desprende del texto, el objetivo del centro es lograr que todo el alumnado, mediante el conjunto de las áreas curriculares, pueda llegar a funcionar adecuadamente en una sociedad multicultural, trabajando para ello algunos objetivos importantes de la educación intercultural, tales como:

- las actitudes interculturales positivas, aceptando las diferencias;
- mejorar el concepto de la cultura propia, acogiendo y aceptando a todo alumno de forma incondicional, y, por último,
- potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos de culturas diferentes.

Ahora bien, aunque el uso que se hace en ese apartado del concepto de interculturalidad es algo confuso y corresponde más bien a la noción de multiculturalidad tal y como se maneja en esta investigación, en las entrevistas se comprobó que, al menos para la dirección del centro, no existe confusión alguna al respecto.

4.2.2. *Política educativa y métodos de enseñanza ante la diversidad*

Cuando el PEC, en el apartado de Educación Compensatoria, se refiere al Programa de Atención a la Diversidad y al Plan de Acción Tutorial, manifiesta expresamente que es necesario fomentar la integración y la participación del alumnado con necesidades de compensación educativa. Esa atención a la diversidad se desarrolla de acuerdo con la Resolución del 4 de septiembre de 2000⁴, que señala que los departamentos didácticos, con el apoyo del Departamento de Orientación, deben incluir en las programaciones contenidos adecuados para dar respuesta educativa al alumnado procedente de grupos sociales y culturales desfavorecidos.

⁴ Resolución del 4 de septiembre de 2000 (B.O.C.M. n.º 217, martes 12 de septiembre).

En este centro, el Departamento de Orientación, junto con el profesorado, distribuye formalmente a los alumnos en grupos en los que se aplican los siguientes Programas de Atención a la Diversidad: Diversificación, Integración o Educación Compensatoria, y valora también el conocimiento que tienen de la lengua española. Se presenta entonces una propuesta a los padres, y una vez aceptada, se organizan los grupos, a partir de estas valoraciones y otras pruebas iniciales que se hacen a los alumnos de origen extranjero. Así, el año del presente estudio (2000/2001) había un grupo intensivo de 1.º y 2.º, con un «nivel de lengua española bajo», y un segundo grupo de 1.º, 2.º y 3.º con un «nivel medio de español». Estos alumnos asistían al Programa de Educación Compensatoria para mejorar su competencia en la lengua de instrucción y en otras materias que se consideran básicas, como las Matemáticas.

Después de la clasificación según el nivel de conocimiento del español, se les ubica en los *grupos flexibles* o en los *grupos de apoyo*, al frente de los cuales está el profesorado de Educación Compensatoria. Los *grupos flexibles* van dirigidos a los alumnos de origen extranjero con dificultades derivadas del desconocimiento del español. En general, se trata de estudiantes que saben muy poco o nada de castellano, y que asisten al 1.º ciclo de la ESO. De manera que, dentro de las posibilidades que ofrece la Educación Compensatoria, se ha adoptado una organización innovadora de los agrupamientos, orientada a la adquisición de la lengua vehicular. Consiste en un programa intensivo de enseñanza de lenguas durante todo el curso para que aprendan el español: primero, como vehículo de comunicación y, luego, como vehículo para aprender el resto de los contenidos curriculares. Por eso hay dos niveles de lengua: bajo e intermedio. Estos alumnos permanecen 15 horas a la semana en el programa de submersión. A medida que van progresando en el aprendizaje del español, se incorporan, a un ritmo más lento que el del resto de los alumnos, otros contenidos curriculares que les correspondan por su edad. Por esta razón, el centro ha tomado el modelo que ofrece la LOGSE para los Programas de Diversificación, aunque con una adaptación: dos horas de «habilidades sociales». Así, para ambos niveles de los «grupos flexibles», la distribución de contenidos es la siguiente:

- 8 horas de contenidos sociolingüísticos;
- 5 horas de contenidos científicos y matemáticos;
- 2 horas de habilidades sociales

No obstante, hay que decir que los alumnos del nivel 1 se dedican, durante los primeros meses, solamente a aprender castellano. Ahora bien, superado el nivel 2, pasan a los «grupos de apoyo».

Por otra parte, para los alumnos que ya llevan un tiempo en el centro y han alcanzado un nivel aceptable de español, existen *grupos de apoyo*, a los que

asisten fuera del aula de referencia, un máximo de ocho horas semanales. En estas horas siguen profundizando en el conocimiento del español en lo que se denominan clases de castellanización (de 3 a 5 horas). En el momento de la investigación, 16 jóvenes recibían apoyo en Lengua y 10 en Matemáticas.

En total, en el curso 2000/2001 eran 39 los alumnos de origen extranjero que recibían algún tipo de compensación educativa (ver su distribución en la tabla 2):

Tabla 2.
Desglose de alumnos en agrupamientos flexibles y de apoyo

Programa	Dirigido a	Nivel de español	Nº de alumnos
Intensivo (Grupo Flexible)	1º de ESO	Bajo	5
Intensivo (Grupo Flexible)	2º de ESO	Bajo	6
Grupos de apoyo	ESO	Medio (1º)	5
Grupos de apoyo	ESO	Medio (2º)	10
Grupos de apoyo	ESO	Medio (3º)	13

El centro, que parece tratar constantemente de mejorar sus métodos de enseñanza, para el curso 2001/2002 había hecho evolucionar su sistema de compensatoria hacia un procedimiento cuya finalidad era, específicamente, la enseñanza de la lengua vehicular en un período transitorio que posibilitara la incorporación a la enseñanza reglada de los alumnos en el curso siguiente. Con este procedimiento se salvaba el problema de la lengua y se evitaba que los alumnos con problemas lingüísticos se separaran de su grupo de referencia durante un tiempo prolongado.

Cuando se realizó esta investigación, la observación se centró en el programa intensivo, y sobre su funcionamiento se recogieron varios testimonios:

(2) [Este sistema] permite una mayor atención, así como el conocimiento real de las necesidades del alumnado de origen extranjero. Las aulas de referencia (...) no permiten este trato individualizado, como no sea que el alumno o la alumna se acerque a contar su problemática.

(Profesora del Departamento de Orientación)

Para el equipo directivo, por su parte, la integración es lenta y se han notado cambios diversos en la vida del centro a raíz de la incorporación de estos chicos. Según nos dijeron:

(3) Los choques fueron en los primeros años; ahora hay interacción e intercambio y los niños se integran más, sobre todo en el patio, con el fútbol; y las niñas suelen hablar entre ellas. La llegada de este alumnado ha aportado efectos positivos, pero se siguen apreciando más las diferencias culturales que la falta de habilidades.

(Entrevista con la Dirección, IES2)

Por otro lado, señalaron que:

(4) Hay costumbres que siguen llamando la atención entre la población escolar, aunque suelen aportar riqueza: el año chino o el Ramadán, aunque este último a veces, en edades muy tempranas, puede repercutir negativamente en la salud de los muchachos.

(Entrevista con la Dirección, IES2)

En cuanto al aprendizaje, no ven ninguna situación de déficit cuando se integran en las aulas de referencia. Aseveran, muy convencidos, que hay básicamente dos tipos de alumnos de origen extranjero: los que sólo quieren aprender español, y es lo único que demandan del centro, y los que utilizan la adquisición del español para acceder a otros conocimientos. Los alumnos de origen extranjero completan su horario, en las aulas de referencia, con las siguientes materias: Música, Tecnología, Plástica, Educación Física, Religión o Estudio y Matemáticas.

En el caso de las Matemáticas, el centro ha vuelto a hacer, como con la medida de los agrupamientos flexibles, una interpretación particular de la Ley, ya que ésta no indica que los alumnos de origen extranjero estén obligados a recibir una materia troncal (como las Matemáticas) en su aula de referencia y, sin embargo, aquí la reciben.

4.2.3. Departamentos y personal especializado

El Departamento de Orientación de este instituto parece ser uno de los más completos de Madrid, pues sus integrantes tienen formación y experiencia probada en la enseñanza de segundas lenguas, lo que es vital para la labor que realizan. Además, cuenta con una dotación económica específica para alcanzar sus objetivos, la cual se suma a la parte que le corresponde de la dotación común del centro. Son precisamente estos recursos humanos y económicos los que han permitido realizar en este centro una experiencia innovadora que intenta paliar el problema lingüístico al tiempo que tiende a evitar la marginación, puesto que se concibe la enseñanza compensatoria como un proceso transitorio y se han trazado claramente los objetivos y los medios del reforzamiento lingüístico.

Durante el curso 2000/2001, el centro contó con la presencia asidua de una mediadora intercultural de origen marroquí y de un mediador intercultural de origen chino. Su labor principal en el tiempo en que se realizaron las observaciones y las entrevistas fue mediar en conflictos puntuales y sensibilizar a la comunidad educativa respecto de la diversidad cultural. Si en algunas ocasiones no se contó con estos mediadores fue porque las propias profesoras de Educación Compensatoria detectaron los problemas y los intentaron solucionar mediante la intervención de la comunidad educativa.

4.2.4. La norma y su aplicación

En general, los profesores dicen considerar que la diversidad es enriquecedora para los estudiantes autóctonos, aunque, como se muestra más adelante, esta afirmación no siempre se refleja en las prácticas. Sobre todo, ésta es la convicción del Departamento de Orientación y de la Dirección, así como del profesorado del 1.^{er} ciclo. El resto del claustro, sin considerar que su presencia fuera negativa, se mostró más pesimista, concretamente con respecto a las posibilidades que el alumnado de origen extranjero tenía de superar el 1.^{er} ciclo.

Como ya se ha señalado, la adaptación que este centro hace de la Enseñanza Compensatoria se aleja bastante de los procedimientos habituales: cursos intensivos de un año de duración y dirigidos sobre todo a la enseñanza de la lengua española. Este hecho explica por qué, fuera de los que están directamente implicados en este Programa, no se comprende muy bien la organización de esta enseñanza ni su necesaria vinculación con la tarea que se lleva a cabo en las aulas de referencia. De entre los profesores, los del 1.^{er} ciclo son los que parecen estar más familiarizados con estos procedimientos y sus objetivos, y son los que consideran imprescindible un período de adaptación del alumnado de origen extranjero para que luego puedan rendir en sus materias.

En cualquier caso, la opinión generalizada del centro es que es sumamente positivo adaptar de forma flexible una norma para favorecer el proceso de enseñanza del alumnado de modo que avance con éxito y, en consecuencia, aumente su autoestima. No se considera negativo que para ello se aumente el número de horas que estos alumnos pasan fuera de las aulas de referencia. Los profesores piensan que para adquirir la segunda lengua se han de relativizar estos inconvenientes, sobre todo en una etapa obligatoria que tiene por objetivo conseguir la titulación correspondiente. No obstante, conviene tener presente que no es posible hacer una valoración de cualquier sistema sin atender a sus resultados, es decir, sin que se hayan examinado con detalle el número de promociones y titulaciones. En este sentido, los datos recogidos nos aportan la siguiente información (reunida además en la tabla 3 del Anexo):

- De los 31 alumnos de origen marroquí, 2 pueden titular; sin embargo, 1 sigue en 3.º y el otro es derivado a Garantía Social para que, por ese camino, consiga su título.
- De los 8 alumnos de origen chino que podrían promocionar (por estar en 2.º de ESO), no promocionan 5. Este año no había ninguno en 4.º, de modo que no se ha podido comprobar la tasa de éxito en este curso.
- De los alumnos de origen portugués, 3 están en 2.º: 2 promocionan, aunque 1 con pendientes, y el otro no. De los 2 que están en 4.º, 1 sí titula y el otro repite curso.
- De los alumnos de origen ecuatoriano, de 6 que están en 2.º, 4 promocionan y 2 no. Uno que está en 4.º, titula. En Bachillerato hay 2.

4.2.5. Organización de actividades multi o interculturales

Según el equipo directivo, en el centro se organizan esporádicamente actividades multiculturales, en las que se muestran aspectos del folclore de los distintos países y en las que se pide a los adolescentes de origen extranjero que participen en alguna o algunas de estas modalidades:

- preparando comidas típicas de su tierra para que las degusten los demás,
- preparando actuaciones de bailes, desfiles, etc., que sean tradicionales en sus países,
- vistiendo trajes típicos.

Se elabora también un *Periódico intercultural* en el que pueden participar alumnos tanto de origen extranjero como autóctonos. Este periódico, cuyo título aparece escrito en diversos idiomas, permite a los adolescentes contar sus experiencias y expresar lo que sienten con relativa libertad, en la medida en que es una actividad dirigida pero de contenido no impuesto. Los alumnos de origen extranjero son en él los auténticos protagonistas, y en los artículos que firman tratan temas tales como la experiencia migratoria (las razones de su venida a España, la llegada, el choque cultural, etc.), los sentimientos que albergan hacia sus países de origen y el país de acogida, su experiencia vital como «extranjeros» o lo que les gusta y disgusta de su barrio o del instituto. Así, el resto del alumnado puede conocer su opinión, sentimientos y experiencias, y crece la comprensión y la tolerancia al acceder a la visión del proceso migratorio desde el punto de vista del inmigrante. En el periódico también se recogen materiales antirracistas o que promueven la tolerancia, así como cuentos adaptados, poesías y algún cómic.

A pesar de lo anterior, se echaba en falta el punto de vista del alumnado español, aunque en la última edición del curso ya participaban alumnos españoles que aprenden lenguas europeas, en una serie de artículos en torno a la conmemoración del Año Europeo de las Lenguas.

Por otro lado, la Fiesta de San Isidro se celebró en el centro como una actividad «típica de Madrid». La iniciativa partió del grupo de niñas y niños de origen chino que trabajan en el taller de «habilidades sociales», los que por cierto ganaron el 1.º premio en el concurso de decoración de espacios.

Finalmente, es preciso anotar que apenas se realizan actividades inter o multiculturales en las aulas de referencia, lo que sería relevante para que los alumnos de origen extranjero se integren en esas clases y en la vida del centro en su totalidad.

4.2.6. Apoyo y actividades de las ONG

La ONG «Paideia», que realiza actividades en el barrio al que pertenece el instituto, presentó al centro la propuesta de dar en él clases de Español por las tardes, propuesta que fue aceptada. Sin embargo, este hecho no ha sido bien valorado por algunos profesores, que consideran que no es bueno delegar una tarea tan relevante a organizaciones privadas, sino que esa labor debe ser realizada por la Administración Educativa.

4.3. La enseñanza

4.3.1. Actuaciones del profesorado con respecto a la diversidad

El trabajo de campo incluyó la observación de algunas aulas de referencia en las materias de Sociales, Lengua y Literatura, Matemáticas y una tutoría, y se observó también un curso de apoyo en Lengua ofrecido, no por el Departamento de Orientación, sino por el Departamento de Lengua, el cual estaba pensado como un taller dirigido al alumnado de origen hispanoamericano para reforzar la lectura y la comprensión de textos.

Según lo observado, en la clase de apoyo se estimula la valoración de la diversidad cultural y se fomenta el intercambio entre alumnos de orígenes diferentes. Sin embargo, con respecto a la lengua la actitud es ambivalente: en algunos casos se refuerza la riqueza de su vocabulario y, en otros, se les corrige, cuando choca con la variedad peninsular. No obstante, en esta clase los alumnos se comportan de forma sumamente espontánea, segura y prolija al interve-

nir, sin duda porque perciben una actitud favorable hacia la diversidad. De hecho, durante una entrevista el profesor manifestó su buena disposición, que a los alumnos no pasa inadvertida: «Me gusta oírles hablar –comentó–, me resulta grato y me sorprende lo bien que hablan».

En las entrevistas con el profesorado se han encontrado categorizaciones para los orígenes de los alumnos. Según esta clasificación, los alumnos de origen hispanoamericano «tienen ventaja» por la lengua, aunque sus conocimientos son «inferiores» a la media de los alumnos españoles, razón por la cual consideran que les pueden ser útiles los Programas de Compensatoria. De acuerdo con el profesorado, estos alumnos tienen un potencial lingüístico interesante con dos características fundamentales: que hablan más despacio y que tienen un vocabulario diferente.

A los alumnos de origen marroquí les atribuyen otras características, como una gran facilidad para aprender rápidamente el español y un grado de absentismo superior al del resto de los colectivos, además de que «traen problemas» en muchas materias. Aquellos que llevan más tiempo aquí, señalaron, hablan bastante bien el español, pero en clase a veces utilizan el árabe para comunicarse; como, además, suelen hacerlo de forma notoria, esto a veces provoca rechazo, agregaron (ver, más abajo, 4.5.1. y 4.5.2.).

En cuanto a los alumnos de origen chino, son calificados de dóciles, tranquilos y discretos. En opinión del profesorado, cuando hablan en su lengua materna lo hacen de forma menos notoria y su interés por el español es –a diferencia del colectivo marroquí– también porque quieren conocer otros contenidos. Por eso, dicen, se concentran más y hacen esfuerzos en sus casas, pero, a pesar de ello:

(5) Encuentran mayores dificultades porque tienen una lengua y una cultura muy alejadas de la española en todos los aspectos. (...) Tienen que cambiar su cabeza y sus estructuras mentales, y es muchísimo más difícil.

(Profesora del Departamento de Orientación, IES2)

Es posible que esto sea parte del «currículo oculto» del profesorado: actitudes preconcebidas y estereotipadas que en este caso se refieren al colectivo marroquí y que proyectan sobre el alumnado, puesto que sus conocimientos sobre la cultura árabe parecen ser mucho mayores que los que tienen sobre la cultura china. El profesorado, pues, oscila entre la consideración de la diversidad como una diferencia positiva y la consideración de la diversidad como déficit (cfr. el apartado 1.3.2. de la Primera Parte). Para quienes asumen la última perspectiva, el problema es básicamente de los alumnos; por el contrario, para quienes asumen la primera se trata no tanto de un problema, sino de un reto en el que deben estar implicados todos los miembros de la comunidad.

4.3.2. Normas de interacción

Se han observado diferencias en las normas de interacción, dependiendo del profesorado de cada ciclo, de los programas y de las materias que se imparten. Nos referiremos, en primer lugar, a una clase de Lengua en el aula de referencia. La interacción profesora/alumnado es en general reactiva, es decir, deja que tanto el grupo mayoritario como el minoritario (de origen hispanoamericano) se integren por sus propios medios; ahora bien, si en un momento dado el grupo de alumnos de origen extranjero participa menos, entonces refuerza positivamente a los que tienen mayores dificultades, los implica en la realización de las tareas y los hace pasar a la pizarra (relación proactiva). Entre las dificultades que se observaron hubo algunas relativas a la ortografía, a la fonética y a la gramática, siendo estas últimas a las que la profesora dedica mayor atención.

En cuanto al curso de apoyo en Lengua, se observó que la interacción entre el alumnado y el profesor es fluida, y que se aprovecha cualquier circunstancia favorable para conversar sobre las diferencias culturales. Se realizan tareas comunes de grupo, como la lectura comprensiva, en la que los tiempos están distribuidos del siguiente modo: unos leen en voz alta de 3 a 5 minutos y los otros explican lo leído. En cuanto a la regulación de las intervenciones, el alumnado suele levantar la mano para hablar; en ocasiones, el profesor deja que la clase se desarrolle según la dinámica que vaya generando el grupo, pero si surgen desigualdades en la intervención enseguida compensa. Además, siempre refuerza a todos los que participan con frases que los alientan.

4.3.3. Problemas de comunicación intercultural

Los problemas de comunicación intercultural suelen ser más evidentes cuando no hay una enseñanza reglada, por ejemplo, durante una tutoría, así que se decidió observar una tutoría de 2.º ciclo. En ella, todos parecen relacionarse, con la excepción de dos niñas de origen chino que siempre se sientan juntas. El día de la observación surgió precisamente esta cuestión como tema, y cuando el tutor comentaba la importancia de las relaciones, algunos de los compañeros de clase señalaron que no hablaban con ellas «porque ellas no quieren hablar con nadie». El tutor pide entonces la colaboración de todos: a ellas para que hagan un esfuerzo por socializar y relacionarse más con sus compañeros, y a éstos para que las ayuden a integrarse. Ahora bien, la clase es excesivamente ruidosa y con problemas de disciplina, de modo que la «falta de integración» puede deberse más a un choque entre actitudes y formas de comportarse en una clase, independiente del origen de los alumnos, pues según nos dijeron las dos chicas en las entrevistas individuales, «en la clase hay mucho ruido y nadie quiere aprender».

Según las entrevistas realizadas al profesorado, los alumnos de origen ecuatoriano y marroquí se cierran «como un clan porque tienen nostalgia», mientras que los demás suelen tener «un trato muy suave y agradable»; no obstante, reconocen que, «a pesar de ser los marroquíes los que originan los problemas, son cariñosos y respetuosos». Cuando se les preguntó a qué podía deberse esa falta de comunicación, los profesores la atribuían a diferencias culturales. En cuanto al alumnado autóctono, consideran que las diferencias no constituyen, en general, ningún obstáculo para hacerse amigos y que se fomenta el respeto, pero consideran que por ahora no hay problemas porque los alumnos de origen extranjero son minoría. Se proyecta, pues, cierta animadversión, miedo y prejuicios que, en realidad, no saben explicar a qué se deben. En este sentido, son muy reveladoras las palabras de un profesor, que comentó que «no somos racistas porque no nos dan la oportunidad de serlo».

En una clase de Matemáticas, la profesora nos comenta que a ella no le importa que los alumnos con otra lengua de origen la utilicen, pero que «una de las quejas de las niñas españolas es que cuando [los alumnos de origen marroquí] hablan árabe, creen que se están riendo de ellas». Este punto, que ya fue sugerido anteriormente, aunque desde la perspectiva de los profesores, será tratado con más detalle al analizarse las actitudes de los alumnos autóctonos respecto de las diferencias lingüísticas (en la sección 4.5.2.).

Por lo que toca al alumnado de origen hispanoamericano, éste se manifestó molesto porque «uno dice una palabra mal dicha y se la gana». Lo que más les disgusta es que el resto se ría cuando usan sus modismos, pues sienten que se les interpreta mal y no llegan a aclararse en sus relaciones con los compañeros autóctonos. En ocasiones, como se ha dicho, también el profesorado los corrige. En palabras de una alumna:

(6) Le dicen a uno: «no, mira, eso no es así, hay que decir esto», o «mira, ese vocabulario si es de allí, allí está bien, pero aquí no». Ya sabes que no lo puedes volver a decir. Por eso tenemos un profesor que nos está enseñando hartos vocabulario de aquí.

(Alumna de origen hispanoamericano, IES2)

Los alumnos parecen admitir las correcciones siempre y cuando tengan como finalidad un mayor aprendizaje, y las rechazan cuando parecen no tener claramente una razón.

4.4. La enseñanza de la lengua y la cultura española y de la lengua y la cultura de origen

4.4.1. Enseñanza de la lengua española

La enseñanza de la lengua española a los alumnos de origen extranjero se realiza en los *agrupamientos flexibles* (ver 4.2.2.), mediante una «submersión» de 15 horas semanales. El proyecto del centro tiene algunas semejanzas con lo que en la normativa se llama el «Modelo C», aunque sin tanta formalización ni la homogeneidad que pretende la ley (*Resolución* del 4 de septiembre de 2000).

1. El fin de los agrupamientos flexibles es la adecuación de los objetivos y contenidos de las materias curriculares a la necesidad fundamental de este alumnado: aprender el español como lengua vehicular para los distintos aprendizajes y como herramienta necesaria para su integración social.

Como ya se comentó en 4.2.2., para organizar estos grupos se evalúan los conocimientos lingüísticos de los alumnos con el fin de determinar exactamente su competencia gramatical, sociolingüística y discursiva en español.

2. Una vez matriculados, se elabora un plan de acogida que consiste en adaptar el currículo para aquellos alumnos que en sus países no hubieran cursado ninguna lengua extranjera y tengan mayores dificultades para la consecución de los objetivos de esta área. Posteriormente se les adscribe a un curso, según la edad que tengan.

En el año escolar 2000/2001 hubo 40 alumnos en Compensatoria: 33 sin conocimiento del español y 7 hispanohablantes; en cualquier caso, todos de origen extranjero. El alumnado se agrupa por niveles, de manera que: en el Nivel I, o grupo de acogida, se incide totalmente en el idioma, es decir que la didáctica sólo es en español como L2. En estos grupos se encuentran los alumnos que desconocen el castellano y que son recién llegados al país. En el Nivel II, o grupo de transición, el apoyo se encamina al avance cognitivo. Lo conforman aquellos alumnos que conocen, aunque sea mínimamente, el español y pueden seguir los contenidos y objetivos de las distintas áreas.

Para que este sistema funcione se busca que los grupos tengan un nivel de castellano bastante homogéneo y que el número de alumnos sea reducido: no deben sobrepasar los ocho. En el curso estudiado, el máximo de alumnos en estas clases fue de seis.

3. Didáctica

A) *Clases de apoyo*. La observación se realizó en un grupo de 2.º en el que había dos alumnos de origen marroquí, una alumna de origen filipino y tres

alumnos procedentes de China, con niveles de competencia comunicativa diferentes. La tarea observada fue de expresión oral, y quienes más participaron fueron los alumnos de origen marroquí. Cuando ellos hablan, la profesora introduce las reglas de gramática, así que aprenden a un tiempo la lengua como meta y como vehículo. Los fallos pragmáticos observados corresponden a un nivel intermedio bajo. Principalmente hubo problemas de competencia gramatical y discursiva, y presentaron dificultades sintácticas al construir oraciones, especialmente los alumnos de origen chino.

B) *Los agrupamientos flexibles*. El primero de los dos agrupamientos flexibles observados fue uno integrado por alumnos de 1.º y de 2.º: dos alumnas de origen chino, una alumna de origen marroquí y un alumno también originario de Marruecos. Las tareas que se realizaron fueron un repaso de verbos, su conjugación y también explicación de reglas. La profesora reforzaba constantemente a los alumnos con mayores dificultades, valorando tanto los conocimientos lingüísticos como los culturales.

El segundo agrupamiento flexible era más homogéneo. Con un nivel avanzado, sobre todo en las destrezas de comprensión y expresión orales. Los problemas que presentaron fueron de concordancia, fallos de gramática en las personas verbales y en la conjugación. También se observaron dificultades para asignar el género y el número a los sustantivos. En cuanto a la pronunciación, algunos de los alumnos de origen chino tenían problemas a la hora de distinguir entre los sonidos /t/ y /d/; /n/ y /m/; y /r/ y /l/, lo que creaba problemas de comprensión auditiva. Las alumnas de origen magrebí tenían problemas de conjugación, además de errores ortográficos.

4. Los aspectos considerados para evaluar y decidir la promoción de este alumnado a otro curso son los niveles de: a) expresión y comprensión oral; b) comprensión escrita; c) dominio de la gramática, y d) actitud y observaciones.

5. En cuanto al material didáctico, se utilizan fotocopias que realiza la profesora en función de las necesidades y de las dudas que tengan los alumnos, tanto en su clase como en las respectivas aulas de referencia, fotocopias que provienen sobre todo de algún método de ELE, en concreto del siguiente: *Cumbre. El Español Como Lengua Extranjera* (VVAA, 1990).

Aunque todos estos datos deberían ser contrastados con otras observaciones, a continuación se señala cuál ha sido el itinerario de ocho alumnos que estaban en uno de los agrupamientos flexibles de la enseñanza compensatoria. De estos alumnos, cuatro que estaban en 2.º, pasan a 3.º promocionando por edad, es decir sin haber aprobado todas las materias exigidas (suspendieron 2). El alumno que estaba en 1.º pasa a 2.º, también por razones de edad. Dos repiten 2.º: una de ellas por haberse incorporado tarde, y el otro por no haber

podido alcanzar los objetivos de las materias del currículo y al haberse centrado en el aprendizaje de la lengua como meta y como vehículo. La última chica, que no puede permanecer en el instituto debido a su edad, pasa a un programa de Garantía Social. Sería importante seguir la trayectoria de otros jóvenes para poder valorar si estos estudiantes logran obtener su título de Graduado en Educación Secundaria.

4.4.2. Enseñanza de las lenguas y culturas de origen

Este centro es el único instituto de Madrid que desarrolla la ELCO portuguesa. Dicho programa, cuyo objetivo es favorecer la integración del alumnado de origen portugués en el sistema educativo español, comenzó a aplicarse en el curso 1987/1988. El instituto ofrece portugués como materia optativa para todo el alumnado, sea de origen extranjero o no, y muchos alumnos españoles la toman como segundo idioma. En el momento de la investigación, 8 alumnos de origen portugués y 7 estudiantes que no eran portugueses habían elegido esta materia.

La coordinación y el seguimiento del programa es responsabilidad de la Dirección General de Promoción Educativa y del ámbito provincial de la Unidad de Programas –ahora Servicio de la Unidad de Programas Educativos (BOE de noviembre de 1996).

4.5. Actitudes hacia la multiculturalidad y el multilingüismo

4.5.1. Actitud del profesorado hacia la multiculturalidad y las diferencias lingüísticas

Las actitudes de los profesores respecto de la multiculturalidad y de las diferencias lingüísticas suelen apoyarse en estereotipos cuando son desfavorables, como ya hemos señalado en 4.3.1. En otros casos son favorables, como en las aulas de Educación Compensatoria, y entonces las diferencias lingüísticas y culturales se aprovechan para introducir temas con los que trabajar la expresión oral y escrita y para motivar a los alumnos de origen extranjero. En el resto de las clases, si bien se acepta la existencia de diferencias, no parece sacarse partido de ellas en las tareas docentes. Al respecto, un alumno de Guinea comentó: «No saben nada y no les interesa; cuando era pequeño me pedían que contara cosas de mi país, pero ahora en el instituto no te lo piden». Cuanto más se avanza en el sistema educativo, menos interés hay por la multiculturalidad, y así nos lo confirma un alumno de Casablanca: «Los profes que tenía antes sí se interesaban sobre algunas cosas de mi país, pero ahora no les interesa; en cambio, los alumnos sí tienen interés y están motivados en conocer mi país».

Estas afirmaciones parecen explicarse porque en la Enseñanza Secundaria se enfrentan a un tipo diferente de profesorado y a unos métodos didácticos distintos de los que se emplean en edades más tempranas.

4.5.2. Actitudes entre el alumnado

A) Actitudes de los alumnos de origen extranjero

En las entrevistas, los alumnos parecen coincidir en que al principio se enfrentan a actitudes desfavorables por parte de sus compañeros y profesores; acusan estas actitudes sobre todo en relación con su forma de hablar: pueden ser malentendidos o problemas de comunicación.

En cuanto al proceder de los alumnos en los espacios de ocio, a primera vista parecería que en el recreo la relación entre todos los alumnos es fluida, pero volvemos a encontrar preferencias a la hora de agruparse:

- a) por género: las estudiantes, que se reúnen en grupos pequeños, se dedican más a actividades de tipo comunicativo, por lo que el idioma es el elemento fundamental para la interacción. Los estudiantes, por su parte, suelen dedicarse más a actividades de tipo físico o deportivas, que no requieren un nivel de idioma tan alto. De esta forma, es más fácil ver grupos de alumnas etnolingüísticamente homogéneos, que de alumnos.
- b) por estatus, dependiendo del origen étnico: en el grupo se marcan jerarquías vinculadas al origen del alumnado. Se observan diferencias de poder a la hora de decidir a qué se juega, cómo y qué roles se asignan. Como consecuencia, las variantes regionales de los juegos o de otras prácticas entran en conflicto. Al respecto, dos adolescentes de origen hispanoamericano comentaron que el grupo autóctono no seguía su ritmo en la música ni sus modalidades en los juegos. Se trata de choques entre formas de comprender los juegos, a menos que estén internacionalmente estandarizados, como es el caso del fútbol.

B) Actitudes del alumnado autóctono

Entre los alumnos de origen español la actitud tampoco es homogénea, aunque sin duda es más positiva entre quienes tienen amigos de origen extranjero que entre quienes no los tienen, que a veces hacen afirmaciones de corte xenófobo. Según dos alumnas de 2.º de Bachillerato: «Las peleas las montan ellos. Son sobre todo los moros los que dan más problemas», o «los chinos son

los que peor se integran. Yo creo que es por su cultura. Dan la nota, van muy raros vestidos. Por ejemplo la china aquella...»

También se ha registrado una actitud ambivalente que consiste, por un lado, en reconocer la importancia de las distintas lenguas y del valor de aprender una o varias de ellas y, por otro lado, se percibe algo negativo en la lengua desconocida, que tiene que ver con su potencial como herramienta de insulto y de ocultación de información. Por lo general existe una minusvaloración latente que se manifiesta cuando hay alguna desavenencia: es ese el momento en que el alumnado de origen español puede utilizar el arma de la infravaloración de los usos lingüísticos ajenos, especialmente de los hispanoamericanos.

En general, los estudiantes españoles manifiestan cierto desagrado en relación con el hecho de que se hable otra lengua cuando están presentes, porque a veces tienen la sensación de que se les excluye. Justifican este rechazo afirmando que sienten que se están burlando de ellos y no saben cómo reaccionar. Esta percepción de una lengua que se desconoce como instrumento de exclusión se utiliza para justificar otros rechazos que son más profundos. Paradójicamente, los chicos monolingües se sienten inseguros e, incluso, tienen sentimiento de inferioridad lingüística, pero dada su posición de grupo mayoritario pueden imponer su rechazo.

Se ha detectado que los alumnos de origen marroquí son los peor tratados en cuanto a opiniones, comentarios, juicios de valor y apreciaciones sobre sus costumbres y su cultura. Ante el colectivo chino, el alumnado autóctono, tal vez por desconocimiento, manifiesta fundamentalmente perplejidad.

4.5.3. Actitudes de los progenitores

Ya comentamos que las familias de origen extranjero suelen tener poco contacto con el centro. Las madres de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos de Secundaria nos confirmaron que, en efecto, es muy difícil establecer relación con estas familias, pues no acuden a las asambleas. Estos juicios hay que tomarlos con precaución, dado que cuando se trató el problema de la integración se vislumbraron actitudes xenófobas y estereotipadas en una de las asociadas.

ANEXO

Tabla 3.
Promoción y titulación

PROMOCIÓN	TITULACIÓN
<p>Marruecos: 9 de 2º de ESO pueden pasar a 3º: <i>no promocionan: 7</i> <i>promocionan: 2</i></p>	<p>- 2 pueden titular: 1 sigue en 3º de ESO, otro pasa a Garantía Social</p>
<p>China: 8 de 2º pueden pasar a 3º de ESO: <i>no promocionan: 5</i> <i>promocionan: 3</i></p>	<p>- no titula nadie en ESO - pueden pasar los de bachillerato</p>
<p>Portugal: 2 de 2º de ESO pueden pasar a 3º: <i>promociona con pendientes: 1</i> <i>no promociona: 1</i></p>	<p>- dos de 4º de ESO: uno si titula, el otro no titula</p>
<p>Ecuador: 6 de 2º de ESO pueden pasar a 3º: <i>no promocionan: 4</i> <i>promocionan: 2</i></p>	<p>- 1 en 4º de ESO: titula - 2 en Bachillerato</p>
	<p>Argelia: 1 en 4º de ESO: titula Irán: 1 en 4º de ESO: titula Filipinas: 1 en 2º Bachillerato Polonia: 1 en 2º Bachillerato R. Dominicana: 1 en COU Perú: 1 en COU USA: 1 en 4º de ESO Argentina: 2 en Bachillerato México: 1 en COU</p>

5. COLEGIO PÚBLICO 2 *(Esther Alcalá Recuerda)*

5.1. El centro de enseñanza

5.1.1. *El centro y su entorno*

El Colegio Público 2 (CP2) es uno de los centros escolares del distrito de Puente de Vallecas, en el sureste de Madrid. En él se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. El colegio se compone de dos edificios separados por un amplio patio. En uno, el principal, de tres plantas, es donde se imparten las clases de Primaria; en el otro, de una sola planta, se imparten las clases de Infantil.

El centro está bastante aislado, arrinconado, realidad física que se acentúa por la falta de medios de transporte: sólo un autobús se acerca a la zona. Está situado en un área que llaman de «realojo», donde la mayoría de las viviendas de alrededor se construyeron precisamente para realojar a familias gitanas provenientes de poblados de chabolas, entre otras personas con necesidades especiales de alojamiento.

Dos descripciones del barrio que pueden ser de utilidad son las ofrecidas por la directora del centro y la profesora de Enseñanza Compensatoria. Curiosamente, ambas relacionan algunos datos característicos del barrio con la población inmigrante y, aunque las dos llevan bastante tiempo en el colegio, sus impresiones se contradicen. La directora considera que «Vallecas es un barrio que está acogiendo a mucha población inmigrante» debido al precio más asequible de alquiler y a la buena comunicación, y que en el centro «se está recibiendo bastante»; mientras que la profesora de Compensatoria dice que, en general, «ha disminuido la población escolar de esta zona», puesto que es una población envejecida y que «el número de inmigrantes» ha debido disminuir en la misma proporción.

Después de comparar padrones del distrito de fechas anteriores y posteriores, se puede afirmar, con la directora, que la población de origen extranjero ha aumentado marcadamente desde el año 1996.

Algunos datos sobre la población de origen extranjero

Según el padrón de julio de 2000¹, el distrito de Puente de Vallecas contaba con una población total de 228.407 personas, de las que 9.148 eran de origen extranjero, principalmente de los colectivos ecuatoriano, colombiano, peruano, marroquí y dominicano, por este orden. De 1996 a 1999, la población de origen extranjero del distrito aumentó en un 82,65% (de 2.576 a 4.705 empadronados).

En cuanto a los datos sobre menores, según el mismo padrón municipal en Puente de Vallecas vivían a esta fecha 1.415 menores de 16 años de origen extranjero o nacidos aquí de padres extranjeros. De un total de 12.308 alumnos de Educación Primaria (5.713 en colegios públicos y 6.595 en centros concertados), los estudiantes de origen extranjero –llamados «inmigrantes»– estaban distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1.
Alumnos «inmigrantes», distrito Puente de Vallecas

Curso: 2000/2001	
Colegios públicos	446
Centros concertados	274
Total	720

Los datos que ofrece la Dirección General de Promoción Educativa sobre los alumnos que están inscritos al Programa de Educación Compensatoria² duran-

¹ Estos datos han sido tomados del *Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2001/2003*. Aunque ya existen actualizaciones, nos son de utilidad para valorar el aumento citado

² Estos datos fueron recogidos en las Jornadas sobre el Estudio de la Inmigración en la Comunidad de Madrid, de octubre de 2001. En la mesa sobre Educación y Culturas hubo una participación masiva y se tocaron puntos tan emblemáticos como la tendencia a la concentración en la escolarización de alumnos de origen extranjero, la desorientación y desinformación que sufren los padres de estos alumnos, la desmotivación y el desbordamiento de los profesores, la necesidad de un modelo de educación intercultural y el abandono prematuro de los alumnos entre 16 y 18 años o las cortas expectativas que la comunidad escolar tiene de ellos. Ahí se concluyó, entre otras cosas, que se debe pasar de la hipótesis del déficit a la de la riqueza intercultural, y que se ha de tener muy en cuenta el concepto de bilingüismo, acompañado del de biculturalismo.

te el curso 2000/2001 son los siguientes: 36.115 alumnos de origen extranjero en toda la Comunidad de Madrid. Concretamente, en el distrito de Puente de Vallecas, durante ese curso, 1.634 alumnos necesitaban compensación educativa: 298 eran clasificados como «alumnos inmigrantes», 546 como «alumnos gitanos» y 540 como «otros alumnos con necesidades de compensación educativa». Otros 883 estudiantes de dicho distrito necesitaban apoyo escolar, de los cuales 182 eran alumnos «inmigrantes».

En cuanto a los datos recogidos en el centro sobre la fecha de incorporación a la escuela, las edades y los cursos de los alumnos denominados de «minorías étnicas», puede verse la siguiente tabla:

Tabla 2.
Distribución por aula del «alumnado de minorías étnicas»

	Grupo y edades	Nº de alumnos inmigrantes	Nº de alumnos gitanos
I n f a n t i l	3 años	3 (Marruecos y Siria)	1
	4 años	4 (Colombia, Marruecos y Siria)	6
	5 años	6 (Colombia, Cuba, Ecuador, Marruecos y Siria)	1
P r i m a r i a	1ºA (6-7 años)	4 (Colombia, Ecuador, Marruecos)	2
	2ºA (7-8 años)	3 (Colombia, Marruecos y República Dominicana)	5
	3ºA (8-9 años)	5 (Ecuador, Italia, Perú y República Dominicana)	4
	4ºA (9-10 años)	4 (Colombia, Guinea Ecuatorial, Perú y Polonia)	2
	5ºA (10-11 años)	2 (Colombia, Ecuador)	4
	6º (11-12 años)	3 (Ecuador, Marruecos)	6

Como se puede ver, en el curso 2000/2001 la mayor concentración de alumnos de origen extranjero se situaba en 5 años de Educación Infantil y en 3.º y 4.º de Educación Primaria. Los alumnos de origen marroquí estaban muy distribuidos en todos los cursos de Educación Infantil y, en Educación Primaria, se concentran en los 2 primeros cursos y en el último. Los alumnos de origen ecuatoriano estaban muy distribuidos a partir del último año de Educación Infantil y los alumnos de origen colombiano estaban muy distribuidos en todos los cursos de las dos etapas educativas.

De los nueve alumnos de minorías étnicas que se encontraban en 6.º curso, sólo tres se dieron de alta en el centro en 1.º o en preescolar; el resto ha ido incorporándose en los cursos siguientes. Si se tiene en cuenta que, aparte de este 6.º curso, la mayor acumulación de estos alumnos se produce también en 4.º de Educación Primaria, se puede vaticinar que el número de los que ahora se encuentran en estas edades se duplicará cuando estén cursando 6.º; por lo tanto, en este centro se prevé un aumento de alumnos de origen extranjero y de etnia gitana.

5.1.2. El alumnado

Según el *Proyecto Educativo de Centro*, redactado en 1995, este barrio tiene una población con un alto porcentaje de desempleados (más del 40%) y unos índices de delincuencia e inseguridad ciudadana elevados. Siguiendo este mismo documento, el alumnado del colegio está configurado «en base a un perfil de población escolar problemático, compuesto de gitanos, inmigrantes y alumnos procedentes de otros sectores marginales». La tasa de matriculación se encuentra en progresivo descenso, por lo que las vacantes se van cubriendo con alumnos de escolarización extraordinaria o que tienen problemas de matriculación, bien por un marcado absentismo previo, bien por su escolarización extraordinaria debido a su llegada tardía durante el curso (problemas más generalizados entre la población gitana y la de origen extranjero).

Según los datos proporcionados por la dirección del centro para esta investigación, el 15 de marzo de 2001 el centro contaba con 206 alumnos, de los cuales 35 eran de origen extranjero y 31 de etnia gitana. Por tanto, 16,99% son alumnos de origen extranjero y 15,04% es alumnado gitano, lo que hace un total de 32,03% de alumnos de minorías étnicas e «inmigrantes»³, como se les denomina en el centro y en el ámbito administrativo.

³ Para una mayor precisión y detalle sobre los datos de la distribución por aulas de los alumnos de origen extranjero y de sus pautas de incorporación al centro, véanse las tablas 2 y 4.

Ahora bien, de los 35 alumnos de origen extranjero, 13 de ellos ya nacieron en España. Éste es el caso de los 3 alumnos de origen sirio, los 7 de origen marroquí, uno de los de origen colombiano, el chico cuya madre es de Guinea Ecuatorial y la alumna de origen cubano. Otro alumno de origen colombiano nació en Japón. El resto han nacido en el país cuya nacionalidad se señala en la tabla 3.

Tabla 3.
Alumnos por nacionalidad

País	Nº de alumnos
España	171
Ecuador	10
Marruecos	7
Colombia	7
Siria	3
República Dominicana	2
Perú	2
Guinea Ecuatorial	1
Cuba	1
Polonia	1
Italia	1
Total	206

Aunque esta investigación se basa en este panorama, que es el que había en el momento de la recogida de datos, merece la pena no perder de vista la perspectiva diacrónica y señalar que un trimestre antes se podía encontrar una alumna de origen coreano y menos alumnos de origen ecuatoriano; asimismo, que cuando el equipo de investigación volvió a acercarse al centro, en los meses de mayo y junio, los alumnos de origen dominicano, uno de origen peruano y varios de origen ecuatoriano ya no estaban acudiendo a las clases. Con esto se quiere dar cuenta de la movilidad que existe entre el colectivo inmigrante. Esta movilidad repercute sobre la regularidad en la asistencia entre los recién llegados debido a condiciones laborales, económicas y sociales que, aunque esta investigación no se detenga en ellas porque se ha de ceñir a la vida del centro, es imprescindible no olvidar. Según estos datos, la mayor estabilidad se da entre la población de origen marroquí, debido a su establecimiento más antiguo en la zona. Por otra parte, la composición de las familias de origen ecuatoriano es más heterogénea debido a que su llegada es más reciente.

En una de las dos entrevistas realizadas a la profesora de Compensatoria, ésta menciona que echa en falta lo que antes llamaban «compensación externa», que, según describía, consistía en hacer, junto con la trabajadora social del centro, visitas al domicilio de las familias de los alumnos que recibían ese apoyo para llevar un seguimiento más cercano de su trayectoria. Ella misma comenta que tales visitas se dejaron de hacer porque en la actualidad es muy difícil justificar las salidas del centro.

En cuanto a la trayectoria académica, resultó imposible obtener datos de los alumnos de origen extranjero del grupo de referencia escogido para la observación (3.º), puesto que ninguno había estado en el curso anterior. Dos profesoras hablan, sin embargo, de dos casos significativos que ofrecen una idea de cómo la diversidad se da también en los resultados académicos, y que no hay una tendencia clara y determinada, tal vez porque tampoco hay tantos alumnos de origen extranjero que permitan hacer una generalización:

(1) Hablando de una alumna de origen dominicano de 3.º:

-¿Y en cuánto tiempo más o menos pensáis que hubiera llegado al nivel del resto de los chavales?

-No lo sé. Con el resto de los chavales, por lo menos, yo creo que dos cursos. Si es que éstos se van subnivelando, claro. Si se paran [risas] todos, sería por lo menos dos cursos. Un curso para que aprendiera a leer... Casi lo suyo sería que en este curso aprendiera a leer. Claro, si no hubiera faltado, puede ser, pero ya en lo que queda de curso no lo sé si ella lo consigue. Si fuera normal el... yo pienso que sí, que un niño normal sí que lo aprende en dos o tres meses. Un niño normal que cojas en primero lectura y escritura así sólo, tres meses.

(Entrevista a profesora, CP2)

(2) Hablando de un alumno de origen colombiano de 2.º, y especialmente de las diferencias que se encuentran con el sistema educativo anterior:

-¿Y de nivel?

-El nivel, yo no sé; yo te digo que en vocabulario, por ejemplo... pero es que no sé si se debe al sistema educativo o al ambiente del país (...). Sí que tengo buenas referencias de algunos que, bueno, de hecho incluso hay uno al que se le cambió de curso porque estaba estupendo, vamos, estaba bastante más avanzado que los otros. Y sí que se le puso en otro curso más alto.

(Jefa de estudios, CP2)

En cuanto a la valoración de con qué alumnos se tienen mayores expectativas de éxito académico, se dan comentarios acerca de quién, por pertenecer o no a un grupo determinado, parece que va a llegar más lejos. Es lo que se viene llamando el «mito del alumno polaco»:

(3) Los polacos son más briosos, por ejemplo; la gente de los países del Este, yo no sé si ha sido... no creo que haya sido coincidencia porque éste es un tema

que ya está hablado con más compañeros de Compensatoria en otros centros, suelen ser brillantes en todas las áreas. La razón que sea, pues no lo sé; quizá porque sean refugiados políticos, donde, si miras la ficha de los padres, ves que son: «padre informático», «madre protésico dental», unas cosas así. Claro, no es lo mismo venir a otro país desde una situación de marginalidad en que (...) los padres pues han sido pastores, magrebies, por ejemplo. Yo creo que tiene algo que ver también eso. Pero por lo general, éstos son brillantes.

(Entrevista a profesora, CP2)

En todo caso, tanto los alumnos y alumnas como sus madres y padres elucubran, en mayor o menor medida, sobre el futuro académico de los chicos y consideran la escuela como un medio de promoción profesional importante. Una madre ecuatoriana, por ejemplo, comentó que a su hija le gusta la medicina, «pero no sé, muchas veces dice eso y otras veces otra cosa»; otra madre, esta vez marroquí, señaló que a ella le gustaría que sus hijos siguieran estudiando, «que sepan algo por lo menos para que se defiendan; si pueden llegar a algo, pues llegarán, si no, pues por lo menos para que se defiendan». Y para la madre colombiana entrevistada, lo importante es que hagan lo que quieran, «con tal de que lo hagan bien; ya sea una carrera o algo técnico, pero que a ellos les guste».

En general, los alumnos que fueron entrevistados decían que los resultados académicos estaban siendo positivos, aunque algunos veían así sus expectativas profesionales:

(4) –¿Y quieres seguir estudiando? ¿Te gustaría seguir estudiando cuando termines el cole?

–Mmm, no.

–¿No? ¿Y qué te gustaría hacer cuando termines el cole?

–¿Mmm?

–¿Qué te gustaría hacer cuando termines de estudiar aquí en el cole?

–(Tras un corto silencio) Trabajar.

–¿Sí? ¿En qué te gustaría trabajar?

–Igual que mi papá.

(Entrevista a alumno de origen peruano, CP2)

En cuanto a las pautas de incorporación a los centros escolares de los alumnos de origen extranjero, es interesante observar, como se muestra en la tabla 4, que por lo general, los alumnos de origen extranjero están llegando a las aulas (o partiendo a otras escuelas) en cualquier momento del curso escolar, lo que provoca desajustes en las clases, en la incorporación al grupo, en la nivelación y el seguimiento, etc.

Tabla 4.
Fechas de incorporación al centro⁴

Mes de incorporación	Alumnos gitanos	Alumnos de origen extranjero
Enero		3 (8,6%)
Febrero	2 (6,4%)	
Marzo		4 (11,4%)
Abril		
Mayo		
Junio		
Julio		
Agosto		
Septiembre	24 (77,4%)	18 (51,4%)
Octubre	2 (6,4%)	6 (17,1%)
Noviembre	3 (9,7%)	3 (8,6%)
Diciembre		1 (2,8%)

Con respecto a esta situación, en distintos foros como las Jornadas de Estudio sobre la Inmigración en la Comunidad de Madrid, mencionadas más arriba, se ha comentado la posibilidad de crear métodos de «acogida continuada» para que estos alumnos no se sientan fuera de lugar, además de informar y orientar a los padres sobre las fechas de inscripción y del comienzo del curso escolar para que, cuando decidan que sea el momento de reagrupar a los hijos, las tengan en consideración (pues no tienen por qué ser las mismas que las de los países de origen).

5.1.3. El profesorado

Se recogieron pocos datos acerca de la composición del claustro y de la especialización de los profesores del centro; por tanto, se presenta únicamente la información recabada entre los profesores entrevistados.

⁴ Las pautas de incorporación al centro son de importancia porque revelan datos como la entrada al curso escolar, una vez que este ha comenzado, de una proporción considerable de alumnos de origen extranjero y nos hace observar otros datos tales como la reagrupación de alumnos a edades en que ya están habituados a otro sistema educativo. También nos puede arrojar luz en ciertas previsiones como las desarrolladas al final del apartado 5.1.1.

Ahora bien, antes de abordar los distintos sectores involucrados en este apartado, se ha de señalar que no existen problemas de recursos humanos, ya que para un colegio con un alumnado tan escaso (206 alumnos), se cuenta, además de con un tutor por curso, con estudiantes de Magisterio en prácticas y con otro profesorado de apoyo.

A) *El equipo directivo*

La directora imparte clases de Matemáticas y es tutora del 5.º curso de Primaria. Por su parte, la jefa de estudios, además de ocupar este cargo, es la logopeda del centro, así que no se ocupa en particular de ningún curso completo, sino de todos los alumnos que le derivan la orientadora y la trabajadora social.

B) *El claustro*

Otros profesores del claustro entrevistados fueron: el maestro y tutor de 2.º de E. P.; la maestra y tutora de 3.º de E. P. y el maestro de Educación Física del segundo ciclo de E.P. La media de edad de los profesores que componen el claustro está entre 40-45 años.

Un dato que se ha de destacar es el hecho de que las clases se impartan en horario intensivo de 9:00 a 14:00, pues así pueden mantenerse las clases de apoyo del Centro de Día que en las mismas instalaciones tiene la Fundación Tomillo, además de otra serie de actividades, como la biblioteca escolar o las que se realizan con la mediadora social intercultural de la zona durante el horario de tarde. De estas y otras actividades y entidades se hablará más adelante.

5.1.4. *Orden sociolingüístico*

Las lenguas habladas por los alumnos del centro son: árabe (variedades marroquí y siria), posiblemente alguna variedad beréber del norte de Marruecos, polaco, italiano, bubi, pichi y múltiples variedades del español (ecuatoriana, colombiana, dominicana, peruana, ecuatoguineana, cubana y peninsular).

Regulación de los usos lingüísticos

A pesar de la diversidad que existe, durante las sesiones de observación no se escuchó en ningún momento, ni en clase ni en el patio, otra lengua que no

fuera el español; eso sí, en todas sus variedades. Por tanto, se podría decir que éste es un centro monolingüe porque no existe prácticamente ningún contexto (ni siquiera entre hermanos de origen marroquí) en el que se escuche otra lengua. La única excepción se halló fuera de la fase escolar objeto de esta investigación: en Educación Infantil, donde los tres hermanos de origen sirio hablan árabe entre ellos y la profesora de Compensatoria, cuando observa que la más pequeña no entiende después de intentar comunicarse con ella de todas las maneras posibles en español, pide a su hermano que le diga lo que le ha pedido en su lengua.

En el CP2 también se llevó a cabo la encuesta sobre usos lingüísticos mencionada ya en este libro en varias ocasiones⁵. Los resultados de la misma proporcionan los datos que se exponen a continuación:

Lo primero que hay que tener en cuenta es que los alumnos de Primaria son sólo 146 (la cifra de 206 que se ha mencionado antes incluía la Educación Infantil). De ellos, solo respondieron 119 (81,51%) al cuestionario. Ahora bien, los alumnos de origen extranjero que asisten a cursos de Primaria son 21, de los cuales 14 (66,66%) respondieron al cuestionario. Es decir, estos 14 alumnos constituyen el 11,76% del total de alumnos que respondieron y el 6,8% del total de alumnos del colegio. Esta cifra no es muy representativa, pero vale como muestra.

En el resto de los cuestionarios se observa el uso mayoritario del español y el aprendizaje del inglés en el colegio. Ahora bien, nunca se consideran las diferentes variedades del español, ni se habla siquiera del caló. Es interesante la variedad de lenguas que a los alumnos les gustaría aprender. Como curiosidad, una alumna de etnia gitana tenía muy claro que quería aprender portugués y rumano; posiblemente tenga parientes que hablen estas lenguas. Otros datos interesantes sobre las lenguas usadas y en qué contextos, son los que recoge la tabla 5.

⁵ Los datos relativos al dominio y uso de las lenguas habladas por los alumnos del colegio provienen de una encuesta realizada en el marco del proyecto «Multilingual Cities», dirigido por la Universidad de Tilburg, de Holanda, y por el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM), de la Universidad Autónoma de Madrid (véase Broeder y Mijares, 2003).

Tabla 5.
Alumnos (inmigrantes o de minorías étnicas)

Edad y curso	Nacido en	Nacionalidad del padre	Nacionalidad de la madre	Lenguas que habla en casa	Lenguas que aprende	Lenguas que querría aprender
6 años, 1º	España	Marroquí	Marroquí	árabe	inglés (colegio)	árabe y portugués
6 años, 1º	Ecuador	Ecuatoriano	Ecuatoriana	español	inglés (colegio)	francés
7 años, 1ª	Colombia	Colombiano	Colombiana	español	inglés (colegio)	
8 años, 2º	España	Marroquí	Marroquí	árabe y español	inglés (colegio), árabe (fuera)	francés
8 años, 2º	Colombia	Colombiano	Colombiana	español	inglés (colegio)	francés e italiano
8 años, 3º	Perú	Peruano	Peruana	español	inglés (colegio)	francés
8 años, 3º	Ecuador	Ecuatoriano	Ecuatoriana	español	inglés y rumano (colegio)	francés
9 años, 4º	Perú	Peruano	Peruana	español	inglés (colegio)	francés, alemán e italiano
9 años, 4º	España	Español	Ecuatoguineana	español, pichi, bubi y entiende inglés	inglés (dentro y fuera del colegio)	francés, chino, alemán y curdo
10 años, 4º	Polonia	Polaco	Polaca	español y polaco	inglés (colegio)	árabe, francés, chino, portugués, alemán, italiano, rumano, ruso, hindi, sueco y neerlandés
10 años, 5º	Colombia	Colombiano	Colombiana	español	inglés (colegio)	beréber, italiano, chino, portugués, ruso y neerlandés
11 años, 5º	Ecuador	Ecuatoriano	Ecuatoriana	español	inglés (colegio)	francés e italiano
11 años, 6º	Ecuador	Ecuatoriano	Ecuatoriana	español	inglés (colegio)	árabe, francés, polaco, alemán e italiano
12 años, 6º	Ecuador	Ecuatoriano	Ecuatoriana	español	inglés (colegio)	beréber, francés, chino, portugués, alemán e italiano
9 años, 4º	Suiza	Español	Española	español	inglés (colegio) y alemán (fuera)	italiano
10 años, 4º	España	Francés	Española	español	inglés (colegio)	italiano, polaco y francés
10 años, 4º	España	Marroquí	Española	español	inglés (colegio)	francés, alemán, portugués, persa, italiano y turco

A continuación, se dedican unas líneas a las lenguas diferentes del español que están representadas en el centro:

Árabe: Siete alumnos son de origen marroquí y 3 de origen sirio, pero sólo 3 alumnos de Primaria hicieron el cuestionario, de los cuales únicamente 2 dijeron utilizar la lengua árabe en su casa, por lo que pueden entenderlo y hablarlo. El otro alumno no sabe árabe, lo que se supone que se debe a que su madre, española, está separada del padre. Ninguno de los tres sabe escribir ni leer en árabe, aunque una alumna dice que lo está aprendiendo fuera del colegio y, otro, que le gustaría aprenderlo.

Polaco: Sólo un alumno en el colegio es de origen polaco. Mantiene la lengua en casa y, aunque en la encuesta no hace referencia a ello, según contó su madre en una de las actividades (en la «merienda intercultural y religiones del mundo», ver apartado 5.2.5.), los sábados va a la escuela polaca, donde no sólo aprende a leer y a escribir en polaco sino que también aprende en esa lengua conocimientos de historia y geografía de su país de origen.

Bubi y Pichi⁶: Solamente el alumno cuya madre nació en Guinea Ecuatorial dice hablar pichi y bubí en casa y con amigos y familiares.

Cuando se pide a un alumno que escriba acerca de sus capacidades lingüísticas, comentan que hablan estas lenguas, pero no mencionan las variedades del español. Esto contrasta con el uso real en el centro, donde no se habla ninguna lengua ajena al español pero sí se escuchan variedades de orígenes muy diversos.

En el apartado 5.4., en el que se desarrolla el tema de la lengua de origen, se muestran las actitudes de algunas madres con respecto a mantener o no las variedades de origen.

5.2. Gestión del multilingüismo y multiculturalismo en el centro de enseñanza

5.2.1. El Proyecto Educativo

Debido a que el *Proyecto Educativo* de este centro era del año 1995 y a que desde entonces la situación del colegio ha variado notablemente, se ha de resaltar simplemente el hecho de que en este documento se habla ya, por ejemplo, de:

⁶ Posiblemente con este término se refiera a una lengua híbrida de contacto o pidgin de base inglesa.

- metodología constructivista, pluralismo, valores democráticos, respeto mutuo, diálogo y reflexión;
- potenciar la autoestima y la autonomía de los alumnos;
- favorecer la comunicación, la creatividad y la actitud positiva ante los demás;
- buscar recetas de convivencia que eviten la discriminación;
- el intercambio de experiencias como enriquecimiento;
- dedicar una especial atención a la diversidad, así como a la coeducación e igualdad sexual;
- una gestión participativa en la que se impliquen activamente todos los componentes, estamentos y órganos del centro, y
- el reparto de tareas entre los diferentes miembros y órganos.

Este proyecto muestra, por tanto, que se tienen presentes las consecuencias sociales que pueden derivarse de las diferencias sociales y culturales y que se busca paliarlas.

5.2.2. Política educativa y métodos de enseñanza ante la diversidad

En el CP2 se aplican los Programas de Integración de discapacitados y de Enseñanza Compensatoria, de cuya coordinación se encargan la jefa de estudios y la orientadora. Según el *Proyecto Educativo*, estos programas se aplican con la finalidad de apoyar en el proceso de aprendizaje y de inserción escolar a los alumnos con discapacidades psíquicas o físicas –el de Integración– y con la finalidad de ofrecer «apoyo educativo a las minorías étnicas y a los inmigrantes» para compensar los desajustes educativos propios de estos grupos sociales, básicamente producidos por factores culturales y económicos –el de Enseñanza Compensatoria. Debían tener prioridad estos dos grupos («las minorías étnicas y los inmigrantes»), pero una vez cubiertas estas necesidades podían tener acceso otros alumnos con desajustes culturales o sociales que incidieran en su rendimiento.

El Programa de Educación Compensatoria se ofrece en este centro durante las horas lectivas. Se conforman unos grupos que, según la comisión de coordinación pedagógica y el resto del profesorado, necesitan apoyo, bien en habilidades sociales, bien en lectoescritura o en aprendizaje del español.

Además, por las tardes hay un centro de día que se ubica en el mismo colegio y que imparte clases de apoyo escolar a alumnos con dificultades socioeconómicas y académicas. De este centro se hablará más adelante (apartado 5.2.6.).

Organización de la Educación Compensatoria

El centro cuenta con una profesora de Educación Compensatoria a tiempo completo, que se encarga de los alumnos de Primaria y, de forma puntual, de algunos de Infantil. Como la misma profesora comentó, antes de 2.º no se considera que existan desfases curriculares. Las clases de Compensatoria se imparten en las horas de Lengua y Matemáticas. Mientras que sus compañeros aprenden en la clase de referencia estas materias, los alumnos de Compensación Educativa van con la profesora de Compensatoria a otra aula para aprender o reforzar las habilidades sociales requeridas en la escuela o su nivel de castellano, a través de actividades de lectoescritura. Aquellos alumnos que necesitan reforzar materias instrumentales básicas, también salen en las horas de otras asignaturas, como Inglés, pero nunca en las consideradas «de socialización»: Plástica, Música o Educación Física.

Selección de los alumnos

No se utiliza una prueba sistematizada para evaluar si un alumno necesita asistir a clases de Compensatoria. La decisión la toma la comisión de coordinación pedagógica a partir de la observación en el aula de referencia y de conversaciones con los alumnos y sus padres. Ni siquiera para seleccionar en qué curso se ha de incorporar un alumno recién llegado se emplean métodos de evaluación, sino que se incorporan al grupo que les corresponde por su edad. En el caso de dos alumnos de 2.º y 3.º que no sabían leer ni escribir, a la mayor se decidió no meterla en 2.º por «su altura».

Materiales de trabajo

No existe ningún material específico para este tipo de enseñanza-refuerzo, es decir, para las clases de Educación Compensatoria, pero los profesores utilizan diversos materiales. Por ejemplo, para la iniciación a la lectoescritura, utilizan métodos de asociación de imágenes y palabras, además de textos sencillos de cursos de Educación Infantil y fichas para recortar, pegar y dibujar (con el fin de que adquieran destreza en el trazado). Por otro lado, para acabar con las posibles carencias en las asignaturas instrumentales básicas se utilizan cuadernillos de ortografía y de cuentas.

Biblioteca

En el CP2 existe una biblioteca que también colabora en todas las actividades que el centro considera de corte intercultural, es decir, aquellas con las que

se pretende conocer, valorar y fomentar las relaciones entre los miembros de distintas culturas. La biblioteca, además, realiza cursos de animación a la lectura y promueve su uso como alternativa de ocio sobre todo después del comedor escolar, ya que el horario es continuado de mañana y algunos alumnos no pueden irse a casa hasta que vuelvan sus padres en la tarde.

5.2.3. Departamentos y personal especializado

La orientadora y la trabajadora social, que pertenecen al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la zona (EOEP), llevan varios centros, así que sólo asisten a éste los lunes de cada semana, la orientadora y, cada dos lunes, la trabajadora social. La jefa de estudios, por su parte, había estado itinerante como logopeda hasta el año anterior, pero ahora está a tiempo completo en este centro.

A este equipo pertenece también la profesora de Compensatoria, pero ella está a tiempo completo desde 1992, ya que existe una proporción de alumnos con necesidades de compensación educativa suficiente para ello y por las características del centro, que consideró necesario que estuviese allí, como contó ella misma. A continuación, se reproducen unas palabras de esta profesora recogidas en una de las primeras entrevistas, que dan una visión de la labor que ella y la «comisión de coordinación pedagógica» están llevando a cabo en el centro:

(7) El aula de Compensatoria es atención a la diversidad de minorías étnicas y culturales; por tanto, tengo a gitanos con desfase escolar y a inmigrantes. (...) La comisión de coordinación pedagógica está formada por el equipo directivo del centro, el coordinador de cada ciclo, el orientador escolar, que pertenece al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona... sí, hay centros que tienen al orientador de zona a tiempo completo en el cole y otros que no, que lo tenemos que compartir, en este caso a la orientadora, y luego, todos los especialistas, como son el profesor de Educación Compensatoria, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Esos formamos la comisión de coordinación pedagógica, que se reúne obligatoriamente una vez al mes y toma decisiones muy importantes.

(Profesora de Compensatoria, CP2)

Parte de los responsables de estos alumnos son, como en el resto de los centros, profesionales que no se integran por completo en la vida del centro y que no tienen unas relaciones constantes y diarias con sus compañeros.

La coordinación entre la profesora de Compensatoria (y del resto del personal del EOEP) y la tutora de referencia del curso en que se centra esta observa-

ción (3.ºA) parecía bastante escasa. En ese curso, al que asisten niños de entre 8 y 9 años, una alumna de origen dominicano asistía también a clase de Compensatoria porque, según contó ella misma, nunca había ido al colegio y no sabía leer ni escribir. A pesar de que profesora y tutora decían mantener reuniones de coordinación, cada una parecía actuar de forma diferente con la alumna: la profesora de Compensatoria había decidido dedicarse sólo a reforzar sus habilidades sociales y las de su hermano, que estaba en un curso inferior, y la tutora había decidido trabajar con ella la lectura de vocales y sílabas.

5.2.4. La norma y su aplicación

En este caso, como en la mayoría de los centros estudiados, existe un desajuste entre la norma y su aplicación. Éste no es fruto del desconocimiento, pues como se observa en el siguiente ejemplo, la profesora de Educación Compensatoria, aparte de tener experiencia en este tipo de enseñanza, conoce perfectamente la normativa. Aún así, se decide no seguirla al pie de la letra, es decir, se introducen adaptaciones basadas en el contexto del que se trata: ella misma señala, por ejemplo, que hay niños a los que se está sacando de su grupo de referencia más horas de las establecidas por la ley (es el caso de los alumnos de origen dominicano que no habían ido antes a la escuela o algunos alumnos de etnia gitana).

(5) Si no conoce el idioma, ese [alumno] es susceptible de estar en mi aula; pero, además, con preferencia a cualquier otro, incluso más horas de las que dice la ley. Porque hay ciertas normas de que no deben estar más de ocho sesiones semanales y que no deben perderse áreas en las que supuestamente pueden alcanzar el éxito igual que todos los demás, como Música, Inglés, donde todos son nuevos, digamos. (...) Deben salir en las otras, en las que sí se pueden encontrar desfavorecidos o percibir que son diferentes o tal, pero siempre con un límite de sesiones a la semana, no más de ocho horas a la semana.

(Profesora de Compensatoria, CP2)

En éste y en otros discursos recogidos, la palabra «diferente» parece tener connotaciones negativas, como fuente de marginación social. Con ello se justifica que pasen más horas fuera del aula, así como la no aplicación de otros métodos cuya eficacia está asegurada a edad temprana, como la inmersión lingüística, y que son más eficaces desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico y menos segregadores.

En una segunda entrevista en la que la profesora de Compensatoria abundaba sobre sus funciones, hacía constante hincapié en los destinatarios de su acción educativa, que según ella son: «todos los alumnos que pertenezcan a

minorías étnicas o culturales, o aquellos que por situaciones de marginación o de alguna problemática social fuerte tengan un desfase curricular y escolar de dos o más años con respecto a su curso de edad».

Repitió varias veces que atiende a *todos* los alumnos que pertenecen a minorías étnicas o culturales, en las que incluye tanto a alumnos de etnia gitana como al alumnado de origen extranjero. Es decir, que parece darse por supuesto que únicamente por el hecho de ser «inmigrantes o gitanos» ya se les considera alumnos con necesidades de compensación educativa.

Como se sabe, antes de 2.º no se considera que existan desfases curriculares. Sin embargo, se estaban impartiendo a 3 hermanos de origen sirio (nacidos en Madrid), que eran alumnos del ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años). Aún así, la propia profesora nos comentó que era algo fuera de lo habitual, ya que al no ser alumnos del 2.º curso en adelante no eran propiamente considerados alumnos con necesidades de compensación educativa. De nuevo se adaptó la norma para apoyar, en este caso, el conocimiento de la lengua de instrucción.

En la legislación que regula el Programa de Educación Compensatoria, se puede reconocer la teoría del déficit ya presentada en el apartado 1.3.2. de la Primera Parte, en la que la diferencia no se ve como enriquecimiento, sino como carencia, ya que las normas, los cánones y los valores son los de la mayoría. No obstante, en la realidad cotidiana del centro hay muchos alumnos «inmigrantes o de minorías étnicas» que no acuden a clases de compensatoria ni de apoyo escolar, y por otro lado, la norma parece adaptarse de forma flexible para ajustarse a las necesidades de los alumnos.

Según lo que se ha podido observar, la diferencia no parece trabajarse mucho en clase. De hecho, la presencia de las lenguas de estos estudiantes es nula, como también lo es la presencia de las otras variedades del español, cuyos usos se corrigen. Apenas empieza a sacarse partido de las diferencias en actividades de carácter extraescolar (sobre este punto, ver el apartado siguiente).

5.2.5. Organización de actividades multi o interculturales

Entre estas actividades, como señaló una profesora en una entrevista, se habían realizado excursiones a la mezquita, «a ver cómo se reza, qué hacen allí, a que les cuenten cómo es su religión». También ha habido actividades relacionadas con la Casa de América, adonde se lleva a grupos enteros, y aseguró que en la semana cultural, cada año, de una u otra forma se trabaja el «trato a la diversidad». Por tanto, esto parece ser lo que el centro concibe por actividades

multi o interculturales, aquellas actividades que se realizan, de forma puntual y a menudo extraescolar, trabajando el trato a la diversidad.

En colaboración con la mediadora social intercultural del distrito, que trabajó en este colegio durante todo el curso 2000/2001, se llevaron a cabo tres actividades:

1. «Merienda intercultural y religiones del mundo». En esta actividad se trató de hacer participar a los padres de los alumnos de origen extranjero para acercar a todos los alumnos sus formas de vivir la religión. Se aprovechó que la celebración del Ramadán y de la Navidad estaban próximas, y acudieron bastantes padres con sus especialidades a la merienda. Durante toda la semana previa se había estado trabajando el tema en clase. Se decoró el centro con banderas, países y personas dibujadas con sus trajes típicos, que al final del curso aún adornaban las paredes.
2. Con motivo del Día del Libro, se hizo una recopilación de cuentos de diversas regiones del mundo. Se pidió a los padres que colaborasen en la búsqueda y redacción de una historia de su país de origen o de la provincia española de la que provinieran. Además, la mediadora hizo de cuentacuentos multicultural para los alumnos de todos los cursos el día 23 de abril.
3. Para cerrar el curso 2000/2001, se organizó una fiesta con bailes y músicas del mundo, en la que participaron alumnos y profesores del centro.

La opinión generalizada es que todas estas actividades tuvieron éxito, y que no esperaban tanta asistencia y participación. Principalmente gustaba lo típico y se observaba como algo puntual. Sin embargo, desde la dirección y jefatura de estudios se intenta resaltar todo el trabajo continuado que conllevaron las actividades e insisten en que se debería trabajar sobre esto más en la clase.

Una de las madres que participó en la «merienda intercultural» comentó, al preguntársele sobre estas actividades, que echa en falta un tipo de reuniones con más contenido, para hacer que los padres de los alumnos de un mismo curso se conozcan más y puedan compartir ideas y criterios. Con este tipo de contenidos se refería a no sólo enfatizar lo diferente, sino a crear puentes, a abrir vías de comunicación, sobre las que se basa la construcción de la interculturalidad.

- (6) – ¿Y el centro fomenta que los padres se encuentren y que hablen?
 –No, o sea, ¿de reuniones en que se integren los padres? No, ni con el pequeño, que por lo menos en Colombia con los pequeños sí que había eso.

(Madre colombiana, CP2)

5.2.6. Apoyo y actividades de las ONG

Existe una sede de la Fundación Tomillo en el mismo colegio. Es un Centro de Día que se dedica principalmente a dar clases de apoyo y recuperación escolar. Sin embargo, no atiende sólo a alumnos del centro en que se ubica, sino a chicos y chicas que, según los miembros de la fundación, tienen «alguna problemática sociocultural» y viven en alguno de los 4 distritos más cercanos: Moratalaz, Retiro, Puente y Villa de Vallecas.

La presencia de esta fundación da cuenta de la importancia que la «configuración étnica y social» de la zona tiene y de cómo la presencia de miembros de otras culturas en capas sociales bajas, incluso marginales, ha fomentado la proliferación de actividades dedicadas a los ciudadanos de origen extranjero y a otros grupos desfavorecidos socialmente.

Durante el curso anterior, el colegio tuvo relación con 2 asociaciones gitanas que realizaban actividades para «enganchan» a los alumnos y evitar el absentismo. Estas actividades se desarrollaban tanto en horario escolar como extraescolar, y han sido evaluadas por los profesores como positivas y eficaces.

5.3. La enseñanza

5.3.1. Actuaciones del profesorado con respecto a la diversidad

Los profesores, que por cierto se mostraron no sólo accesibles sino gustosos de ser entrevistados, parecen identificar inmediatamente al «alumnado inmigrante» con la Educación Compensatoria, incluso los profesionales encargados de este programa. Por otro lado, muchos consideran que el hecho de que no haya un programa especializado de formación para los profesionales en este programa lleva a su fracaso.

Debido a que la diferencia no parece considerarse ni valorarse en clase, se encuentra cierta tendencia en el discurso del profesorado y en sus actitudes –posiblemente de manera inconsciente– a que los alumnos de origen extranjero se adapten a la tónica general que quieren que rija en clase, es decir, buscan disciplina, orden, silencio y respeto a la autoridad del profesor, que ha de ser maestro y referente del conocimiento que transmiten.

Cuando se afirma que la «diferencia» no se valora en clase, se está haciendo referencia a actuaciones como la ocurrida durante una observación en el aula de Compensatoria, cuando un profesor que pasaba por allí corrigió una forma de expresarse netamente correcta, pero de la variedad dominicana. Al enunciado: «Nuestra tele se dañó», él corrige con el vocablo más empleado en la

variedad peninsular pero igualmente correcto: «Aquí se dice *estropearse*, no *dañarse*». Ésta es una forma de reprimir una variedad distinta sin aportar ningún rasgo positivo a la expresión empleada por el alumno. Correcciones como ésta se repetían en las aulas de Compensatoria también con los alumnos gitanos.

Existen, por otro lado, una serie de rasgos del imaginario colectivo que en el ámbito escolar se consideran mejores, como la disciplina y seriedad con que suelen comportarse y trabajar algunos niños latinoamericanos, pero afirmaciones como la siguiente, que se recogieron dentro del grupo de referencia, podrían considerarse agravio comparativo: «¿Veis lo formal y calladito que está (un alumno peruano)? A ver si tomáis ejemplo».

En otros casos, los profesores no ven posibilidades de éxito, ni siquiera de cambios a corto plazo, en niños que tienen algún tipo de carencia. El hecho de que un alumno no haya estado escolarizado ni sepa leer y escribir a los 9 años se interpreta incluso como que es «anormal» o tiene un bajo coeficiente de inteligencia.

Los profesores en general muestran cierto interés por conocer las culturas «diferentes», pero en elementos lingüístico-culturales más sutiles se muestran poco cuidadosos, al no estimular aportaciones que podrían valorarse como positivas.

5.3.2. Normas de interacción

La enseñanza de la Lengua Española o, como dicen en el centro, la «castellanización», tiene un estatus especial. Es considerada el primer paso para la integración tanto en el centro como en la sociedad madrileña, debido a que ésta es monolingüe. Por tanto, para poder interactuar con los compañeros y profesores, hay, primero y ante todo, que aprender español. Todo alumno recién llegado que no conozca la lengua necesita ingresar en clases de castellanización. Por otra parte, las lenguas de origen ni se mencionan en clase. No aportan ni se utilizan para fomentar una actitud positiva. Puesto que no son tantas, podría ser un elemento para que los alumnos potencialmente bilingües sintiesen de algún modo reconocido su estatuto de tales y se valorase el conocimiento de su lengua de origen.

Las actitudes frente a las lenguas y a las diferencias lingüísticas se han extraído de las entrevistas, las encuestas, las observaciones y las actividades realizadas por los mediadores sociales en el aula. Los alumnos españoles de padres españoles, en líneas generales, al ser interrogados acerca de las lenguas que les gustaría aprender, sólo suelen considerar las europeas (predomi-

nan el inglés y el francés), aunque empieza a destacar una importante curiosidad por lenguas como el chino y el árabe.

5.4. Enseñanza de la lengua y cultura españolas y de las lenguas y culturas de origen

5.4.1. Enseñanza de la lengua española

Entre las asignaturas que se cursan normalmente en los ciclos de Educación Primaria está la de Lengua Española, materia curricular, y la profesora de Compensatoria ofrece también a algunos alumnos de este programa clases de «castellanización», como parece que se llaman comúnmente en los centros estudiados.

El curso de castellanización o de enseñanza y refuerzo de la Lengua Española, único vehículo de instrucción, se ofrece a alumnos que no tienen como lengua de origen la oficial en la Comunidad de Madrid y cuando la falta de competencia en esta lengua les dificulta acceder al resto de materias impartidas en la escuela.

Durante el curso en que se centró este estudio no se estaban ofreciendo estas clases a ningún alumno de Primaria, ya que todos manejaban el castellano. Sin embargo, como se ha señalado, se estaban impartiendo a 3 hermanos de origen sirio (nacidos en Madrid), que eran alumnos del ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años). Como no pertenecían al ciclo que se estaba estudiando, no se observaron las clases. No obstante, la propia profesora comentó que consistían en una serie de juegos cuya finalidad era que conocieran las normas del «saber estar y hacer en clase», más que aprender la gramática en sí, puesto que su corta edad les permitía aprender rápido y fácilmente el español entre sus compañeros (técnica de inmersión lingüística).

En cuanto a la cultura española (y madrileña), se enseña sobre todo en la asignatura denominada Conocimiento del Medio, y es curioso ver cómo la decoración del centro educativo iba resaltando, a lo largo del curso, una serie de elementos decorativos que se supone definen esa cultura. Por ejemplo, en el día de San Isidro había mantones de Manila y personajes bailando el chotis dibujados y pegados en las paredes; antes de la Navidad, se decoró la sala principal con un Belén y un gran árbol con regalos y bolas de colores; y en otro momento se puso un *collage* en el que se insertaban distintos platos gastronómicos y trajes folclóricos de las diferentes autonomías dentro del mapa de España.

5.4.2. Enseñanza de las lenguas y culturas de origen

En este centro no se desarrolla ningún Programa de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen. Ciertamente, no hay un número suficiente para que se aplique, pero su ausencia está derivando en un desajuste entre el uso del español y del árabe, por ejemplo, entre los niños de origen marroquí. A este fenómeno se le llama bilingüismo de pérdida, y normalmente ocurre cuando existe una situación de diglosia, que es lo que se da en este centro y, en general, en regiones de tradición monolingüe como la Comunidad de Madrid. En estas situaciones, una de las lenguas se considera de menor «valor, utilidad o prestigio» y ni se desarrolla ni se emplea en el ámbito público. Al no instruir a los niños con potencial bilingüe en sus dos lenguas por igual, el uso de una de ellas acaba deteriorándose o perdiéndose por completo.

Se ha podido observar, en los comentarios que han hecho sobre este aspecto los profesores entrevistados, que cuando los alumnos no manejan bien el español, no consideran que pueden hablar otro idioma y que incluso pueden conocer las materias que estudian en esos idiomas. Si conservan su lengua de origen es únicamente porque la usan en casa –cuando la usan. El profesorado, que ciertamente no tiene por qué conocer todas las lenguas de sus alumnos, ni siquiera las suele reconocer, ni parece dar importancia al bilingüismo.

Una madre de las más arraigadas comentaba así la situación en su casa:

- (8) –En casa hablamos árabe a veces, pero (...) mis hijos no saben árabe, entienden, pero no saben responder, no saben hablarlo.
 –¿Y entre ellos hablan español?
 –Entre ellos hablan español.

(Entrevista a madre marroquí, CP2)

Esta misma madre contó que le gustaría que sus hijos conservaran su lengua, sobre todo para comunicarse con su familia cuando vayan de vacaciones a Marruecos. Pero ella misma sabe que algunos de ellos, por ser ya segunda generación, no van a tener que aprenderlo, y lo narra con cierta resignación.

La jefa de estudios comentó, sobre la falta de programas de enseñanza de las lenguas y culturas de origen:

- (9) Yo creo que [conocer su lengua de origen] los puede apoyar, yo no creo que sea malo. Si hay gente que ha aprendido a hablar en español y en inglés a la vez... No, yo no lo veo algo raro. Pero no, aquí es que no tenemos ningún... claro, ¡qué vamos a tener!

(Jefa de estudios, CP2)

Detectada la necesidad, la dirección del centro solicitó a la mediadora social intercultural que buscara un profesor de árabe (de lengua y cultura) para que enseñase dicha lengua a todos los alumnos que lo solicitaran, con el fin de no perder su uso y conocimiento de ella, o para aprenderla desde el inicio. Ahora bien, parece importante lo que propuso la mediadora: que también permitan apuntarse a esas clases a los alumnos españoles o de otras procedencias, para que así funcione como otros programas de ELCO verdaderamente interculturales, es decir, aquellos dirigidos no de forma excluyente sólo al de cultura diferente, sino a toda la comunidad escolar.

En cuanto a las variedades del español, a las que no se hace apenas referencia en el centro, una de las madres entrevistadas hizo unos comentarios interesantes acerca del pulso que ella intenta mantener entre el bagaje cultural de origen y los nuevos elementos de la cultura de acogida. En su reflexión se refería sobre todo a giros y expresiones, pero también habló de insultos. Estas palabras hacen referencia a un detalle que no se ha de olvidar: los progenitores, y la familia en general, también tienen una responsabilidad muy importante en la educación de sus hijos, y son los que van a reforzar o no el aprendizaje de la lengua y la cultura de origen, a fomentar o no que aprendan y empleen ambas lenguas o variedades y los que van a educarlos en los valores de aceptación o rechazo hacia la sociedad de acogida.

5.5. Actitudes hacia la multiculturalidad y hacia el multilingüismo

5.5.1. Profesores

Ya se han señalado algunas actitudes de profesores, alumnos y familiares de éstos hacia la diversidad cultural. Se ha dicho, por ejemplo, que en las entrevistas mostraron interés por la cultura del otro y que la trayectoria general del centro es bastante positiva hacia la diferencia, aunque luego tienda a desaprovechase esta riqueza en clase. El siguiente fragmento de la conversación con la jefa de estudios es un ejemplo muy ilustrativo:

(10) -¿Musulmanes hay en el centro, verdad?

-Sí, sí hay.

(...)

-¿Se trabaja en clase cuando llega la época del Ramadán [sobre el tema]?

-No.

(Entrevista a la jefa de estudios, CP2)

«Quizá se está trabajando la diferencia, pero no los valores», comentaba una de las investigadoras que llevó a cabo una actividad intercultural en el centro. Notó esto en la rudeza de las formas de llamarse unos a otros a lo largo de la

actividad. Realmente, y vistas las formas de corrección de variedades distintas que se han mostrado más arriba, no parece existir un trabajo de educación en valores.

No obstante, entre el profesorado hay un sentir generalizado de que no existen problemas de rechazo o de adaptación por parte del alumnado de origen extranjero ni en el aula ni en los recreos, ni en el centro en general. La jefa de estudios y una de las profesoras de Primaria dan su visión al respecto, y su distinta valoración al referirse a los alumnos de etnia gitana:

(11) –[Hablando] de 5.º, que es lo que más conozco, están muy integrados, y los otros, vamos, incluso hay uno que es que está justo, o sea, que se junta con otro, con un español, porque son muy coleguitas, muy bien. Sí, los niños están bien, *no sienten rechazo ni nada*.

–¿Y con los alumnos gitanos también se integran bien?

–Eso es más complicado, porque tampoco ellos quieren mucho...

(...)

–Y a los profesores, ¿tú los ves motivados?

–Sí, sí, porque son niños [los de origen extranjero] que *no dan problemas*, al contrario.

(Entrevista a la jefa de estudios, CP2)

(12) –En general, los niños inmigrantes *no son los más problemáticos de ningún cole*. Eso es importante destacarlo. En absoluto lo son, normalmente.

–¿Suelen ser los niños de...

–Suelen ser los paisanos nuestros los más problemáticos.

(...)

–¿Y entre el alumnado gitano y el alumnado que no es gitano, cómo...? (...)

–No, es que los gitanos hacen guetos: juegan entre ellos, hablan entre ellos; en el patio ves que se juntan entre ellos... No tienen nada que ver, no se integran de la misma manera en absoluto.

(Entrevista a profesora, CP2)

Sólo el profesor de Educación Física hizo referencia a enfrentamientos que se han estado dando entre los alumnos de etnia gitana y los de origen marroquí, comentario que fue escuchado y recogido también en otros centros públicos de la zona. Esto lleva a concluir que, desde la dirección y el claustro no parecen advertirse conflictos o, quizá, no quieren manifestar su existencia ante personas externas a la comunidad escolar.

La palabra «conflicto» deriva frecuentemente en «problemas», igual que la palabra «diferencia» en muchas ocasiones. Cuando se entrevistó a la dirección del centro, se les preguntó si se había notado «en algo» el aumento de población de origen extranjero y respondieron: «No, *problema de ningún tipo*, no». Esta res-

puesta es lógica si se considera la trayectoria del colegio, que ha sido centro de «integración» para el alumnado gitano y ahora lo está siendo para los alumnos de origen extranjero, los cuales por cierto están volviendo a llenar sus aulas.

También se ha de considerar que tal vez piensen que el admitir que haya choques culturales o conflictos en el centro se pueda considerar, desde esta investigación, como un hecho racista o intolerante, y por tanto tiendan a decir que no existen para mostrar que el centro tiene un talante de apertura y tolerancia. De todos modos, es importante destacar que los conflictos que se den en el colegio no tienen por qué ser de tipo «cultural», ya que a estas edades, como los mismos profesores manifiestan, los alumnos no ven diferencias entre ellos, pues «son niños».

5.5.2. Alumnos

Excepto los conflictos con los alumnos de etnia gitana, parece que entre el alumnado también se evita admitir que existan choques entre estudiantes de diferentes culturas –como de hecho se ha observado que existen. Uno de los observadores presencié, por ejemplo, una pelea en el patio en la que tres niñas del grupo de referencia trataban de excluir de sus juegos a otra alumna negra de origen dominicano que pertenecía a su misma clase. Lo mismo se ha podido ver otras veces. El observador le preguntó a la niña excluida por qué lloraba y ésta le explicó que «de iban con cuentos» y que la insultaban. No cabe duda de que se trataba de una actitud de rechazo basada en cuestiones lingüístico-culturales.

Ahora bien, las niñas, de etnia gitana, que excluyeron en el recreo a la alumna de origen dominicano fueron más tarde entrevistadas y admitían que se reían de ella porque «no se sabía las vocales». Pero esta actitud de rechazo también se observó hacia los otros tres hispanoamericanos de la clase de 3.º, ya que decían que no se iban con ellos ni en clase ni en el recreo porque hacían cosas como guardarse los lápices de algún compañero, empujar y no hablar, etc. Además, eran motivo de mofa para estas chicas porque «leían más lento».

5.5.3. Progenitores

En este centro se han hecho esfuerzos para acercar a las familias; en concreto, se ha intentado fomentar la participación en la AMPA o que acudan para hablar con los tutores. De acuerdo con la mayoría de los entrevistados, los padres de alumnos de origen extranjero sí responden a esta llamada a la participación y al acercamiento; en cambio, las familias de etnia gitana no suelen res-

ponder. Son, según el sentir generalizado de los profesores entrevistados, «las que dan más problemas», porque «no se adaptan a los horarios», «no aceptan las normas como tal», etc.

La interacción de los padres con los profesores parece ser fluida, al menos la de las madres entrevistadas de origen extranjero. Todas dicen haber hablado con los profesores, sobre todo para llevar un seguimiento del proceso y los resultados de sus hijos. Incluso, saben que es a ellos a quienes han de acudir para comentar este tema. La madre colombiana, que llevaba únicamente 5 meses de estancia en España en el momento de la entrevista, sabía que para un problema como el de la valoración del ascenso de curso de su hijo mayor tenía que hablar con la orientadora o la trabajadora social.

En cuanto a las posibles situaciones conflictivas entre alumnos, los progenitores las perciben más que el profesorado, aunque su visión no es tampoco homogénea. La madre marroquí entrevistada comentó al respecto que «son niños, a veces se *pelean*, *discuten*, [aunque] es normal».

Otra actitud, más cargada de prejuicios, fue la de una madre colombiana que dijo que prefería llevar a sus hijos a un colegio concertado en lugar de al público porque en éste había «mucho gitano».

Estos comentarios ayudan a confirmar que en efecto existen conflictos en el centro. Ahora bien, habría que plantearse si las causas de estos conflictos son culturales, políticas o socioeconómicas; o si, por otro lado, se trata de una cuestión de edad e identidad. En otras investigaciones habría que analizar en qué medida los sistemas –tanto educativo como comunicativo–, sus regulaciones y los distintos programas educativos, aplicaciones socioculturales y usos comunicativos son responsables de que no todos los alumnos sean tratados en igualdad ni tengan las mismas oportunidades, al mismo tiempo que se valoren y reconozcan sus diferencias.

Tercera Parte

**LA DIVERSIDAD CULTURAL Y
LINGÜÍSTICA EN CENTROS DE
ENSEÑANZA DE LA COMUNIDAD
DE MADRID**

LUISA MARTÍN ROJO

6. DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A LAS PRÁCTICAS

(Luisa Martín Rojo)

En este capítulo retomaremos las cuestiones examinadas en la Primera Parte en relación con las ideologías, las políticas y los modelos educativos para poner a prueba las hipótesis de esta investigación, al someterlas a la información recogida en los distintos centros. De acuerdo con la primera hipótesis, exploraremos ahora qué ideologías lingüísticas y culturales subyacen a los discursos y las prácticas educativas. Como ya se señaló al enunciar esta hipótesis (apartado 1.3. de la Primera Parte), las ideologías y las actitudes con las que se aplican las políticas no coinciden necesariamente con las que previamente las inspiraron. Por ello, se estableció como objetivos de esta investigación contrastar las políticas educativas con la observación de la aplicación que se hacía de ellas. Además, con el fin de que este contraste no se realizara únicamente siguiendo el criterio de los investigadores, se trataba de comparar, también, dichas prácticas con los discursos que los propios participantes producen respecto de ellas (apartado 1.4.). La descripción de los centros ha mostrado que éstos pueden innovar los procedimientos y programas (por ejemplo, transformando el Programa de Compensatoria), y pueden, incluso, introducir actuaciones apenas desarrolladas en el marco legislativo (como actividades interculturales). Por ello, mientras que en la Primera Parte estudiamos las ideologías que subyacen a las políticas y a los modelos educativos, en esta parte reflexionaremos acerca de cuáles son las que subyacen a las prácticas educativas descritas en los capítulos dedicados a los centros educativos.

Para ello, considerando lo expuesto en los capítulos 2 al 5, volvamos sobre las dos preguntas que propusimos como método exploratorio para descubrir las ideologías que sustentan el tratamiento de la diversidad (apartado 1.3.1.), aunque esta vez deben ser planteadas de forma abierta: en primer término, ¿cómo se aborda en los centros de enseñanza la diversidad lingüística y cultural?, y, en segundo lugar, ¿cómo se valoran las relaciones intergrupales e interculturales en la acción educativa? Recordemos brevemente que la combinación de respuestas que demos a estas dos preguntas nos remitirán a un espectro

ideológico con al menos cuatro sectores: (i) el mantenimiento de la diversidad a partir de la búsqueda de una convivencia respetuosa y la aplicación de políticas interculturales (ideología integradora); (ii) el reconocimiento y mantenimiento de la diversidad, pero defendiendo la coexistencia independiente de los distintos grupos (ideología segregadora); (iii) la búsqueda de la homogeneización fomentando las relaciones intergrupales (ideología asimiladora), y (iv) la voluntad de anular las diferencias restringiendo al mismo tiempo los vínculos entre los grupos (ideología marginadora).

Por otro lado, siguiendo la segunda hipótesis formulada, se trataba, por un lado, de ver si se confirmaba que la implantación de modelos interculturales (en los que se da una respuesta positiva a las dos preguntas antes enunciadas) conducía verdaderamente a la integración, y sobre todo si incrementaban las posibilidades de integración de los estudiantes de origen extranjero. Por otro, se trataba de confirmar los resultados que se postulaban para el modelo de compensatoria (en el que las respuestas son, ambas, negativas), y observar si no entrañaba cambios en la vida y en la cultura de los centros y, paralelamente, conducía a la marginación a los estudiantes no autóctonos que no asuman por completo la lengua, los valores y usos hegemónicos. El objetivo era, entonces, obtener datos comprobables acerca de la validez de los distintos modelos a tenor de sus resultados efectivos en los centros.

Esta investigación define la *integración* como un proceso en el que participan y se transforman activamente todas las partes implicadas. De modo que para valorar esa integración era preciso analizar, en primer lugar, cómo los centros de enseñanza, los profesionales y los estudiantes autóctonos se abren e incorporan la diversidad de los alumnos de origen extranjero y, en segundo lugar, qué tipo de esfuerzos realizan estos últimos para integrarse. Se recogen algunos datos relevantes sobre este esfuerzo integrador de los estudiantes de origen inmigrante, si bien la investigación se ha centrado fundamentalmente en la ideología predominante, en las actitudes mayoritarias y en las medidas aplicadas por la comunidad de acogida, vistas a través de las políticas y las prácticas lingüísticas y educativas.

Las tres áreas sobre las que se ha estudiado si se estaba dando un proceso de integración son: la académica (en virtud de la transformación de los currículos y del grado de promoción y titulación de los estudiantes de origen inmigrante); la lingüística (en virtud del grado de monolingüismo o bilingüismo de los centros y de los estudiantes), y la social (en virtud de los lazos y relaciones intercomunitarias). Estos resultados no pueden, evidentemente, considerarse definitivos porque el énfasis se ha puesto en el área lingüística, pero son orientadores y presumiblemente útiles para posteriores investigaciones.

Por último, a lo largo de este capítulo se presentan algunas propuestas de mejora a las que ha conducido el análisis de la situación actual.

6.1. Los centros de enseñanza

Los centros y su entorno

Como hemos visto, todos los centros estudiados están situados en zonas urbanas con una presencia destacada de trabajadores extranjeros. Tres de ellos están ubicados en el centro de la ciudad de Madrid, donde el número de alumnos de origen extranjero registrados en los colegios públicos es bastante alto. Sólo en los centros públicos de Primaria de ese distrito, estos alumnos representaban en el año 2000 el 38% del total. El cuarto centro está situado en un área que llaman «de realojo», porque a esa zona se ha llevado a familias, sobre todo de etnia gitana, que vivían en chabolas.

La principal diferencia que se da entre estos colegios e institutos es que en algunos existía una tradición previa de incorporación de minorías étnicas y de clases sociales desfavorecidas, mientras que en otros, en particular los de Secundaria, la diversidad social y cultural, y, en concreto, la incorporación de estudiantes de origen extranjero, constituye una novedad. La adaptación por parte de todos a esta nueva composición de los centros no es en absoluto inmediata, y menos cuando la situación es tan compleja, al imbricarse las diferencias culturales y lingüísticas con las desigualdades sociales que, con frecuencia, terminan reforzándolas.

También son diferentes las actitudes respecto de la incorporación de alumnos de origen extranjero entre las dos etapas de enseñanza. En los centros de Primaria se nos ha señalado, por ejemplo, que el ingreso de estos alumnos ha permitido que los colegios sigan abiertos, lo que de otra manera, dado el bajo índice de natalidad, no hubiera sido posible. En los centros de Secundaria, por el contrario, se teme que tales incorporaciones, sobre todo si las cifras son altas, contribuyan aún más a la pérdida de prestigio de los centros públicos, y produzcan rechazo y deserciones entre la población autóctona –deserciones que, por cierto, efectivamente se producen (véase al respecto Siguan, 1998; Cuesta Azofra *et al.*, 2000).

Para los institutos, la incorporación de estos nuevos alumnos se inserta en el proceso de transformación que ha supuesto la escolarización obligatoria hasta los 16 años, por la que han accedido a la enseñanza Secundaria también las clases más desfavorecidas y las minorías étnicas autóctonas. La adaptación plena a estas dos novedades tan importantes (el mayor número de estudiantes de origen extranjero y el establecimiento de la ESO) no es fácil, ya que demanda una ingente tarea de renovación y flexibilización de los procesos de admisión e incorporación, así como de los métodos y materiales de enseñanza, y precisa también de cambios en las actitudes de profesores y alumnos. Sólo contando

con las iniciativas del Ministerio de Educación y de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (que se hizo cargo de estas competencias desde el año 1999), con su liderazgo y con la financiación necesaria, pueden producirse estas adaptaciones. Hasta ahora, tanto los centros educativos como la administración se han visto obligados a responder a situaciones nuevas de manera apresurada y sin una dirección clara, es decir, sin una opción decidida por un modelo educativo determinado, sin programas de formación del profesorado para adoptarlo, sin directrices para la elaboración del currículo y sin materiales docentes para impartirlo. Como se ha visto, la aplicación de las políticas se ha efectuado muchas veces de forma improvisada, con buena voluntad pero con poca organización, orientación y apoyo. La impresión que se tiene es que los centros se hayan desbordados y muchas veces algo desorientados.

La adaptación a las nuevas circunstancias es, entonces, muy paulatina. De hecho, desde el primer momento que entramos en los centros nos sorprendió que apenas se percibiera nada que los distinguiera de como eran hace unos años, cuando tenían un alumnado mucho más homogéneo en términos de clase social, cultura y lengua: ni la decoración ni la atmósfera de los centros han cambiado sustancialmente. Así, a pesar de que, sobre todo en Primaria, las paredes son un espacio de formación, pues se utilizan a modo de gran pizarra en la que se expresan valores y normas, se promueven comportamientos sociales y se evocan motivos de la imaginación y de la vida de los niños y de los adolescentes, sólo en uno de los centros visitados se percibía desde la entrada que se trataba de una de las escuelas multiculturales de Madrid. Y algo similar ocurría en el interior de las clases, de manera que, a pesar del uso tradicional que se hace de estos espacios, y a pesar del número de estudiantes de origen diverso (que pueden incluso ser mayoría), casi ningún centro ha adaptado su decoración o sus hábitos para que reflejen la pluralidad de orígenes, lenguas y culturas del alumnado.

Ahora bien, en los casos en los que hemos observado que la presencia de los alumnos de origen extranjero sí se refleja en esa «gran pizarra», los rasgos que se destacan suelen conformar a veces una visión folclórica de las culturas y de los países, lo que confirmaría los riesgos de las actividades multiculturales ya señaladas (apartado 1.3.3. de la Primera Parte). Nos referimos a que la definición del «otro» parece quedar reducida básicamente a emblemas nacionales y culturales: una bandera, un escudo, un alfabeto, un conjunto de trajes regionales y otro conjunto de comidas típicas, además, por supuesto, de la delimitación, en coloridos mapas, de las fronteras geográficas. Estos elementos, por considerarse normalmente como *datos*, sin historia, son característicos de «adscripciones étnicas» o «rotulaciones» (Juliano, 1998) que, más que otra cosa, separan a lo que se concibe como grupos culturales estancos, y no ayudan ni a ver «lo común» entre «lo diferente» ni a construir conjuntamente, en el aquí y el ahora,

elementos socioculturales nuevos cuya modelación responda a la cambiante composición de la sociedad.

Aquellos alumnos de origen extranjero que se incorporan a nuestros centros ingresan no sólo a unas instituciones que funcionan con normas, principios e incluso una lengua que probablemente les son extraños, sino que, cuando supuestamente son representados, se enfrentan a una visión rígida y dicotómica en la que difícilmente se pueden reconocer: una mayoría de estudiantes autóctonos, que son parte del «nosotros», frente a un «ellos» minoritario, exótico, en cuya imagen entran en juego numerosos prejuicios asociados al atraso y a la falta de «cultura». Así, se hallan sin lugar, a menos que asuman como propios, ya sea los símbolos de la comunidad autóctona ya aquellos que les son atribuidos como supuestamente «originales». Rara vez se posibilita el diseño propio y la propia elección de los signos y de las identificaciones culturales. Esto nos remite a aquello que dice Francesc Carbonell (1999): «que en ocasiones se enseña al extranjero a ser precisamente el estereotipo de extranjero». Estos alumnos no suelen ser considerados como lo que en realidad son: sujetos que reúnen en sí la cultura, la historia, los gustos y las costumbres tanto de su país de origen como del país que los acoge, sin que pueda decirse que son exclusivamente de uno o de otro, ni que son el resultado de la suma de los dos. Las entrevistas y la propia organización de los centros muestran que la multiculturalidad no suele ser comprendida, apoyada o trabajada en el aula ni en las casas; antes bien, suele verse, incluso en los propios chicos, desde una perspectiva negativa que los lleva a rechazar, a veces tajantemente, la opción descartada entre las que se les impulsó a elegir (ser de «aquí» o ser de «allí»; formar parte del «nosotros» o del «ellos»; ser extranjero o ser un alumno «normal»)¹.

Los estudiantes

En dos de los cuatro centros estudiados, la proporción de alumnos de origen extranjero es muy elevada; en un caso llega a representar casi el 80% del alumnado, concentración que no está permitida por la ley pero que sin embargo se produce (Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Organización de los centros, LOPEG 9/1995; Real Decreto 299/1996, que regula las acciones de compensatoria; Orden Ministerial del 26 de marzo de 1997). Si cada centro remite informes detallados sobre el número y la nacionalidad de sus alumnos de origen extranjero al Servicio de la Unidad de Programas Educativos (SUPE),

¹ No es raro encontrar en las entrevistas a los estudiantes de origen extranjero, la afirmación de que él o ellos son «normales», lo que indica la connotación que este término ha cobrado en los centros.

organismo de la Comunidad de Madrid que tiene entre sus objetivos precisamente distribuir a los alumnos para evitar concentraciones, no es muy comprensible esta situación. Sin embargo, hay varios factores que la explican, de entre los cuales destacamos los siguientes.

El primer factor es el choque que se produce entre la normativa para evitar concentraciones que puedan conllevar un fenómeno de guetización y el derecho a la libre elección del centro escolar, derecho fundamental que también regulan diferentes normas jurídicas (se apela a la Constitución y al Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU de 1966). Sin embargo, de acuerdo con Eliseo Asaja (1999), la preferencia de los padres estaría, en nuestra legislación, subordinada a los criterios de planificación educativa y a las medidas de educación compensatoria que fije la administración autonómica (véase Asaja, 1999: 83-86). A pesar de ello, quizás porque se le considera un derecho fundamental, parece ejercerse en todos los casos, y suele provocar la deserción de los alumnos autóctonos de los centros donde se registra la presencia de alumnado de origen extranjero.

También contribuyen a esta alta concentración, con el riesgo de guetización que entraña, las redes sociales que determinan el lugar de asentamiento de los trabajadores extranjeros. Aquellas personas que comparten origen y relaciones tienden a ubicarse en áreas próximas, por lo que luego sus hijos asisten al mismo colegio, puesto que es el que corresponde a su barrio. Ésta sería la razón por la que en algunos colegios del centro el número de hijos de trabajadores asiáticos es elevado, mientras que en los centros de la sierra es mayor el número de estudiantes de origen marroquí.

Otro factor relevante es el doble rasero que se aplica a los centros públicos y a los concertados, a pesar de que el número 2 de la Disposición Adicional Primera de la LOPEG obliga a los centros sostenidos con fondos públicos a la escolarización de los alumnos citados en proporción equivalente a la de los centros docentes de cada zona (Asaja, 1999). Los datos extraídos de un avance del curso 2000/2001 facilitado por la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid mostraban que la realidad es bien distinta, ya que en el distrito centro los colegios concertados de Primaria sólo tenían 19,8% de alumnos de origen extranjero, frente al 38% que había en los colegios públicos. De manera que, a pesar de recibir dinero de toda la sociedad, se permite a estos centros aislarse de los cambios que la misma sociedad experimenta.

En cuanto al origen de los estudiantes, claramente se reproduce la composición de la población inmigrante de la Comunidad de Madrid. Predominan, por ello, los hijos de trabajadores ecuatorianos, seguidos de los marroquíes. El estudio de María Cuesta Azofra y otros autores (2000: 27-41) muestra que se registra un descenso de la presencia de estos estudiantes en la enseñanza Secundaria no

obligatoria (sólo un 2% de los alumnos de origen africano pasaría a Bachillerato, por ejemplo), lo que se explica tanto por razones económicas (falta de acceso a becas o la necesidad de incorporarse al mercado laboral), como por los malos resultados obtenidos en las etapas anteriores². De estos malos resultados no se puede responsabilizar sin más a los alumnos, sino también a los programas educativos y a los métodos de enseñanza que se están poniendo en práctica. Por otro lado, en este trabajo se ha hecho patente que la composición étnica y la variedad de lenguas que hay en los centros cambia mucho de uno a otro, lo que hace que la situación lingüística y cultural de cada centro sea diferente, así como sus necesidades. Sin embargo, en este apartado nos interesa destacar otro aspecto tan relevante como el número de alumnos de origen extranjero o su lugar de procedencia: el tipo de relaciones que se establecen entre los estudiantes originarios de uno u otro lugar, y si se dan relaciones de dominio y sumisión entre la mayoría y la minoría. Como se señaló en el apartado 1.3.1. de la Primera Parte, en un contexto de asimetría y tensiones sociales, las diferencias culturales y lingüísticas pueden desempeñar un papel activo en la legitimación de la desigualdad, de manera que es preciso examinar qué ocurre en este sentido.

Diversos recursos lingüísticos presentes en los discursos educativos y en las entrevistas nos muestran cómo se vive y se percibe la diversidad. Igualmente, estos recursos ponen de manifiesto cómo tal diversidad incide en la negociación de las relaciones y posiciones sociales. Destaca, así, el uso de términos que categorizan a los alumnos en función de rasgos sociales y culturales diferenciales, como el origen, la lengua y las circunstancias de vida de sus padres. Términos como «alumnos inmigrantes» así lo muestran; y, sin embargo, los criterios son muy vagos a la hora de definir a quién se denomina de esta manera. Además, puesto que la convivencia inter e intragrupal configura la identidad socio-cultural de los centros escolares y de los colectivos que los integran, resultan sumamente relevantes los atributos que mutuamente se asignan los miembros de los distintos grupos socioétnicos, especialmente aquellos que se refieren a las diferencias culturales y lingüísticas. Como queda claro en los capítulos dedicados a las escuelas e institutos, se atribuyen con frecuencia a los estudiantes de origen extranjero rasgos que, por un procedimiento de generalización y estereotipación, tienden a presentarse como característicos y «esenciales» de la comunidad de origen.

Así, los estudiantes de origen hispanoamericano, por ejemplo, son descritos con frecuencia como educados y respetuosos, a veces incluso como sumisos, a

² Sin que estos datos dejen de ser ciertos, también es verdad que todavía es pronto para conocer realmente las trayectorias educativas de los alumnos de origen extranjero. Hay que tener en cuenta que muchos de estos niños han llegado ya mayores y habría que esperar a ver qué ocurre en el futuro con los que han sido escolarizados en España desde Primaria.

diferencia de los de origen marroquí, que son vistos como rebeldes, difíciles, no fácilmente «integrables». De los alumnos de origen chino se afirma que son constantes, pero que tienden al aislamiento, mientras que sólo a los que provienen de Europa del Este –especialmente de Polonia– se les reconoce su bagaje cultural y su inteligencia, reconocimiento que parece derivarse de la relativa proximidad que tienen con los conocimientos y los valores dominantes.

Todas estas valoraciones, además de poner en evidencia una concepción esencialista de la identidad cultural (definida como un inventario de contenidos cerrados y comunes a todos los miembros), tienen repercusiones sobre los procesos de dominación y exclusión social. En primer lugar, porque dada la estructura evaluativa de la escuela, estas imágenes de los distintos colectivos intervienen en los procesos de valoración de los estudiantes. Entonces, al cristalizar en el imaginario de los centros, éstas refuerzan las concepciones que se tenían de antemano y pueden funcionar como profecías de obligado cumplimiento; pero, sobre todo, no ayudan a los alumnos cuyos grupos ostentan las imágenes más negativas, a promocionar y a obtener títulos.

Además, es poco probable que favorezcan las relaciones intergrupales; de hecho, en ocasiones los alumnos se corrigen o amonestan entre ellos recurriendo a estas valoraciones: «dilo bien», «escribelo bien» o «tú hablas marroquí».

Al profundizar en el análisis de las entrevistas a los profesores y a los alumnos, observamos que con relación a los estudiantes de origen extranjero se da una tendencia perceptual por la que resultan más visibles o destacan del conjunto, de manera que, hagan lo que hagan, no pasan inadvertidos; también suele comparárseles con los alumnos autóctonos, como muestra el recurso frecuente a estructuras del tipo: «son tan estudiosos como» o «están peor preparados», y se les homogeniza hasta el punto de considerarlos representantes de su grupo: «a este chico lo que le interesa es aprender español; lo que quieren es ponerse a trabajar».

Reconocemos en estas tendencias perceptuales una característica de lo que se conoce como «tokenización», un fenómeno que la psicología social ha identificado cuando los miembros de un determinado grupo alcanzan a representar en torno al 20% del total de miembros de una organización o contexto del que antes no formaba parte. Los individuos entonces son vistos como ejemplos o representantes («token») de la categoría. Al margen de las consecuencias que esto pueda tener sobre los resultados académicos, significa que no se ha normalizado la presencia de estudiantes de origen extranjero y que se encuentran activos algunos prejuicios y estereotipos sobre los que habría que trabajar para desarrollar una educación intercultural en condiciones de igualdad. Puesto que las historias personales son únicas, único es también el modo de conjugar el

bagaje cultural con el que los alumnos llegan y el que están por adquirir; pero su experiencia, sin duda, puede enriquecer al conjunto, preparándolo para una mayor movilidad y para actuar en un mundo plural. Sin embargo, estos jóvenes, nacidos o escolarizados en la Comunidad de Madrid, son considerados más como «elementos extraños» que como «puente» o «enlace» entre una comunidad de por sí diversa y los que recién se incorporan a ella. Como vimos al presentar el modelo asimilacionista, este tipo de adscripciones y los estereotipos, junto con la presión asimiladora y la desigualdad de oportunidades, puede conducir a que estos alumnos acaben siendo ajenos tanto a la comunidad de origen como a la de acogida³.

En relación con la instrumentalización que se hace de la diversidad en la consolidación de las relaciones de dominación, otro aspecto que sería preciso estudiar en profundidad para poder combatir imágenes negativas y estereotipos, es la forma en que los profesores evalúan los diferentes repertorios de conocimientos de los alumnos. En general, no se poseen más que datos generales de la escolarización previa que han tenido los estudiantes de origen extranjero y, sin embargo, hemos recogido muchos testimonios en los que se insiste en la mala escolarización de muchos de ellos, sobre todo si provienen de Ecuador y de República Dominicana. Dejando de lado el hecho de que la escolarización puede haber sido desigual o francamente mala, parecería relevante indagar sobre los contenidos adquiridos, ya que muchas ausencias aquí detectadas pueden ser en realidad consecuencia de que estos chicos aprendieran contenidos distintos: otra geografía y otra historia, por ejemplo. Algunos profesores tienen presente este hecho; otros parece que no, o que no siempre; en cualquier caso, a ninguno le resulta fácil obtener este tipo de información (tipo de escolarización, objetivos de la enseñanza, contenidos que se imparten), por lo que se podría buscar un modo de obtenerla, con el fin de contribuir a contextualizar y planificar la labor educativa. Sin estos conocimientos no pueden desarrollarse programas de educación intercultural, pero tampoco de Enseñanza Compensatoria, ya que para que este procedimiento cumpla sus objetivos, los niveles de partida y de llegada de la acción compensadora deben estar claramente establecidos.

La situación socioeconómica de los hogares en los que crecen estos jóvenes debilita aún más su posición social e incrementa la desigualdad –los profesores se refieren con frecuencia a situaciones de desarraigo y soledad. Además, aparte del desconocimiento que algunos tienen de la lengua, de las diferencias culturales por provenir de otro país y de una situación económica que a menudo es difícil, sus padres no pueden apoyarlos siempre, bien porque desconoz-

³ Ejemplos concretos de estereotipos sobre la inmigración marroquí en la escuela pueden encontrarse en Mijares, 1999 y 2001.

can el sistema educativo y la lengua, bien porque trabajen fuera de Madrid y los dejen a cargo de algún familiar. Por si fuera poco, la situación se hace más complicada cuando no se integran en redes de chicos y chicas de su edad, en una etapa de la socialización en la que es muy importante hacerlo. Si ese es el caso, la soledad se agrava fuera del horario lectivo: tanto en el tiempo del ocio como a la hora de hacer los deberes y cumplir con las formalidades del colegio.

El profesorado, sobre todo de Secundaria, considera, por otro lado, que el resto del alumnado de origen español tiene un bajo nivel cultural, que no lee, que carece de motivación para el estudio y que ello parece traslucir algunos problemas de desarraigo (ese desarraigo lo hemos encontrado de forma más patente en el colegio de Puente de Vallecas, CP2, el cual, como hemos dicho, escolariza a estudiantes de la minoría gitana y de otros sectores provenientes de zonas de chabolas que han sido realojados). No obstante, frente a la tendencia a hacer generalizaciones respecto de los grupos minoritarios, en el discurso de los profesores resalta la heterogeneidad que atribuyen a los alumnos autóctonos, sea por su origen social, su nivel de conocimientos o las motivaciones para el estudio. Poner en marcha programas de sensibilización y de formación podría ayudar a eliminar este desigual tratamiento sobre el que se apoyan procesos comunes de exclusión social, ya que, por ejemplo, este tipo de generalizaciones sesgadas y a veces prejuiciosas pueden utilizarse para justificar el fracaso escolar de los alumnos de origen extranjero.

La estereotipación, las generalizaciones y la presentación dicotómica y sesgada de las diferencias entre los estudiantes autóctonos y los de origen extranjero son un obstáculo para la integración y para el desarrollo de programas interculturales; también lo es el entender los conflictos intercomunitarios siempre como negativos y como evitables o soslayables. Las relaciones intergrupales en los centros escolares son complejas y las personas tienen que realizar numerosos ajustes para que no surjan conflictos; sin embargo, las implicaciones de estas relaciones son también enriquecedoras. No obstante, se ha observado que en los centros se otorga mucha importancia a pequeños roces, pues se teme que deriven en antagonismos y en litigios insuperables. Cualquier desencuentro, por mínimo que sea, enciende la luz de alarma como posible síntoma de racismo, fenómeno cuya existencia, sin embargo, se tiende siempre a negar. El temor a que se den episodios racistas y xenófobos no permite que se afronten de forma decidida, eficaz y natural situaciones en las que lo que tenemos son valores, significados y formas de hacer distintas. En los casos en los que para resolver estos desencuentros se ha solicitado la intervención de los mediadores interculturales se ha comprobado su utilidad, pues contribuyen a un acercamiento y a una comprensión mayores al canalizar el conflicto de modo que sea visto como algo positivo, que lleva al progresivo avance del grupo y a que se vaya construyendo una cultura, en muchos sentidos, común.

En todo caso, entre los alumnos las relaciones son dinámicas y mucho menos rígidas que las adscripciones que en ocasiones realizan los profesores. Se dan constantemente procesos de negociación y ajuste, y hay fluctuaciones que muestran que las identidades son plurales y a veces caleidoscópicas. Así, en una de las actividades realizadas por los mediadores interculturales se colocó, mediante un juego, en situación de competencia a alumnos autóctonos y de origen extranjero. El objetivo era que los alumnos del grupo mayoritario se pusieran en el lugar del otro y percibieran cómo, al imponerse las lenguas y las formas de la mayoría, no se daba la igualdad de oportunidades: si no se conocía la lengua árabe se perdía en el juego. Entre otras cosas, ocurrió que los más jóvenes defendían a su comunidad de origen («los marroquíes/españoles son listos») y rechazaban (incluso con insultos) a las comunidades de origen de sus compañeros («los españoles/marroquíes son unos chulos»). A pesar de esta aparente beligerancia y de la polarización que implicaba (establecimiento de un «nosotros» y un «ellos»), las adscripciones étnicas no eran en ningún caso rígidas ni estáticas. Así a los mismos compañeros a quienes, jugando, se les había señalado como parte de un «ellos», que era descrito negativamente («los marroquíes son unos chulos», por ejemplo), poco más adelante, eran identificados como parte de un «nosotros», integrado por los ciudadanos madrileños. Se observaron, por tanto, fluctuaciones en los procesos de diferenciación e identificación, sobre todo cuando en lugar de hacia comunidades se ponían en juego los sentimientos hacia personas concretas, compañeros de clase. Sobre el carácter de las relaciones intercomunitarias y su vinculación con los procesos de construcción de la identidad y de relaciones más igualitarias habrá que trabajar más en el futuro. Entre tanto, cabe resaltar que el desarrollo de estrategias de formación y de sensibilización dirigidas no sólo a los alumnos, así como ciertas modificaciones tanto en la organización como en la gestión de los centros, contribuirían a fomentar las relaciones intergrupales en términos de igualdad y, en consecuencia, la integración de todos los estudiantes.

Si en un proceso de integración se trata de crear conjuntamente un espacio social en el que las diferencias lingüísticas y culturales no resulten discriminatorias y no reviertan sobre la posición social de los estudiantes, este espacio deberá estar regido por nuevas normas. Estas habrán de establecerse, además, colectivamente y como resultado de estos procesos de negociación, identificación y diferenciación.

El profesorado

Al observar los claustros hemos encontrado diferencias notables entre el profesorado de Primaria y el de Secundaria. Estos últimos viven el desempeño de su trabajo con mucho estrés y desánimo, y con la sensación de que ni su for-

mación ni las tareas para las que se prepararon coinciden con los contenidos que imparten ni con las tareas que de hecho realizan. Se ven a sí mismos como especialistas en campos del conocimiento a quienes, en lugar de impartir una enseñanza especializada y de calidad, se les pide asumir funciones propias de los profesores de niveles inferiores e impartir unos contenidos muy generales a grupos que destacan por su escasa homogeneidad social, cultural y de nivel de conocimientos. Junto a esto, acusan una pérdida de autoridad y de prestigio social que los hace enfrentarse a situaciones en las que aparecen muy vulnerables ante los alumnos y ante sus progenitores. A diferencia de la legitimidad y elevada autoestima que estos profesionales tenían en otro tiempo –tiempo en el que también se valoraba muy positivamente la enseñanza pública–, hoy la situación es de desvaloración general, incluso entre ellos mismos.

En este contexto, la incorporación de los hijos de los trabajadores extranjeros a los centros de enseñanza no parece ser lo que peor se vive, sobre todo a la luz de los problemas que plantean los alumnos llamados «desertores», que no quieren permanecer en los centros hasta los 16 años, o aquellos que por no habérseles permitido repetir se encuentran en cursos que no corresponden al nivel de sus conocimientos.

Los profesores de Primaria, por su parte, se han manifestado más familiarizados con la heterogeneidad, ya que para ellos la presencia en las aulas de las clases menos favorecidas, de chicos de minorías autóctonas o provenientes de poblaciones rurales no es tan reciente. Su preparación los orienta también hacia la realización de una tarea de formación global, antes que de transmisión de información especializada.

En cualquier caso, como ellos mismos señalan con frecuencia, ni unos ni otros reciben una formación específica en enseñanza de segundas lenguas, que les capacite para impartir clases a personas que no conocen bien la lengua vehicular y para mejorar la competencia lingüística o comunicativa de los alumnos bilingües. No reciben tampoco una educación antirracista, hoy común en otros países europeos, que los haga reparar en la incidencia de las actitudes y del etnocentrismo en el desempeño de su tarea. Esta falta de formación puede restarle utilidad a las numerosas iniciativas que el profesorado emprende, guiado por el voluntarismo y las buenas intenciones, pero que a veces terminan no respondiendo a la finalidad con la que se pusieron en marcha. Así ocurre, como hemos visto, en las actividades llamadas «interculturales», que con relativa facilidad caen en el folclorismo y aumentan la distancia con los alumnos de origen extranjero, que se sienten rechazados y presentados como subdesarrollados o inferiores.

Por otro lado, la formación serviría para que estos profesionales sacaran mayor partido del potencial que supone el multilingüismo, así como de las dife-

rencias culturales de sus alumnos. En el plano lingüístico podrían abordarse los sonidos de cada lengua y de sus variedades, sus diferencias en el vocabulario y en otros aspectos de la gramática que repercuten incluso en la percepción del tiempo y del espacio; en otros campos, el conocimiento de otras geografías, de otras creencias y modos de vida, los matices en el paso de las estaciones, la biodiversidad, todo esto, lejos de ser amenazante, puede servir para despertar la curiosidad y el interés de los niños y adolescentes por otros lugares, otros paisajes, otras sociedades.

La formación, que el profesorado demanda con frecuencia, favorecería también que se potenciara el mantenimiento de las diferencias lingüísticas, lo que podría resultar estimulante para toda la comunidad educativa. En realidad, que no se proporcione la formación necesaria a estos profesionales no sólo va en detrimento del desempeño de sus tareas, sino de su propia imagen, ya que esta falta de preparación los hace a veces parecer más prejuiciosos de lo que en realidad son. Un ejemplo muy ilustrativo lo constituye el que se traten como déficit o carencias de los alumnos, fenómenos lingüísticos asociados a la «interlengua», etapa obligada en el proceso de aprendizaje de toda segunda lengua y que se pone de manifiesto con «errores» esperables y hace tiempo bien tipificados (apartado 6.5. de esta Tercera Parte).

Todo lo hasta aquí señalado confluye para aumentar el desasosiego de estos profesionales y para apagar su entusiasmo ante el desafío que supone la nueva situación, como hemos percibido con nitidez a lo largo del trabajo de campo. Ciertamente, afrontar los cambios en tiempo récord y sin directrices claras ni apoyo permanente de profesionales capacitados genera angustia, y esta angustia es quizás lo que lleva a algunos profesores a moverse al otro polo, al de la sobreprotección y el paternalismo hacia los alumnos de origen extranjero, como si se tratara de personas desasistidas que no pueden manejarse solas.

Junto a estos rasgos que hemos encontrado en el profesorado y que derivan de las transformaciones que ha vivido recientemente el sistema educativo, hemos observado otras constantes que no están directamente vinculadas con esos cambios. En concreto, no hemos encontrado mucha reflexión crítica acerca de la tarea que se ejerce, la cual la mayoría de las veces nos ha parecido que es vista como neutral y positiva. Sólo de forma muy minoritaria hemos observado que se cuestionen las posibles implicaciones de la escuela en la exclusión social, la homogeneización y la normalización cultural y lingüística de los alumnos de origen extranjero, y lo que ello puede entrañar de pérdida de identidad y de futura marginación.

Así pues, se cuestiona poco la presión asimiladora; de hecho, en las entrevistas se la considera garantía de integración. No parece haber ninguna reflexión sobre los datos que ofrece la historia reciente de otros países de la Europa

occidental, donde la primera generación de inmigrantes, desconociendo con frecuencia la lengua y la cultura del país de acogida, está más integrada desde el punto de vista laboral y social que sus hijos, conocedores de ambas pero rechazados simultáneamente por las comunidades de origen y adopción, y con menos posibilidades de encontrar trabajo y de vivir una situación económica aceptable. Igualmente, se teme el racismo entre los estudiantes, pero rara vez se nos ha transmitido alguna inquietud acerca de cuáles podrían ser los efectos de un posible racismo, que así como en ocasiones se registra en toda la sociedad, también podría estar latente en algunos profesores y orientadores.

En cuanto al etnocentrismo, tampoco parece haber ninguna inquietud, a pesar del impacto que puede tener sobre la evaluación de los estudiantes, desde el momento que entraña la visión de las culturas «diferentes» desde las propias categorías y valores y desde un cierto escalón de superioridad. El etnocentrismo no sólo potencia el mantenimiento de la dicotomía «nosotros» / «ellos», sino que promueve la visión de que esta dicotomía se sustenta en la superioridad del «nosotros» (que se ve como avanzado, mejor formado, culto), al que los «otros» se deberían supeditar por el bien de todos. Así pues, el etnocentrismo sólo puede conducir a la asimilación, a la marginación o a la segregación, pero nunca a la integración –ya hemos señalado cómo esta última sólo puede darse desde el respeto de las diferencias en condiciones de igualdad.

Tampoco hemos registrado con frecuencia posiciones críticas hacia la percepción de la alteridad, y raramente se nos ha transmitido la voluntad de incorporar la lengua o algún rasgo de la cultura de ningún grupo de estudiantes de origen extranjero, ni la disposición a aprender cosas de ellos. Pero, dado que sólo hemos entrevistado a un número limitado de personas y que sólo nos hemos acercado, y por un tiempo reducido, a un pequeño número de centros, estas impresiones tendrían que confirmarse y compararse con lo que ocurre en otras comunidades autónomas, donde puede no estar tan arraigada la tendencia a percibirse como comunidad monolingüe y homogénea.

Fomentar el debate sobre los distintos modelos educativos, sobre sus beneficios y sus riesgos, promover una mayor reflexión sobre el desarraigo que produce la asimilación cultural no va a suponer, necesariamente, el fin del rechazo ni de la exclusión social. Sin embargo, un debate de estas características permitiría a los profesores abordar sus tareas antes como un reto que como un problema, y reforzaría actitudes abiertas a la diversidad y a las relaciones intercomunitarias. Igualmente, sería importante favorecer la reflexión dentro de la comunidad educativa acerca de cuáles son los factores que aseguran el éxito o el fracaso de un procedimiento educativo (por ejemplo, la enseñanza compensatoria).

Más adelante veremos que existe –y cómo es– el personal especializado para abordar los programas dirigidos a los alumnos con necesidades de com-

pensación educativa, pero nótese que de nuevo se pone de manifiesto que se opta preferentemente por crear un grupo específico de profesionales que se encargue de la educación de sólo un sector del alumnado. Esto constituye un tipo de actuación que situábamos en la teoría del déficit y en los modelos de compensatoria. Los programas de formación más amplios y dirigidos a todo el profesorado no sólo permitirían el desarrollo de programas y actividades interculturales, sino que orientarían y estimularían la reflexión entre el profesorado, al mismo tiempo que lo harían sentir más apoyado, menos desconcertado y más seguro.

El orden sociolingüístico

Los datos correspondientes a este apartado han sido recogidos en la observación y también por medio de encuestas, las cuales, o bien fueron realizadas por este equipo, o bien fueron cedidas por otro proyecto de investigación dirigido en Madrid por Laura Mijares («Multilingual cities»). Ese proyecto de investigación ha analizado exhaustivamente datos obtenidos en distintas ciudades europeas, de manera que en algunas ocasiones aquí se hará referencia a los resultados que obtuvieron (pueden consultarse en Broeder y Mijares, 2003).

En este apartado abordaremos, en primer lugar, la diversidad lingüística, para luego analizar cómo esa diversidad se trata y, en consecuencia, qué programas se aplican y qué ideologías subyacen a ese tratamiento.

Las encuestas han reflejado una situación de gran diversidad en los centros estudiados, pues son numerosas las lenguas que hablan los alumnos. Entre ellas, destacan las lenguas afroasiáticas de la familia semítica, como el árabe (la variedad marroquí, sobre todo), o de la familia beréber, de la que se hablan distintas variedades del norte de Marruecos. Es notable también la presencia de algunas lenguas africanas de la familia bantú, como el bubi (que se habla, por ejemplo, en Guinea Ecuatorial) y el fang (que se habla también en Guinea Ecuatorial, en Camerún y Gabón, etc.); de lenguas sino-tibetanas de China como el mandarín (lengua oficial de facto en China) y diversos «dialectos» (lenguas) de la provincia de Zhejiang (el nandian, el quindian y el wenzhou); y de lenguas austronésicas de la familia malayo-polinésica, como el tagalo. Por supuesto, se han registrado también lenguas europeas, en particular lenguas eslavas como el polaco y el búlgaro, y lenguas románicas, muy especialmente el francés, segunda e importante lengua de intercambio para quienes provienen del norte y de otras zonas de África, así como el portugués y, en menor medida, el italiano.

Los datos recogidos por Broeder y Mijares (2003) coinciden con los recogidos en esta investigación, si bien aquellos sólo se refieren a alumnos de Prima-

ria. En ellos destaca un dato que parece muy relevante: a pesar de que los niños encuestados dijeron hablar más de 50 lenguas diferentes, el 91% de los que dijeron tener competencia en otros idiomas pertenecía a una, o varias, de las siguientes comunidades lingüísticas: árabe, inglés, portugués, chino, francés, rumano, tagalo y polaco. De manera que, si se desarrollaran programas de ELCO recogiendo estas lenguas, se podría responder a las necesidades del 91% de la población escolar, dándose además el caso de que para 2 de estas lenguas ya existen programas de enseñanza regular (francés e inglés) y para otras dos (portugués y árabe) existen convenios que podrían extenderse, mejorar y prestigiarse.

Lamentablemente, a pesar de la presencia de la población gitana, apenas hemos encontrado testimonios de una de las lenguas europeas más extendidas, el romaní, en su variedad española: el caló. Por otro lado, en algunos centros se han recogido datos sobre el conocimiento de las otras lenguas oficiales de las comunidades autónomas bilingües de España, pero no los suficientes para establecer quiénes las hablan y cómo las han aprendido. También hemos registrado algunos *pidgins* de base inglesa (variedades híbridas de contacto) hablados en África, así que entre los estudiantes de más edad es frecuente encontrar personas que son, de partida, trilingües, pues hablan su lengua de origen, por ejemplo una lengua del África subsahariana, además de un *pidgin* y el francés; o, en una combinación que es muy frecuente, que hablan el dialecto marroquí, una variedad beréber y el francés. Junto a estas lenguas conviven, evidentemente, múltiples variedades del español, especialmente las variedades ecuatoriana, colombiana, dominicana, peruana, ecuatoguineana, cubana y peninsular.

A pesar de esta riqueza, nada parece indicar que estas lenguas vayan a seguir integrando el acervo lingüístico de sus hablantes, sobre todo de los más jóvenes. De hecho, dicen utilizar la lengua materna 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. Los adolescentes a veces pueden usar la lengua materna con hermanos y compañeros, pero al no recibir instrucción en ella y al no estimarse ni valorarse su uso, no pueden escribirla o sólo llegan a conocer 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). Los datos obtenidos por Broeder y Mijares apuntan también a la pérdida de las lenguas de origen, pues los índices de vitalidad de estas lenguas son bajos. Los más elevados son los que corresponden a los grupos chino, rumano y árabe, aunque en ningún caso superan el índice de 50. Así pues, todo parece indicar que estos estudiantes terminarán perdiendo sus lenguas de origen sin que hayan adquirido otras variedades próximas a ellas y más difundidas, como el árabe clásico, el dialecto marroquí, el mandarín, etc.

Al comparar la competencia lingüística de quienes reciben en la escuela clases de su lengua de origen con la competencia de quienes no la reciben, resulta evidente que para que controlen habilidades como la lectura y la escritura en sus lenguas de origen necesitan recibir instrucción específica.

Otro dato relevante obtenido en la citada investigación es que casi la mitad de los niños que dijo utilizar en su casa otra u otras lenguas que no son el español, afirmó haber nacido en España (el 55% del total, en el caso del árabe). De manera que se trata de españoles a los que no se les garantiza el derecho a utilizar su lengua materna. Con esta pérdida se verán, además, privados de una posible herramienta de inserción laboral, ya que podrían ser traductores, mediadores o desempeñar otras labores de apoyo en asuntos de inmigración, extranjería o relaciones internacionales.

Por lo que se refiere a cómo se trata la diversidad lingüística en los centros de enseñanza, hemos observado que a pesar del capital lingüístico de los estudiantes, los centros constituyen comunidades completamente monolingües. Salvo en grupos pequeños y separados, y siempre fuera del aula, no se utiliza más lengua que el español. En las clases observadas, y de acuerdo con lo manifestado en las entrevistas, los profesores no suelen estimular el uso de las diversas lenguas ni de sus variedades. De hecho, hemos registrado casos en los que los usos propios de las variedades del español utilizadas en América son calificados como erróneos, y también que con mucha frecuencia se percibe el uso de otras lenguas como un acto de mala voluntad: «es trampa», dicen los entrevistados, o «lo hacen para molestar o para que no se les entienda». De confirmarse esta tendencia, nos encontraríamos con que se da prioridad a la sensibilidad de los profesores sobre las necesidades comunicativas de unos alumnos que se ven impelidos a abandonar su lengua vernácula, en ocasiones su único instrumento para relacionarse con el medio y para comprender.

En las clases apenas hemos visto que se evoquen las lenguas de los alumnos, ni siquiera como instrumentos de apoyo; de esta manera no se potencia el que los compañeros que pueden hacerlo asistan a los recién llegados cuando no entienden los mensajes que reciben. Tampoco parecen utilizarse estas lenguas para estimular el interés de todos los alumnos por la diversidad lingüística o para mejorar el conocimiento mutuo.

Con el fin de reflexionar sobre la comunicación y sobre las lenguas, se podrían realizar experiencias como la propuesta en un Instituto de Secundaria de Barcelona, en el que, para fomentar la comunicación en un primer intercambio entre profesores y alumnos y entre los mismos alumnos, se ensayan modos de comunicación a través de la expresión corporal. Con procedimientos como éste, se pone de manifiesto que la comprensión es siempre posible mediante caminos alternativos construidos por todos en el aula, aunque no se comparta la lengua.

Frente al multilingüismo de no pocos estudiantes, el monolingüismo es la tónica dominante entre el profesorado entrevistado, el cual por cierto en general no manifestó mucho interés ni curiosidad por las lenguas que hablaban sus alumnos. Por lo que toca específicamente a los profesores que imparten lengua española, el hecho de contar con una formación más filológica que lingüística les dificulta la tarea de ayudar eficazmente a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. De nuevo, un programa de formación podría dotar a este profesorado de herramientas para determinar si los errores son calcos de la lengua de origen que pueden llegar a fosilizarse o si se trata de fallos normales en determinadas etapas de la adquisición de una segunda lengua. Esta formación contribuiría también a atenuar una visión demasiado centrada en la lengua propia, visión que ha quedado patente en las entrevistas y que es muy frecuente en comunidades e individuos monolingües. Esta visión normalmente conlleva que los alumnos no sean percibidos como personas multilingües que están en proceso de adquirir el español, sino como personas que desconocen la única lengua que se toma como referencia. También se ha registrado que es frecuente que se considere que la lengua de origen interfiere y dificulta el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, cuando ocurre todo lo contrario, al transferirse las destrezas de una lengua a otra.

Una situación tan diversa y tan compleja desde el punto de vista lingüístico puede tratarse de dos maneras distintas, de forma que conserve su riqueza o termine perdiéndola. En los casos examinados, parece evidente que no se está facilitando la pervivencia de las diferencias lingüísticas. No se descarta que la presión asimiladora, además de entrañar la pérdida de la variedad de origen, no esté promoviendo también actitudes de rechazo conscientes o inconscientes hacia la lengua de instrucción o vehicular (véanse, entre otros, Lambert, 1981, y, en el apartado 1.2.3., la referencia a las actitudes lingüísticas, además de los apartados correspondientes en los capítulos dedicados a los centros de enseñanza).

Evitar la pérdida de la diversidad lingüística y evitar, al mismo tiempo, el fracaso en la adquisición de la segunda lengua es el desafío al que nos enfrentamos. Para ello, son requisitos ineludibles permitir una presencia mayor de las lenguas, no generar competencia entre ellas y, menos aún, presentar el fracaso en la adquisición de la segunda lengua como argumento para justificar procesos de marginación o segregación. La cuestión lingüística es un ejemplo clave de cómo las diferencias culturales pueden constituirse en instrumentos y argumentos de exclusión social. La situación descrita en los centros muestra cómo para la adquisición de la lengua vehicular se aplica como método de enseñanza la submersión, procedimiento que, como hemos dicho, no se preocupa por el desarrollo de la lengua familiar del alumnado ni recurre a estrategias didácticas que intentan reproducir el proceso «natural» de adquisición de una lengua

—como sí hace, en cambio, el método de inmersión (véase, Ignasi Vila, 1999). De esta manera se dificulta el aprendizaje y no se fomenta ni la autoestima ni la integración de estos estudiantes.

La forma en que se trata la diversidad lingüística en los centros muestra que nos encontramos muy lejos de la aplicación de métodos multi e interculturales, y que la tendencia dominante es la de aplicar, debido a las razones expuestas más arriba, políticas asimiladoras.

6.2. Gestión del multilingüismo y del multiculturalismo en los centros de enseñanza

Los Proyectos Educativos

Como señalan distintos autores, y en particular Francesc Carbonell i Paris (1995), la nueva situación que viven los centros educativos aconseja efectuar adaptaciones en su organización y en su funcionamiento, y dejar de considerar que deben ser solamente los niños quienes se adapten a la escuela. El *Proyecto Educativo* de cada centro debería ser la piedra angular para el desarrollo de una política educativa coherente que armonizara con unos métodos determinados y unas estrategias concretas. Como señala Anna Ros, tal revisión englobaría «desde los contenidos del currículo a la metodología de trabajo, a la organización de la clase y del centro, a las relaciones de poder entre las personas y los grupos que conviven, al «currículo oculto»...» (1993: 8).

Según los criterios que Carbonell (1995a: 126 y ss.) recoge, para articular la necesaria renovación de los centros se deben considerar los siguientes aspectos:

- a) Flexibilidad organizativa del profesorado, evitando el encorsetamiento formalista y esclerotizado.
- b) Flexibilidad organizativa de los alumnos y alumnas para respetar ritmos de aprendizaje, intereses, autoestima, etc.
- c) Coordinación real del profesorado, que genere un ambiente de estabilidad y seguridad en cuanto a pautas, criterios, etc.
- d) Refuerzo del trabajo tutorial como herramienta de comunicación y gestión de conflictos.
- e) Atención a la cultura vivida, cotidiana, como elemento que permite reenfoque el saber escolar y las metodologías de aprendizaje.

- f) Conexión de la teoría con la práctica, revalorando esta última como forma también legítima de acceder al conocimiento.
- g) Revisión de los materiales que se utilizan, identificando los contenidos discriminatorios, etnocéntricos y xenofóbicos o racistas.
- h) Implicación de los centros con los movimientos sociales de sus barrios.
- j) Potenciar el intercambio con otras realidades (mediante correspondencia escolar, intercambios, viajes, campos de trabajo, etc.).

Como podemos ver, el que los cambios afectaran al centro en su totalidad permitiría preparar el terreno para que fuera posible responder afirmativamente a las dos preguntas que hemos planteado, es decir, para que la ideología dominante fuera la integradora y se tendiera hacia la interculturalidad.

En este sentido, hemos observado que pocos centros han renovado su *Proyecto Educativo* a pesar de lo mucho que se ha modificado su composición. Sin embargo, también es cierto que en la mayoría de ellos es patente una sensibilidad, inspirada en la LOGSE, hacia las consecuencias sociales que pueden derivarse de las diferencias sociales y culturales, y que se planteaban ya como objetivo paliarlas. Esto puede verse más claramente en aquellos centros donde la tradición de diversidad es mayor, ya que en ellos se enuncian más nitidamente los principios por los que se quiere conseguir que el centro sea democrático, participativo, pluralista, integral, motivador, tolerante y contextual.

Ahora bien, en los pocos casos en que se incorpora al *Proyecto* el concepto de interculturalidad, éste se maneja de forma confusa, mezclándose con otros conceptos como el de multiculturalismo, o bien se le utiliza de manera poco consistente. La razón es que a pesar de que se enuncia la voluntad de construir un proyecto intercultural, no están igualmente presentes los principios que conforman un proyecto de estas características, los cuales han de estar siempre orientados al enriquecimiento mutuo y a la construcción de una cultura comunicativa común. Para ello, las medidas interculturales han de dirigirse a toda la comunidad escolar y estar basadas en un auténtico equilibrio entre la percepción de los elementos comunes y el respeto de las diferencias. En muy pocos casos estos principios se evocan; en muchos menos, se aplican.

Del mismo modo que ocurre con la legislación, los proyectos de los centros tienen un discurso más ambicioso de lo que su aplicación real refleja. La mayoría de las acciones que emprenden no suelen considerar cambios en el currículo, ni la necesidad de actualizar los materiales didácticos o de formar a sus profesores, mucho menos la propia transformación del centro o de sus modelos educativos para que sea posible una educación abierta y plural. Como se ha

dicho, las medidas suelen dirigirse casi en exclusiva a la aplicación y adaptación del Programa de Enseñanza Compensatoria. Si se atiende, en cambio, al comportamiento de los alumnos autóctonos para que no muestren actitudes racistas, pero, sobre todo, se regula el comportamiento de aquellos que provienen de otros lugares y se incorporan ahora a los centros.

Como ha sido señalado, la política educativa diseñada por la Comunidad de Madrid incluye cualquier actuación (incluso las dirigidas a la interculturalidad) dentro de la Compensación Educativa, dirigida sólo a los alumnos con estas necesidades (*Plan Regional de Compensación Educativa*). Ya se ha señalado que ello constituye una contradicción que, además, limita el marco de actuación y no estimula a los centros para que realicen otros desarrollos. Aún así, se ha hecho patente que los centros no se conforman con la aplicación de la enseñanza compensatoria y, en la mayoría de las escuelas e institutos visitados, se organizan actividades que muestren su realidad multicultural. Aunque estas actividades se entendían como complementarias, no se integraban al currículo y respondían a iniciativas de unos pocos profesores, al menos hacían visible la presencia de las diversas culturas y lenguas. Ahora bien, lo que, según nuestra observación, parece ser prácticamente inexistente es el planteamiento intercultural, que demandaría la apertura de todos a otras culturas y lenguas para que éstas y las formas surgidas de fusiones e intercambios sean parte integrante del patrimonio de toda la comunidad educativa (lo que sería propiamente un modelo intercultural).

De los cuatro centros estudiados, el colegio de Primaria del centro de Madrid –aquél en el que, por cierto, la diversidad es la norma– es el que en mayor medida ha modificado aspectos relevantes de su funcionamiento, así como sus métodos de enseñanza (mediante los llamados «agrupamientos flexibles»), para dar cabida a la diversidad y fortalecer al mismo tiempo las relaciones intercomunitarias. Es también el centro en el que la sociedad y el entorno están más implicados, y en el que de forma más clara se observa la voluntad de respetar las diferencias en aspectos concretos, más allá de las declaraciones de intenciones.

A pesar de las limitaciones antes señaladas, hoy se comparte de forma generalizada la idea de que los cambios sociales demandan cambios correlativos en la organización de los centros y el desarrollo de procedimientos que den cuenta de las situaciones reales que viven. Entre aquellos procedimientos que se han sugerido en las entrevistas, destacan la «acogida continuada» y algunas estrategias de información para los progenitores acerca de los centros, sus exigencias, niveles, títulos y posibilidades de promoción. Para ello deberá contarse, por supuesto, con mediadores y traductores que las hagan posible. Otros ajustes serían también necesarios si se quiere que los centros de la Comunidad

de Madrid tengan de algún modo en cuenta la movilidad de la población inmigrante, así como la de la etnia gitana.

Los profesores y los miembros de los equipos de dirección coinciden también en la necesidad de realizar un seguimiento más cercano de la trayectoria de las familias de los alumnos de origen extranjero para favorecer la coordinación entre centros, tutores, materias y objetivos. Ciertamente, esto no es nada sencillo porque cuando las familias se mudan no suelen dar de baja a sus hijos ni vuelven para decir a qué centro se han ido. Algo se conseguiría, no obstante, si dentro de los propios centros se mejora la coordinación entre los tutores o profesores del grupo de referencia y los profesores de educación compensatoria.

Política educativa, modelos educativos y métodos de enseñanza ante la diversidad

La autonomía de los centros permite introducir ciertas variaciones en la aplicación de las políticas y de los métodos de enseñanza, e incluso es posible proponer y ensayar algunas innovaciones, siempre dentro del marco legal y con los medios disponibles. Por esta razón se registran algunas diferencias entre los centros –como ha quedado patente en los capítulos precedentes–, aunque esas diferencias se dan sobre todo en relación con los métodos, más que con cuestiones de principio.

Como señalamos en la Primera Parte de este trabajo, con el término «políticas» nos referimos a las medidas tomadas desde la administración para la escolarización de niños y jóvenes. A estas políticas subyacen determinadas ideologías, en este caso lingüísticas y culturales, que las explican, las articulan y las justifican. Las políticas suponen la aplicación de determinados modelos educativos, los cuales entienden de distinta manera la situación y por lo tanto proponen formas de actuar también distintas. Los modelos se distinguen sobre todo por su diferente percepción de la diversidad lingüística y por cómo plantean las relaciones intercomunitarias. Así, el hecho de que determinados alumnos tengan otra lengua y otros rasgos culturales puede entenderse como una carencia o déficit, al no utilizar la lengua de la mayoría, o, por el contrario, puede considerarse una riqueza, y no sólo para el alumno o la alumna en cuestión, sino para todo el centro. Mientras que en el primer caso se parte de cero para incorporar la lengua de la mayoría, en el segundo no, puesto que sobre la base de la primera lengua se procura enseñar la segunda. Esta última posición tendría, además, otro objetivo: conservar y difundir la lengua de la minoría.

Son muchos los elementos que indican que las políticas actuales de la Comunidad de Madrid, a pesar de ser ambiciosas en su enunciación, se limitan a la

educación compensatoria. Esta falta de coherencia entre las declaraciones de intenciones, que pretenden la integración en el sentido de un enriquecimiento mutuo, y las aplicaciones concretas, que van en otra dirección, se da también en otras comunidades y en otros países. La causa puede ser una situación de cambio social que demanda cambios correlativos y profundos en nuestra forma de entender los elementos implicados en ella, pero que aún no se consiguen. Así, a pesar de que se enuncia el deseo de lograr una educación intercultural, en las aplicaciones y en los discursos que las regulan pervive la teoría del déficit y una noción de integración que se aproxima mucho al concepto de asimilación.

Prueba de lo anterior es el hecho de que la práctica por excelencia, la educación compensatoria, es una medida que se dirige únicamente a un sector específico de la comunidad educativa, en este caso los hijos de los trabajadores extranjeros, y no al conjunto de los estudiantes. Esto nos remite al principio básico de la teoría del déficit, que sustenta y justifica la enseñanza compensatoria: ellos tienen la carencia, así que ellos han de paliarla con la ayuda de programas especiales dirigidos únicamente a ellos.

En nuestros centros hemos descubierto aplicaciones diversas de la enseñanza compensatoria. En algunos casos, tales aplicaciones atenúan los efectos segregadores de este sistema, pero en otros es probable que se den sus efectos más perniciosos, en concreto cuando se eliminan las limitaciones de horas y no se respetan los procedimientos de selección de alumnos establecidos por la administración. Se desvirtúa así el propio sistema de la enseñanza compensatoria y el espíritu que lo anima, lo que obliga a llamar la atención sobre ello y a encender la luz de alarma. Más adelante profundizaremos en esta cuestión.

Con relación a los modelos educativos examinados en 1.3.3., dos aspectos se perfilaron como relevantes:

1) Las contradicciones e incoherencias que se descubren en la legislación entre las intenciones declaradas y las regulaciones concretas se proyectan sobre las prácticas educativas observadas en los centros. Destaca, en primer lugar, la pluralidad de modelos que se evocan, lo que refleja cierta desorientación con la que a veces se trabaja. De hecho, modelos que se han sucedido en épocas distintas en otros países, no es extraño que aquí aparezcan simultáneamente. Así, en un mismo centro puede aplicarse la educación compensatoria, por la que se separa a los destinatarios del resto de los estudiantes con el fin de que se asimilen, y, paralelamente, se organizan actividades multiculturales o se permite a una asociación dar clases, en las horas libres, de una de las lenguas y culturas de origen.

Entre las causas que se han apuntado para que se registre esta confusión figura la rapidez con la que se han producido los cambios, que ha obligado a la

improvisación y no ha permitido que se abriera un debate social. Igualmente, destaca la falta de liderazgo de la Consejería de Educación y del Ministerio, a quienes compete clarificar las políticas, orientar a los centros y formar a los profesores. Sin embargo, a pesar de todo la pluralidad es bastante relativa, ya que se recurre constantemente a la enseñanza compensatoria, lo que es, por otro lado, consecuente con el marco jurídico de esta Comunidad.

En los capítulos dedicados a los centros se ha señalado que suelen realizarse también actividades multiculturales. Pero en ellas, como se ha visto, las minorías son en realidad poco tomadas en cuenta y las diferencias culturales son tratadas de un modo folclorista que puede terminar reafirmando la polarización entre el «nosotros» y el «ellos». Por otro lado, es escaso el impulso y grande la falta de sistematicidad con que se han puesto en marcha los Programas de Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (únicamente en uno de los centros estudiados).

Si esto ocurre con las actividades propias de un modelo multicultural, más lejanas aún parecen las de los programas antirracistas e interculturales. En el trabajo de campo apenas se encontraron ejemplos de procedimientos propios de la educación intercultural –modelo presente en la legislación europea–, y menos aún de uno de sus desarrollos más avanzados: la educación antirracista crítica –introducida, como se señaló en la Primera Parte, desde fines de los años 80 en varios países de Europa, en Estados Unidos y en Canadá–, la cual en su primera fase forma sobre todo a los profesores para que puedan tratar con éxito las situaciones de diversidad lingüística y cultural.

Muchos son los aspectos señalados que indican que no se produce una normalización ni la legitimación de las diferencias, de forma que dejen de resultar elementos estigmatizadores y marginadores. Al dirigirse las acciones a un sector específico del alumnado, no se fortalece su posición social (no se da el empoderamiento), ni se favorecen las relaciones intercomunitarias; no hay un enriquecimiento mutuo ni se genera un contexto de relaciones sociales más igualitarias. Por ello, en los *Proyectos Educativos* no se considera la modificación de los currículos o de los libros de texto con el fin de combatir los prejuicios y los estereotipos, y para difundir conocimientos sobre las lenguas y los hábitos de todos los estudiantes en tanto que integrantes de derecho de la comunidad escolar. Tampoco se planifican otras actividades estudiadas, como los talleres de educación intercultural, en los que una perspectiva etnográfica se incorpora a la enseñanza, sobre todo a la enseñanza de las lenguas, ni se llevan a cabo talleres de educación antirracista o se aplican medidas de discriminación positiva. Como ya se señaló (apartado 1.3.3.), estas medidas permitirían mantener las diferencias al mismo tiempo que combatir las desigualdades educativas, y crearían verdaderos espacios de interacción. Al no producirse, las declaraciones sobre el valor y

el respeto de la diferencia y el deseo manifiesto de abrirse a ella tienen superficialmente los discursos pero no alcanzan a cambiar ni la forma de trabajo ni el trato a los estudiantes, ni cristalizan en otras acciones concretas.

Ciertamente, es casi impensable que los centros, de forma autónoma, produzcan una transformación de esta entidad, sobre todo si el clima social no apoya el cambio y si la legislación y las autoridades académicas no lo impulsan. Sólo la legislación europea se orienta en esta dirección, y ello parece haber influido en alguna medida sobre los discursos institucionales y de los profesores e investigadores, pero poco en las prácticas.

Más aún, algunas condiciones sociales tienden a consolidar el modelo de compensatoria por encima de los otros. Entre ellas, el hecho de que debido a la rapidez de los cambios sociales no exista aún un estado de opinión favorable a la integración (no en el sentido de asimilación) ni se haya formado a los profesionales. El modelo de enseñanza compensatoria, por otro lado, resulta cómodo porque permite de alguna manera actuar en casos individuales, pero obvia el largo plazo. Su adopción debería sustentarse en el manejo de datos que demostraran su efectividad en la promoción y titulación de los estudiantes. Al no formar parte de un plan global de integración en el sistema de enseñanza, la educación compensatoria, dice Cuesta Azofra (2000: 52), queda reducida a unas prácticas o rutinas escolares relacionadas con la enseñanza de la lengua de instrucción. Para tal función, podría arbitrarse un sistema de inmersión lingüística inicial y transitorio que garantizara el paso a la enseñanza reglada, cuyos efectos serían menos segregadores.

2) A pesar de que los modelos dominantes en los centros estudiados son el asimilador y el de compensatoria, todos realizan adaptaciones con las que tienden a hacer un esfuerzo integrador. Nuestra hipótesis se confirma, ya que los centros modifican los modelos que la Administración favorece. En la mayoría de las escuelas e institutos estudiados, esos cambios tienen efectos claramente positivos, aunque en algunos casos las circunstancias se imponen y refuerzan los efectos marginadores de los programas establecidos.

De acuerdo con la normativa, el Departamento de Orientación, junto con el profesorado de los cursos, elabora un listado de alumnos que, de acuerdo con sus características, son distribuidos por grupos en los que se aplican las siguientes medidas de atención a la diversidad:

1. Diversificación: para alumnos con desfase escolar, que tienen 16 años y no logran titularse (hay diversificación de 3.º y de 4.º).
2. Integración: para alumnos con alguna necesidad de educación especial o que presentan alguna minusvalía.

3. Educación Compensatoria: para quienes, además del desfase escolar, presentan desconocimiento de la lengua española. Estos alumnos reparten su tiempo entre el grupo de compensatoria y el grupo de referencia, de modo que puedan seguir unas materias con el conjunto de los alumnos del centro que tienen su misma edad.

A continuación, veamos en conjunto qué adaptaciones se han hecho en los centros estudiados del **modelo asimilador**. Como se ha dicho, este modelo busca transmitir la cultura y la lengua nacionales a los grupos minoritarios y a las clases sociales más desfavorecidas, con el fin de garantizar su acceso a los bienes y servicios y también el ejercicio de sus derechos. Este modelo no facilita el mantenimiento de las diferencias; al contrario, los nuevos conocimientos culturales, y sobre todo los lingüísticos, se superponen y sustituyen a los previamente adquiridos. El procedimiento principal que se utiliza es la submersión en el nuevo medio, la cual puede acompañarse de algunas estrategias que la atenúan, como es la presencia de un profesor de apoyo en el aula común que sigue el desarrollo de los recién incorporados.

Los resultados que produce este modelo son muy diversos, y dependen en gran medida del número de estudiantes de origen extranjero que haya en los centros. Así, cuando el número de estudiantes que no están familiarizados con la lengua y la cultura dominantes es muy reducido, el modelo puede alcanzar sus objetivos. Cuando este número es elevado, son muchos los datos que muestran que tal objetivo no se consigue: los estudiantes no se asimilan, pierden parte de su lengua y su cultura sin llegar a adquirir plenamente la otra, de modo que se produce una situación de doble marginación. Además, pueden llegar a percibir su cultura de origen como atrasada o poco atractiva, y al mismo tiempo no conseguir titular o promocionarse, con lo que se restringen sus oportunidades laborales.

Si, en cambio, el número de alumnos es reducido, es posible imprimir un enfoque personalizado a la enseñanza, que evita generalizaciones y da lugar a un contacto cercano, fluido y regular entre los distintos colectivos. Se permite así el que se mantengan cierta singularidad y se confiera cierto protagonismo en la diferencia a quienes se incorporan al sistema. En ello va a incidir también, y de manera notable, la edad de los estudiantes, consiguiéndose una asimilación completa entre los más jóvenes, mientras que en los adolescentes puede mantenerse un conocimiento parcial y limitado de la lengua de origen, y conseguir una adquisición también parcial de la L2.

En el curso 2000/2001, sólo uno de los centros estudiados (el IES1) ha aplicado este modelo, y lo hacía porque el número de estudiantes de origen extranjero en ese curso era menor del que se precisa para la enseñanza compensatoria. Ahora bien, lo ha adaptado y modificado de forma que se aleja de la actitud

de *laissez faire* y tiene efectos más positivos. La aplicación innovadora consiste en que las propias profesoras asumen las tareas de refuerzo dentro del aula, con actividades específicas. Además, realizan actividades complementarias de corte multicultural que producen un cierto equilibrio y que no generan tanta sensación de antagonismo entre lenguas, valores y costumbres. Recordemos que el modelo asimilador no rechaza las relaciones intergrupales, siempre que se establezcan a partir de los conocimientos y usos de la mayoría («mientras se plieguen a nuestras formas, la convivencia es posible»). Este modelo se aplica ahí de forma personalizada, muy atenta a las singularidades y capacidades de los alumnos, y así es de esperarse que obtenga resultados relativamente buenos.

El **modelo de compensatoria** (el más frecuente en la Comunidad de Madrid y, según el esquema descrito en la Primera Parte, de ideología marginadora) recomienda la separación como medio de conseguir el progreso de los alumnos y su posterior «integración» en las aulas comunes. En principio no busca la segregación, pero esta acaba produciéndose cuando se persigue «compensar diferencias» que se consideran causa de desigualdad. Si, además, la compensación fracasa y no se sale de este programa, el resultado es que, lejos de eliminarse la desigualdad, se incrementa.

Ya señalamos en la Primera Parte en qué consistía el marco legal que regía la compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (apartado 1.5.).

Al analizar esta normativa se observan algunas incoherencias, contradicciones y ambigüedades que, en su aplicación, se reproducen y a veces se agudizan. Las leyes y decretos defienden un modelo educativo no elitista ni selectivo, que reconozca la diversidad y ponga los medios necesarios para que no se potencien las situaciones de desigualdad. Sin embargo, no proponen medidas concretas de educación multi o intercultural, ni de educación antirracista, así que todo se limita a la enseñanza compensatoria, en cuya regulación también se encuentran algunas contradicciones que dificultan la obtención de resultados óptimos. Cualquier otra medida queda pospuesta y se entiende siempre como complementaria.

Ahora bien, entre las adaptaciones que hemos hallado de este modelo en los centros estudiados, hay algunos que respetan escrupulosamente los límites de la compensatoria, otros que tratan de extender el número de horas al máximo y hacen grupos separados, y otros más que modifican considerablemente el sistema para evitar que sea segregador. Es inevitable pensar, por tanto, que los demás centros que no han sido estudiados realizarán otras adaptaciones. En esta variedad, algunas atenúan los efectos marginadores del modelo, mientras que otras potencian sus efectos negativos: las que se apartan de su aplicación

de forma débil y controlada fijada por la Administración (sólo un número determinado de horas, sólo en asignaturas donde se ejercen menos las competencias sociales). Varios autores, como Carbonell i Paris, han señalado iguales problemas en la aplicación de la compensatoria, y el propio Consejo Escolar del Estado, en su informe de 1996/1997, recomendaba la revisión de este programa con el fin de subsanar las deficiencias que parecían presentar.

Con respecto a las preguntas que han guiado esta investigación, con la educación compensatoria ni se favorece el mantenimiento de las diferencias lingüísticas o culturales, ya que el objetivo es la asimilación, ni se fomentan las relaciones intergrupales, pues se segrega a aquellos que presentan diferencias (incluso cuando las diferencias se limitan a la forma de pronunciar o a la entonación, como en el caso observado de que alumnos de origen hispanoamericano asistan a clases de «castellanización»).

No obstante, hay centros, como se ha visto, que en ocasiones mejoran su aplicación mediante adaptaciones más integradoras. Destacan, en este sentido, las medidas adoptadas por el CP1, uno de los colegios más multiculturales de Madrid (80% de sus alumnos son de origen extranjero). En el sistema de «agrupamientos flexibles» que han organizado participa todo el alumnado durante una hora al día, y en ellos se refuerza sobre todo la lengua, tratando además de evitar la identificación exterior de alumnos y niveles (a través de la designación a partir de colores, como el «grupo rojo»). Este colegio tiene también enseñanza compensatoria, que, como puede verse en el capítulo 3, sigue los patrones normales. Lo más característico de este colegio es que el gran número de estudiantes de origen extranjero ha introducido necesariamente cambios en la vida del centro, en los conocimientos de los alumnos y en las relaciones interpersonales. Este hecho, junto con la aplicación de este procedimiento que no fomenta la separación, hace que paulatinamente vayan surgiendo espacios de relación y una atmósfera multiculturales que se desconocen en otros centros y que en éste se viven como enriquecedores.

Otra de las adaptaciones realizadas, los grupos de enseñanza intensiva de español (también llamados agrupamientos flexibles) en el IES2, tiende a eliminar uno de los rasgos más negativos que se están dando en la enseñanza compensatoria (capítulo 4). Se trata de otro centro con un gran número de estudiantes de origen extranjero (conviven más de 18 nacionalidades) y una notable pluralidad de lenguas, por lo que también en este caso la multiculturalidad es un hecho. Con este procedimiento, no dirigido a todo el centro sino a los alumnos de compensatoria, pero con un contenido específico de lengua, se evita que se confunda una situación transitoria a la que hay que dar respuesta, con un déficit inespecífico. El propio marco legislativo que rige esta educación da lugar a una interpretación por la que se permite que se mezclen alumnos con necesidades

distintas y enseñanzas que se dirigen a desarrollar competencias lingüísticas y no lingüísticas. Esta «peligrosa mezcla» se produce porque las «actuaciones específicas» se destinan a personas de origen muy diverso y con problemas muy diferentes, pero que tienen en común el ocupar una posición social de rechazo y marginación («desfavorecida»):

(1) Las actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en centros que escolaricen a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, a otros colectivos desfavorecidos con desfase educativo (...) así como con dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

(Orden de 22 de julio, BOE n.º 179, miércoles 28 de julio de 1999).

En ejemplos como éste vemos que se asocian irreversiblemente diferencia y carencia. Así se justifica que, cuando el número de alumnos que desconocen la lengua vehicular no alcanza para conformar un grupo completo de «castellanización», se unifique a estos alumnos con otros que tienen algún problema cognitivo o de abandono y desmotivación, o bien tienen problemas de otra índole.

Si al menos se distinguiera entre desfase curricular y adquisición de una segunda lengua podría situarse la formación compensatoria en periodos concretos y entenderse como un entrenamiento lingüístico para quienes acaban de incorporarse y tienen otra lengua. De esta manera aumentaría su utilidad y disminuiría el efecto segregador —este sistema se utiliza en Francia e Israel como una etapa previa a la incorporación a la enseñanza regularizada. En esta línea, la Comunidad de Madrid ha considerado la creación de «aulas de enlace», a las que nos referiremos más adelante (en el apartado 6.5.). La adaptación de este modelo que ha realizado el IES2 se mueve en ese sentido. En ese centro de Secundaria, se ha reflexionado sobre las consecuencias de la enseñanza compensatoria y, especialmente, sobre sus fallos, por lo que tratan de separar a los alumnos que precisan una formación lingüística inicial de aquellos que presentan otro tipo de problemas. Se trata, igualmente, de acotar la duración del procedimiento a un año. Con este sistema el centro se aproxima a un curso inicial de inmersión lingüística que luego puede ser completado con otro tipo de procedimientos y políticas.

En el cuarto centro estudiado, el CP2, los cambios que se registran en la aplicación de la compensatoria son menores, pero se orientan en una dirección opuesta, aumentando el número de horas. Entendemos que ello se debe a las circunstancias que viven este y otros centros semejantes (capítulo 5).

Lamentablemente, una serie de circunstancias de distinta naturaleza están concurriendo para que la aplicación de la compensatoria gane fuerza; entre ellas, el hecho de que en los últimos años sea posible no repetir curso aunque el nivel de conocimientos lo aconseje, lo que ha aumentado la disparidad en las aulas. Los profesores a menudo parecen sentirse desarmados ante la nueva situación que viven día a día y que no puede resolver sin la participación de todos. En esta investigación se han recogido múltiples testimonios que muestran que se sienten superados o incapaces de gestionar aulas tan plurales y tan poco homogéneas, en las que «unos no llegan y otros se ven retrasados» por sus compañeros. Para un profesorado desilusionado con las reformas, desmotivado y angustiado porque no ha contado con la preparación para trabajar con tal diversidad de niveles, grupos, clases sociales, etnias y lenguas, lo más fácil, y a veces lo único viable, es separar a estos niños y adolescentes que presentan ante todo un desconocimiento de la lengua vehicular.

Ahora bien, a pesar de lo anterior, o quizá precisamente por ello, no parece justificable el rechazo que se ha notado a introducir profesores de apoyo en el aula. Máxime cuando esta medida que podría ser más eficaz que trabajar como acaba haciéndose, en grupos y aulas separadas. Convendría profundizar en las posibles razones de esta actitud.

Recapitulando, entre los puntos comunes y negativos que hemos detectado con relación a la enseñanza compensatoria destacan los siguientes:

- A pesar de que se enuncia como un sistema esencialmente personalizado, hemos encontrado que no siempre se aplica, ni es posible siempre aplicarlo, de tal manera. En principio su finalidad es compensar las desventajas y subsanar las carencias (no las diferencias, que no son compensables) de alumnos concretos. A pesar de ello, en los discursos recogidos con cierta frecuencia se les suponen determinadas carencias a los miembros de ciertos colectivos, sólo por el hecho de serlo, es decir en virtud de su cultura, su lengua o su religión. Resulta relevante también la poca reflexión crítica que sobre esta cuestión parece haber en los centros, sobre todo porque sus implicaciones no son nada despreciables. Ciertamente, en ningún caso debe ser la mera pertenencia a un grupo lo que señale «falta de capacidad» o lleve a tomar medidas, porque entonces estaríamos ante un racismo institucional. En la propia regulación se tiende a identificar a los alumnos de origen extranjero con potenciales destinatarios de la enseñanza compensatoria. En la práctica, así termina siendo. En el propio *Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid* (2000), si bien se afirma que «la diversidad es la norma», por otra parte se dice que «el sistema educativo ordinario deberá ofrecer las respuestas oportunas para atender esa diversidad de alumnado que *requiere adap-*

taciones específicas). Como señala Alcalá (2001), los principios que se evocan son los de «igualdad, participación social, normalización, atención a la diversidad, respeto a la diferencia, acción positiva, integración escolar, interculturalidad, adaptación curricular, calidad, equidad y flexibilidad organizativa»; sin embargo, la acción que se propugna es la «normalización» y los destinatarios son un colectivo en su totalidad: los jóvenes de origen extranjero.

- Por lo anterior, todos los hijos de trabajadores extranjeros aparecen como potenciales destinatarios de la educación compensatoria, y esto puede dar lugar a que las acciones no se planifiquen según las necesidades personales de los estudiantes, sino que sea su pertenencia a ese colectivo lo que actúe como criterio. Esto explicaría la tendencia a que, a pesar de que esta enseñanza tiene un contenido predominantemente lingüístico (y de usos comunicativos, como en las clases de «castellanización», a las que nos referiremos en el apartado 6.5.), se recomiende su asistencia a alumnos latinoamericanos, sobre todo si provienen de Ecuador o de República Dominicana. Así pues, tanto para la mayoría de los profesionales entrevistados como para la propia legislación, la diversidad debe compensarse y, en consecuencia, estamos claramente en los planteamientos de la teoría del déficit. Una vez más, es necesario y urgente distinguir entre la educación compensatoria y la enseñanza de una segunda lengua.
- Teóricamente, la educación compensatoria se apoya en el principio de diversificar objetivos y procedimientos para que todos alcancen un determinado nivel y así garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. No obstante, puede aplicarse sin atender a la diversidad, de manera uniforme y monolítica, propiciada incluso por la propia legislación (véase Aguado Odina, *et al.*, 1998). Si esta enseñanza ha de adaptarse a los destinatarios para no discriminar ni a grupos ni a sectores sociales, deben establecerse niveles definidos de exigencia y criterios claros de evaluación. Sin embargo, apenas se utilizan pruebas sistematizadas para evaluar si un alumno necesita asistir a clases de compensatoria, y en su lugar solamente se toman en cuenta las observaciones en el aula de referencia, las conversaciones que se mantienen con los propios alumnos y sus padres y, en ocasiones, algunas pruebas de lectoescritura con las que se establece su nivel de español. El riesgo que entraña carecer de pruebas y criterios bien definidos para determinar la adscripción de los alumnos a unos grupos u otros, es que la distribución puede verse sesgada por prejuicios. Todo indica, por tanto, que convendría establecer claramente niveles y unicificar criterios. Sin embargo, tan sólo hemos encontrado directrices en este sentido en la citada *Resolución* del 4 de septiembre de 2000, de la Comunidad de Madrid. El anexo que la acompaña, tampoco plantea objetivos

claros y, en cambio, presenta a un mismo nivel aspectos que son de distinta entidad –algunos de los cuales remiten simplemente a diferencias culturales y correspondería que fueran tratados con otro talante. Para establecer el nivel de conocimiento de la lengua vehicular, se hace referencia, por ejemplo, a usos comunicativos como pedir la palabra en el aula, que no pueden servir para establecer el nivel de conocimiento, ya que varían de una comunidad a otra. Incluso dentro el ámbito de uso de una misma lengua, la regulación cultural de la comunicación puede variar.

- Si el objetivo de la enseñanza compensatoria es igualar, parece imprescindible que se disponga de los medios para salvar las distancias, de manera que nunca se pierda de vista que la finalidad última de este procedimiento es que los alumnos se reincorporen plenamente a los grupos de referencia. Sin embargo, los profesores manifiestan que carecen de material específico, por lo cual recurren no pocas veces a materiales propios de los cursos de educación infantil: fichas para recortar, pegar y dibujar o cuadernillos muy básicos para materias como matemáticas: nada específico para la enseñanza del español como segunda lengua. El hecho de que muchos de los alumnos de origen extranjero desconozcan la lengua dominante no significa que tengan un déficit cognitivo, así que lo que estas tareas y actividades consiguen con frecuencia es aburrirlos o disminuirles la autoestima. Por otro lado, la separación que entraña este sistema ha sido con frecuencia objeto de crítica desde la lingüística. Para adquirir la L2 es preciso, además del refuerzo de la lengua materna, la inmersión en un contexto en el que se hable la lengua que se desea que el alumno adquiera, y no en un contexto en el que todos la desconozcan. El sentido de las clases específicas y separadas es que se trabajen las nuevas estructuras y usos lingüísticos, así como los errores previsibles en cada etapa del aprendizaje. Para ello sería muy positivo contar con especialistas o, al menos, con profesorado con alguna formación en la enseñanza de lenguas y en la educación intercultural, ya que de otro modo las distancias y el desnivel pueden acrecentarse en lugar de reducirse.
- Como ya señaló el Consejo Escolar del Estado, en la enseñanza compensatoria han de tenerse en cuenta las condiciones y los objetivos vitales de los alumnos. Si su interés principal es aprender español, ello no tiene que rechazarse. A pesar de que en algunos centros así sucede, por considerarse una motivación excesivamente «utilitarista», la utilidad práctica es una de las motivaciones más frecuentes en los hablantes de cualquier lengua para aprender otro idioma. (Por cierto, la referencia a ese interés «utilitario» se ha indicado sobre todo en relación con los alumnos de origen marroquí, que «van a los centros sólo a aprender español»). Se muestra así distancia y cierta incomprensión de la situación de los alumnos, los cuales

quizás no tengan la expectativa de que sus padres los mantengan hasta que terminen los estudios universitarios, y precisan, en cambio, de la lengua para acceder al mercado laboral. O quizás, como estos mismos estudiantes explican, saben que les será difícil acceder a trabajos que no sean manuales para los que no precisan formación superior.

- Por otro lado, no hemos encontrado referencias a la diversidad en la forma de aprender, considerando, por ejemplo, la importancia relativa de la escritura en las diferentes culturas. No es de extrañar que, dada la relevancia que se le concede en sus países, los estudiantes de origen chino o los escolarizados en sistemas próximos, como los de los países de Europa del Este, sean quienes han desarrollado más estas destrezas y en ellas se encuentren más cómodos que aquellos alumnos que vienen de culturas en las que no se concede a la dimensión escrita de la lengua tanta importancia. Existe una amplia bibliografía que muestra como, los sistemas educativos de los diferentes países, difieren en los contenidos, en su presentación y en los estilos de enseñanza. Tales diferencias entrañan problemáticas de aprendizaje y comprensión diferente, a los que los alumnos tienen que acostumbrarse. Por otro lado, la enseñanza de habilidades sociales aparece como un lugar privilegiado para atender a la diversidad en los usos comunicativos, mostrando los aspectos en que son similares y en los que difieren las diferentes comunidades.
- Finalmente, en la mayoría de los centros se ha reiterado la falta de coordinación entre los profesores de compensatoria y el resto del claustro, lo que acaba aconsejando también la separación. Si cuando estos estudiantes vuelven al aula de referencia no reciben ninguna atención específica, si puesto que salen y entran en horas determinadas se colocan todos juntos al final de la clase, si además se encuentran en otro nivel y suelen realizar otras actividades y estar con otros estudiantes y profesores, si estos últimos no están al corriente de lo que aprenden en el resto de las horas..., ellos mismos terminan rechazando al grupo de referencia, del que se sienten ajenos, abandonados y verdaderas rémoras para los demás.

Esta investigación, a partir de las entrevistas a profesores y sobre todo a estudiantes, ha mostrado algo relevante: que en el fracaso del aprendizaje a través de la enseñanza compensatoria incide más el hecho de que no se coordinen los profesores y de que no se atienda o se busque la participación de estos estudiantes en los grupos de referencia, que el número de horas que pasan fuera de estos grupos.

El hecho de que la enseñanza compensatoria tienda a su generalización hace que seamos pesimistas respecto de los resultados. En la tabla siguiente se aprecia la amplitud con la que se aplica en la Comunidad de Madrid.

Tabla 1.**Evolución del n.º de alumnos «inmigrantes» en educación compensatoria⁴**

Curso	Número de alumnos	Porcentaje de aumento
1999/2000	25.049	
2000/2001	36.115	44,6%
2001/2002	52.000*	44,2%*

*Previsión

Este estudio pretende avivar el debate teórico e ideológico abierto desde los orígenes mismos de la enseñanza compensatoria –en la década de los 60 en Estados Unidos–, debate que se prolonga hasta hoy (recuérdese lo señalado en 1.3.2. y 1.3.3.). Al menos en algunos de los centros estudiados, y sobre todo entre los profesores de compensatoria, nos ha parecido muy viva la visión carencial con que se está aplicando esta enseñanza, lo que le augura poco éxito. Por otro lado, es responsabilidad de todos lograr que no se produzca un sesgo discriminatorio en su regulación y aplicación. Por ello, en tanto que siga utilizándose, nos parece positivo que se conjugue con medidas que valoren la diferencia cultural, con programas multi e interculturales y, sobre todo, que se aplique de forma personalizada y flexible.

En ningún caso, se escatiman esfuerzos. Al contrario, se trabaja mucho y se hace todo lo que se puede para mejorar la enseñanza que reciben los alumnos de origen extranjero, así como para tratar de frenar las deserciones de los alumnos autóctonos, que se producen constantemente hacia otros centros y hacia la enseñanza privada. En centros como el IES2 se aprecia claramente la preocupación y la conciencia de la importancia de la tarea que se realiza, lo que se traduce en iniciativas de adaptación y mejora de esta enseñanza.

En vista del marco social y legislativo, parece que la enseñanza compensatoria es para los centros la forma más viable de responder a la nueva situación que viven. Sin embargo, a tenor de las posibles consecuencias es preciso valorar con rigor si es el mejor procedimiento. El que siga arraigada en nuestra sociedad la consideración de las diferencias lingüísticas como déficit, sumado al hecho de que no se hayan marcado objetivos ni procedimientos claros de

⁴ Estos datos fueron cedidos por miembros de la Administración Autonómica en las Jornadas sobre el Estudio de la Inmigración en la Comunidad de Madrid, en octubre de 2001.

nivelación de las carencias, explica en cierta medida que en algunos colegios e institutos lo más efectivo resulte separar a aquellos que se considera requieren especial atención en un grupo que permanece aislado. Pero si los resultados que con ello se obtienen no son buenos, la enseñanza compensatoria se torna un desvío encubierto que no les permite a los alumnos ingresar luego a los ciclos educativos superiores. La nueva Ley de Calidad no parece suponer a este respecto un avance.

El verdadero problema, como se ha dicho, es el mantenimiento de la desigualdad educativa y, podríamos decir, social. Si la enseñanza compensatoria aleja definitivamente a los alumnos de origen extranjero de la enseñanza normalizada, no habrá alcanzado su objetivo de romper el círculo de la pobreza. En tal caso, no se habrá modificado la situación de dominación, pues, como diría Pierre Bourdieu, la dominación es el proceso por el cual la desigualdad social se mantiene a pesar del discurso igualitario (1982: 82).

El personal especializado

Con base en lo observado y en las entrevistas realizadas es posible afirmar que en nuestros centros el profesorado, incluido el personal especializado, no se siente lo suficientemente formado en cuestiones de interculturalidad y multilingüismo, y tampoco en la enseñanza del español como segunda lengua ni en la enseñanza de las lenguas de origen. Los Centros de Profesores y Recursos han organizado algunas actividades formativas de sumo y pertinente interés, como aquel seminario de «Materiales y recursos para afrontar la interculturalidad» al que asistieron varios de los profesores de uno de los institutos estudiados. Sin embargo, no alcanzan a cubrir las necesidades que se presentan.

En consonancia con un marco sociolegislativo que únicamente actúa sobre la población de origen extranjero, existen distintos especialistas cuya misión es ocuparse de los «alumnos inmigrantes». En algunos casos su formación es muy adecuada (aunque se haya conseguido sobre todo por iniciativa personal), pero en otros casos difícilmente se adapta a las tareas de enseñanza y evaluación de competencias lingüísticas y comunicativas a las que han de hacer frente. Nos referimos a aquellos profesionales que integran los Departamentos de Orientación (en los centros de Educación Secundaria) y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP; en los centros de Educación Primaria): profesores de enseñanza compensatoria, orientadores, trabajadores sociales, profesionales terapéuticos y psicólogos.

El Departamento de Orientación, junto con el profesorado de los cursos, distribuye a los alumnos en grupos en los que se aplican las diversas medidas de

atención a la diversidad. Así, en los capítulos dedicados a los centros se observa que es el Departamento de Orientación quien valora el nivel de conocimiento de la lengua española de los alumnos, y este criterio es el primero que se toma en cuenta para organizarlos; después, se les ubica en grupos flexibles y grupos de apoyo (apartado 4.2.2.), al frente de los cuales está el profesorado de Educación Compensatoria. Aunque son los profesores los que cotidianamente tratan con los alumnos en sus clases, los orientadores tienen gran peso a la hora de decidir qué estudiantes son desviados en algún itinerario. Qué criterios aplican los orientadores en la toma de decisiones, no ha quedado claro en los estudios de caso.

A pesar de la importancia de su labor, la integración de los profesores de compensatoria en los centros suele ser precaria. Muchas veces están en comisión de servicios, es decir que ocupan por un curso escolar la plaza de Enseñanza Compensatoria, mientras que su plaza en propiedad está en otro centro. Viven, en consecuencia, en una situación siempre transitoria y no parecen tener intercambios profesionales frecuentes con el resto de los profesores, lo que impide alcanzar la coordinación que evidentemente es necesaria.

Más aislada aún parece la posición de los profesores del Servicio de Atención Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI), que se ocupan puntualmente de situaciones consideradas marginales y que a veces ni siquiera imparten sus clases en aulas normales.

Por último, en varios centros se ha comprobado que los orientadores ocupan un lugar tan crucial como independiente, pues si bien sus tareas son determinantes para decidir el destino de los alumnos, se ha observado y recogido en las entrevistas, que con frecuencia falla la comunicación con el resto de los profesionales que trabajan con estos alumnos, entre ellos y los profesores, los tutores y los directores de los centros.

En cuanto a los trabajadores sociales, se valora sobre todo su función de orientación a los padres, ya que a menudo les informan de cuestiones relativas al centro, aunque no solamente. También les proporcionan diversa información de otra índole, relativa al funcionamiento de las instituciones y a los recursos disponibles. Para los centros, el número de estos profesionales es limitado y no siempre tienen acceso a ellos (si no hay enseñanza compensatoria, en principio no cuentan con la asistencia de un trabajador social, y si cuentan con él, a menudo es compartido por varios centros).

Además de los trabajadores sociales, existe hoy una figura nueva, la de mediador intercultural, cuyo trabajo, se ha visto resulta útil y sumamente enriquecedor. Estos profesionales se integran gradualmente en los centros para hacer de puente entre individuos y comunidades, y aportar herramientas de

trabajo, claves culturales y técnicas apropiadas de resolución de conflictos. Sin embargo, dado que por ahora solamente existen uno o dos mediadores por distrito o municipio de la Comunidad, su presencia en todos los centros educativos no es factible⁵.

El apoyo de los mediadores sociales interculturales puede ser solicitado por las escuelas e institutos a los Centros de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid en caso de desencuentro y roces entre la institución y los hijos de trabajadores extranjeros o sus progenitores a causa de las diferencias culturales o de todo lo que conlleva el hecho migratorio, que hace que el comportamiento de unos u otros resulte difícil de comprender: por ejemplo, si los chicos y chicas dejan de asistir a clase para atender el negocio familiar, si se plantea la necesidad de adaptar el menú a determinados preceptos religiosos o la vida del centro a la realización del ayuno de algunos escolares durante el mes de Ramadán. Los mediadores no rehuyen los conflictos, sino que tratan de hacerlos tolerables y extraer de ellos aspectos positivos. Se trata de que, en lugar de competencia entre los colectivos (como es la exigencia de que alguien renuncie a algo en beneficio de otro), se dé una relación de colaboración por la que todas las partes ganen. En los centros más multiculturales era evidente que la tarea del mediador resultaba sumamente relevante, mientras que en otros centros apenas conocían esta figura, por lo que parece que aún no se ha potenciado lo suficiente. Como señala el *Plan Regional para la Inmigración*, la labor de los mediadores puede reforzarse o facilitarse con el apoyo de traductores.

Organización de actividades multi e interculturales

• LAS ACTIVIDADES MULTICULTURALES

La noción de **enseñanza multicultural** surge con el fin de hacer visible y de legitimar la diversidad cultural y lingüística en aspectos de la educación que van desde el currículo, los métodos de enseñanza y los instrumentos de aprendizaje hasta los programas educativos y las actividades extraescolares. El objetivo de su incorporación es, como decíamos en la Primera Parte, reconocer la naturaleza no homogénea de la comunidad escolar y potenciar las actitudes positivas hacia esa heterogeneidad. Se trataría, con ello, de facilitar el mantenimiento de la diversidad paliando, al mismo tiempo, el etnocentrismo tan fre-

⁵ Sin embargo, esto puede cambiar porque se están formando mediadores interculturales especializados en el ámbito socioeducativo. Los centros que se ocupan de esta formación son la Escuela de Mediación Social para Inmigrantes (centro de la Comunidad de Madrid gestionado por la Cruz Roja) como la especialidad en «Mediación Social Intercultural» del programa de postgrado «Migraciones y Relaciones Intercomunitarias» (de la UAM y el IMSERSO).

cuente en nuestras sociedades y también en las escuelas, lo que en principio debería llevar a mejorar la comunicación, la comprensión y las relaciones intergrupales. Todo esto no sólo repercutiría en la atmósfera de los centros, sino también en las condiciones del aprendizaje, especialmente de los alumnos que pertenecen a los grupos minoritarios.

Sin embargo, como en tantos otros aspectos, dependerá de la forma en que se lleven a cabo estos programas para obtener los resultados deseados u otros de distinto signo. Si la presentación de las diferencias es simplista y esencialista, si está hecha desde el grupo dominante y tiende a la folclorización o el exotismo, puede contribuir a separar a los grupos socioétnicos, más que a acercarlos. Igualmente, si no se señalan al mismo tiempo los puntos en común, las muchas similitudes y coincidencias entre los grupos, entonces pueden surgir consecuencias no deseadas, como el reforzamiento de ideologías segregacionistas que arraiguen en la idea de «si somos tan diferentes, pues vivamos separados». La observación de estos y otros resultados adversos han puesto en tela de juicio la aplicación de los programas multiculturales en Europa, en particular en el Reino Unido, y sobre todo en Canadá, donde han sido tradicionalmente aplicados.

A lo largo de esta investigación se ha observado que es en actividades extraescolares (comidas y meriendas multiculturales, todo tipo de fiestas, exposiciones de artesanía, narraciones de cuentacuentos, etc.) donde de forma más decidida se ha incorporado esta dimensión, y donde se pone de manifiesto la diversidad de usos, bienes culturales y creencias. Estas actividades muchas veces son promovidas a título personal por los profesores con interés en estos temas, resultando por tanto puntuales y marcadas por el hecho de que no son los propios grupos implicados quienes las planifican y desarrollan.

Se ha observado también que en ocasiones los destinatarios no tienen clara cuál es la finalidad de estas actividades. Las entrevistas muestran que ven en ellas un ejemplo más de cómo se trata de presentarlos en tanto que subdesarrollados o atrasados, produciendo en ellos indignación en lugar de estimular su integración. Se aprecia en estas actividades lo que Michael Byram define como la visión del «turista», pero por parte del profesor que transita por los países de origen de sus alumnos, buscando los aspectos más exóticos y suponiendo que: «su propia forma de vida (y la de los compañeros) se enriquecerá, pero no cambiará esencialmente con la experiencia de observar a los otros» (Byram, 1997: 1-2). Este fenómeno se ha detectado con relativa frecuencia en distintos centros de enseñanza de diversos países del mundo.

En cuanto a los contenidos del currículo, no se ha observado que, salvo de forma ocasional en algunas clases, se incorporen referencias a la diversidad de conocimientos y valores. Esto podría hacerse sin mucha dificultad en las mate-

rias de Lengua, Ciencias Naturales, Historia y Geografía. La inclusión de la vida de los alumnos en su tierra de origen, de aquello que los rodeaba y de los conocimientos que hayan adquirido antes de llegar a España les conferiría cierto protagonismo positivo para su integración, además de estimular el interés y la curiosidad de sus compañeros. Sin embargo, hemos observado que, fuera del ámbito de las actividades extraescolares, no parecen considerarse un saber aquellos conocimientos que se apartan del acervo del grupo dominante.

Entre los procedimientos por excelencia de la educación multicultural figuran la educación bilingüe y los Programas de Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (ELCO), pero, como se ha visto en la descripción de los centros investigados, su presencia es muy limitada. En caso de aplicarse, su funcionamiento es deficiente, los recursos que se invierten son escasos y la legislación de la Comunidad les confiere un lugar marginal. Se entienden como parte de la compensación educativa, de manera que ni se integran en el currículo, ni se promueven adecuadamente, ni son legitimados. Y ello a pesar de que este es un procedimiento que, aplicado adecuadamente, evita que se caiga en el folclorismo y en la segregación, ya que las clases pueden abrirse a todos los alumnos.

• LAS ACTIVIDADES INTERCULTURALES

La **enseñanza intercultural** constituye la última etapa recorrida hasta ahora en diferentes países para responder a la diversidad lingüística y cultural que se ha impuesto en las escuelas de sociedades en las que la presencia de trabajadores extranjeros es una realidad cotidiana (apartados 1.3.1. y 1.3.3.). El desarrollo de métodos y procedimientos acordes con la enseñanza intercultural está teniendo especial relevancia dentro de la lingüística, ya que constituye una de las vías más novedosas en la enseñanza de segundas lenguas. Conviene tener presente que en esta Europa de la diversidad, el multilingüismo se ha convertido en un capital pues, como señala Mónica Heller con relación a Canadá, abre puertas a la inserción laboral y al bienestar económico (Heller, 1998).

La enseñanza de idiomas, desde el momento que ya no sólo enfatiza el conocimiento de las gramáticas, sino el uso adecuado de las lenguas, incorpora cada vez más los estudios culturales y los métodos etnográficos. Se trata, como señala Michael Byram, de explorar con detenimiento algunos aspectos culturales, utilizando tanto la cultura autóctona como otra no autóctona, de forma que se propicien experiencias etnográficas. Los estudiantes se convierten en cierto modo en etnógrafos, además de que incorporan una dimensión dialógica e interactiva del aprendizaje, por la que se aprende con y de otros (véase cómo Byram y otros autores plantean y desarrollan propuestas en este sentido, espe-

cialmente en Byram, 1997; Byram, Nichols y Stevens, 2001; y en otras contribuciones incluidas en este último libro, como Morgan, 2001: 11).

Las propuestas que se han realizado para la enseñanza de idiomas en contextos multiculturales (aunque también pueden utilizarse para la enseñanza del resto de materias) tienen en común, por un lado, hacer conscientes a los alumnos –a todos los alumnos– de diversos aspectos culturales tanto de la propia comunidad como de otras comunidades; y, por otro lado, desarrollar destrezas para interpretar situaciones sociales y culturales con las que no estén familiarizados. Con ello se desarrolla su capacidad de observación de los propios comportamientos, para apreciar lo que tienen o no en común con otros comportamientos, usos y valores. Esta capacidad de observación no sólo se estimula en el aula, sino fuera de ella, gracias a las nuevas tecnologías, que se utilizan para que, sobre todo entre grupos de personas que pertenezcan a sociedades distintas y hablen lenguas diferentes, intercambien experiencias y aprendan del otro.

Se trata, por tanto, de desarrollar una competencia intercultural que se componga de conocimientos, habilidades, actitudes y valores: conocimientos de los procesos sociales y conocimientos que ilustren estos mismos procesos; habilidades para interpretar, observar y aprender; actitudes críticas y de apertura, y valores para interactuar con otros sobre la base del respeto y la igualdad. A todas estas dimensiones, la enseñanza deberá prestar cuidadosa atención⁶.

Dado que el objetivo es hallar similitudes y diferencias más allá del ámbito social más cercano, y dado que se precisa para ello identificar y cuestionar los estereotipos, resulta lógico que algunos desarrollos de este tipo de educación constituyan lo que hoy se conoce como **educación antirracista crítica**. Esta propuesta educativa pretende conseguir la igualdad en la diversidad, bien a través de la discriminación positiva, bien a través de una enseñanza y una formación común a estudiantes y profesores. Esta formación pone en cuestión los estereotipos y aborda las posibles causas de su surgimiento y permanencia, implicando ineludiblemente la reflexión acerca de aspectos socioeconómicos y políticos de nuestras sociedades. La igualdad se logra en este caso modificando las relaciones de poder, legitimando las diferencias y modificando el orden socioeconómico.

Para ello, como ya señalamos al presentar este modelo (apartado 1.3.3.), es preciso modificar los currículos de forma que se llegue a un heterocentrismo en que se recojan otros contenidos y en que todos los sectores se vean representados. Y lo mismo ocurre con los materiales didácticos y con las estrategias

⁶ En Byram, 1997: 34 y ss., se presenta y desarrolla esta propuesta.

de enseñanza-aprendizaje que han de adaptarse al uso de otras técnicas de resolución de problemas, de realización de prácticas, de aprendizaje cooperativo, etc. Por último, la formación del profesorado es clave, y si no se dirige a todo el colectivo no podrán combatir ni los estereotipos ni las relaciones asimétricas entre los estudiantes. Tampoco podrán reflexionar acerca de la incidencia del sesgo cultural en la valoración de los alumnos y de su comportamiento.

Lo dicho hasta aquí permite ya resaltar algunas líneas de acción. Entre ellas, destaca la urgencia de no seguir posponiendo los programas de enseñanza multiculturales a los que también hace referencia la normativa (basados en la enseñanza de las culturas y de las lenguas de origen), y tratar de implementar los programas interculturales, abriéndose a otros modelos que fomenten en mayor medida la integración. Para ello, se podría contar con la cooperación de mediadores, traductores y profesionales bilingües que hicieran de puentes entre comunidades.

Ahora bien, mientras esto no ocurra y la intervención se limite a la enseñanza compensatoria, todos los aspectos examinados han mostrado la importancia de evitar la concentración de los alumnos de origen extranjero y una aplicación generalizada y no controlada de este procedimiento. Antes bien, debería potenciarse la cooperación y el intercambio de información entre los profesores, de forma que contribuyan a la evaluación de los estudiantes que realizan los especialistas, para quienes se reclama una mayor integración en el centro.

La valoración positiva de la colaboración por parte de organizaciones y movimientos sociales sugiere que debería incrementarse esta participación e incorporar a otros sectores sociales, como los estudiantes universitarios, quienes podrían realizar prácticas y contribuir en tareas de apoyo. Ello rompería el aislamiento de los profesores y de los centros, y aprovecharía el trabajo de especialistas en formación y de voluntarios. Por supuesto, dicha incorporación exige previamente el establecimiento de un marco de acciones dotado de una orientación precisa y de unos objetivos bien definidos por los centros y la administración.

Ha quedado, además, patente la pertinencia de que las actividades multiculturales sean organizadas por los protagonistas, más que por los profesores, que de esta manera se limitarían a participar en ellas y se evitarían simplificaciones y reacciones adversas.

Los capítulos dedicados a los centros han puesto también de manifiesto que se realizan muchos esfuerzos que lamentablemente no siempre se coordinan ni se articulan sobre principios y políticas, de manera que pierden ímpetu y se dispersan. Aunar estos esfuerzos –y la administración es quien puede aglutinarlos–, resultaría mucho más eficaz y dotaría de sentido a las acciones que se emprenden.

6.3. La enseñanza

La interacción en el aula

La colaboración de los centros y el método de trabajo que hemos elegido –la observación participante– nos han permitido estar presentes en el aula; sin embargo, en ulteriores investigaciones deberemos profundizar en el estudio de la interacción en el aula. Es ahí donde mejor podemos observar las prácticas educativas y cómo a través de ellas se construye un orden social y lingüístico en los centros, se establecen relaciones sociales, cooperan los interlocutores en la construcción de sus imágenes sociales y, sobre todo, donde se atenúa o se incrementan las asimetrías. En estas interacciones, observamos cómo se imbrican los niveles macro y microsociales, las políticas y las prácticas cotidianas, las teorías y la acción social. Constituyen, por tanto, estas interacciones, ámbitos excepcionales de estudio. De hecho, la observación en el aula nos ha permitido extraer ya conclusiones significativas en esta dirección⁷.

Entre las observaciones relevantes hasta ahora realizadas, destacan, en primer lugar, claras diferencias entre las clases de compensatoria y las clases en el grupo de referencia. En las clases del Programa de Compensatoria encontramos un profesorado que, si bien no ha contado con toda la formación que sería necesaria, ha desarrollado una sensibilidad y un notable «saber hacer», sobre todo aquellos que llevan tiempo ejerciendo estas funciones. Evidentemente, esto no subsana todas las carencias de formación, orientación y materiales que hemos señalado, ni tampoco palia el efecto segregador que entraña este sistema de enseñanza.

El aula de compensatoria parece considerarse el ámbito de intervención por excelencia, mientras que, por lo general, no se entienden las aulas de referencia como lugares de actuación para la enseñanza de los estudiantes de origen extranjero, aunque son espacios determinantes y complementos necesarios a las primeras. Así, en los casos que hemos estudiado no suele reforzarse en ellas a quienes siguen los programas de compensatoria, sino que, al contrario, en ellas no suelen recibir atención específica; hecho que a veces se justifica por el temor a retrasar al resto de la clase. La frecuente ubicación de los estudiantes que siguen el programa de compensatoria al fondo del aula para que no interfieran con sus salidas y entradas muestra ya si no una posición marginal, una posición de escasa integración en ésta. Por ello, nos ha parecido que proporcionarles una atención personalizada en estas aulas, mediante un profesor de apoyo, o en licenciados en prácticas, así como el desarrollo de actividades

⁷ No obstante, sería necesario llevar a cabo más estudios de estas características. Queda, por tanto, mucho que hacer en este sentido.

específicas coordinadas con los profesores de compensatoria, permitirían impulsar tanto la integración como el aprendizaje en estos alumnos y despertar actitudes más positivas. De lo contrario, los mismos estudiantes terminan sintiéndose incómodos al verse marginados o considerados incapaces de seguir el curso normal de la lección, con las actitudes de rechazo que, en contrapartida, a veces se generan. De hecho, dado que, en algunos centros, los miembros del equipo investigador actuaban como ayudantes del profesor en la observación participante, hemos podido observar que tal proceder resultó eficaz y sumamente positivo, no sólo desde el punto de vista del aprendizaje, sino también de la implicación y mejora de la autoestima de estos estudiantes.

La comunicación intercultural en el aula

En cuanto a las diferencias culturales y sus repercusiones en la interacción, han quedado también numerosos aspectos por estudiar. Sin embargo, su relevancia se ha hecho evidente. La interacción alumno-profesor, en el aula y fuera de esta, es un tipo de interacción formal y fuertemente regulada en todas las comunidades lingüísticas. Tal regulación establece: cuándo es posible participar y cómo hacerlo en clase; cómo dirigirse al interlocutor; qué tipo de relaciones son esperables y qué puede esperarse de un acontecimiento comunicativo como ese; qué tratamiento de respeto es necesario; qué temas y qué cuestiones es posible abordar; qué emociones pueden mostrarse; a qué se puede apelar o recurrir en caso de conflicto; cómo hay que realizar una petición (sobre todo, si afecta a necesidades físicas o a aspectos de la vida privada); cómo invitar u ofrecer; cómo responder a un elogio o a una reprimenda, etc. Muchas veces las diferencias en esta regulación, en las distintas comunidades son pequeñas o de grado, como ocurre con la regulación de las intervenciones de los alumnos en clase, siempre dirigida por el profesor y pocas veces espontánea.

En este dominio, sin embargo, pequeñas diferencias tienen notables repercusiones ya que, si bien los usos no difieren mucho, sí es diferente el valor que se les asigna, el cual a su vez es muy relevante en la definición del contexto. Los ejemplos son numerosos, en particular en los centros de Secundaria, cuando se contrasta la forma de comunicarse de los estudiantes autóctonos y de los recién llegados, principalmente en lo relativo a la intervención en clase, donde son muy sutiles y numerosas las normas que distinguen la participación de la interrupción. Lo que puede ser considerado un comportamiento de respeto, como podría ser no hablar nunca a menos que haya una interpelación directa, puede ser considerado también, de no tenerse en cuenta que hay diferentes regulaciones de estas intervenciones, como un rechazo a la participación o como fruto del desconocimiento de los contenidos tratados. Y algo semejante ocurre con

las formas de tratamiento, donde la elección de formas no habituales puede ser fácilmente considerada como exceso o falta de familiaridad. Esta cuestión está en juego entre estudiantes de origen madrileño y estudiantes de origen ecuatoriano, peruano o colombiano. Lo más relevante, sin embargo, es que los usos de los estudiantes madrileños son vistos como de mucha familiaridad y pueden llevar a una interpretación del contexto, como marcado por la frivolidad, y no por el trabajo y aprendizaje.

Ciertamente, hemos observado fenómenos asociados a la comunicación intercultural que desempeñan un papel relevante en la creación de las imágenes de los distintos grupos socioétnicos que se integran hoy en el imaginario de los centros. Muy especialmente, en el caso de los alumnos de origen latinoamericano contribuyen al refuerzo de los estereotipos, presentando a estos alumnos como más dulces, respetuosos o sumisos (véase Garí y Patiño, 2001).

Sin embargo, no puede generalizarse, ya que en los dos colegios de Primaria escogidos parece no detectarse –al menos en las horas observadas– ningún problema comunicativo que pueda considerarse derivado de la diferente regulación sociocultural de la comunicación (excepto algún enfrentamiento con alumnos de etnia gitana en el centro de Puente de Vallecas); por el contrario, en los institutos de Secundaria los actores tienden a identificar más cualquier choque (ya sea generacional, personal o de otra índole) con actitudes culturales o sociales diferentes. Estos choques se suelen dar sobre todo entre, por un lado, los adolescentes recién llegados o con una estancia menor de 2 ó 3 años en Madrid, y, por otro, el resto de la comunidad escolar o el propio sistema educativo.

Sorprende en este sentido cómo, en los colegios de Primaria, se observa ya entre los niños de 6 años, no sólo la incorporación plena del español, sino también la plena competencia comunicativa. Así no se aprecian diferencias significativas en el uso con respecto a los hablantes que tienen el español como lengua de origen. Tal adquisición de habilidades comunicativas en la segunda lengua es positiva, aunque no necesariamente obligada. Sí en cambio, parece necesario el desarrollo de una competencia intercultural, que haga conscientes a todos los hablantes, independientemente de su lengua y su lugar de origen, de que existen distintas regulaciones de la comunicación, que incluyen desde aspectos de la comunicación no verbal, como la mirada o la distancia interpersonal, a aspectos relativos a la argumentación y a la retórica. Un ejemplo de diferencia retórica sería el que se considere pertinente o no apelar a la solidaridad o al desvelamiento de datos o circunstancias personales a la hora de realizar una solicitud administrativa, como puede ser el cambio de colegio.

A pesar de ello, hemos observados asimetrías en cuanto a la participación y también cómo se produce, en ocasiones, una señalización jerárquica de la dife-

rencia por parte de los estudiantes autóctonos, ya sea anticipándose a un desconocimiento o señalándolo o amonestando por él a sus compañeros (por ej. «Ibrahim no sabe leer»). La participación de los estudiantes de origen extranjero en el aula resulta menos activa. Desde la posición del profesor estos señalamientos jerárquicos pueden equilibrarse, nivelando tanto la participación, como las representaciones de la diferencia cultural y lingüística.

Este saber del hablante acerca de cómo comunicarse en contextos interculturales palia la tendencia universal a realizar generalizaciones o atribuciones de rasgos a los hablantes y a los grupos étnicos sobre la base de comportamientos comunicativos. Los profesores tienen con respecto a estas diferencias un importante papel que jugar, ya que desde su posición pueden mostrar cómo existen pequeñas diferencias comunicativas que tienen repercusiones en todos los órdenes. De esta manera pueden contribuir a que los estudiantes consideren normales la presencia de otros usos y aprendan a conversar en contextos plurales y diversos.

Para el desarrollo de esta competencia comunicativa intercultural es necesario enseñar a los estudiantes a observar sus comportamientos comunicativos y los de los otros. Pueden así aprender a detectar los puntos comunes y las diferencias en los usos (en los gestos, en la distancia corporal, en el tono y el volumen de voz, en la forma de tomar el turno de palabra, en los silencios, etc.) y a relativizar su importancia. Programas de formación como éstos debería también ir dirigidos a los profesores para que a la hora de enseñar las destrezas sociales propias de su comunidad no adopten actitudes normativas y excluyentes como las que, en ocasiones, hemos documentado.

La relevancia que tienen estos aspectos aconseja dotar también de una dimensión comunicativa a la enseñanza de la lengua de origen, ya que de lo contrario se puede mantener un conocimiento de la lengua sobre el que se proyecten las convenciones comunicativas propias de la segunda lengua. Con ello se pueden evitar malentendidos y roces comunicativos en las relaciones con la comunidad de origen.

6.4. La enseñanza de la lengua y la cultura española y de las lenguas y las culturas de origen

Como hemos señalado, la enseñanza de la lengua y la cultura españolas es uno de los objetivos de la educación compensatoria cuando se dirige a estudiantes de origen extranjero. De hecho, se le denomina «castellanización», enfatizando su contenido lingüístico y cultural. Esta enseñanza del español no se produce en los momentos iniciales de la incorporación a los centros, sino a lo

largo del curso escolar y en las aulas de compensatoria. Así pues, en lugar de optar por un programa inicial de inmersión lingüística, se sitúa a los estudiantes de origen inmigrante que no conocen la lengua vehicular en un Programa de Compensatoria, es decir, se les separa, paradójicamente, de la lengua que tienen que aprender y se les agrupa con personas que tienen otro tipo de dificultades. De esta manera parece potenciarse el desfase escolar y no la integración ni en el centro ni en los grupos de referencia. Más preocupante resulta aún el que, en algunos casos, se recomienden estas clases de «castellanización» a personas que son hablantes nativos del español, como a los estudiantes de origen ecuatoriano; lo que se justifica señalando «lo mal que hablan».

Entre los aspectos más destacados de esta enseñanza, se ha observado, y así lo han puesto de manifiesto Álvarez, Lera y Moustououi (2001), tres puntos relevantes. En primer lugar, la ya mencionada percepción del desconocimiento del español como una deficiencia. No se suele considerar a estos hablantes, ya lo hemos dicho, como personas en proceso de ser bilingües o multilingües, sino solamente como desconocedoras del español. La cuestión tiene relevancia ya que refuerza una visión de competencia entre lenguas que es siempre perjudicial. No debemos olvidar que lo que se persigue es que aprendan la lengua de intercambio, no que pierdan su lengua materna, y lo que se les está enseñando no es a hablar, sino a hablar español, para lo que es muy útil la base de la lengua de origen.

Ahora bien, el hecho de que no siempre se separe la Enseñanza Compensatoria de la enseñanza de L2 da lugar a que se imparta junto a otros contenidos y justifica que no la imparta personal especializado, sino profesores de cualquier materia.

El que los profesores en general no tengan formación en este sentido es importante, pero lo es aún más que no la tengan los especialistas (profesores del SAI y de compensatoria), que emprenden la tarea de compensar «el déficit lingüístico» de sus alumnos. Si la formación aparece como un requisito ineludible, sería positivo también el contar con profesores bilingües o con algunas nociones sobre las lenguas de partida, ya que el aprendizaje de una segunda lengua no se realiza desde cero, sino sobre la lengua de origen, lo que hace totalmente previsibles cuáles son los problemas con los que se van a enfrentar los estudiantes.

Por último, es muy importante señalar que hemos detectado una expandida valoración negativa de la «interlengua», es decir, de esa etapa del aprendizaje en la que las dos gramáticas no se separan aún nítidamente (sobre esta etapa y sus características, puede consultarse el trabajo de Juana M. Liceras, 1992). Durante las observaciones hemos recogido distintos ejemplos de interlengua que han sido tratados como fallos o torpezas de los alumnos, es decir, como fru-

to de su desconocimiento y no como parte de un proceso de enriquecimiento por el que se adquiere una segunda o tercera lengua. Con la formación necesaria, el profesorado puede no sólo corregir, sino explicar y tratar el «fallo» de una manera distinta, como forma transitoria que indica que está en marcha el proceso de aprendizaje y que éste ha alcanzado una etapa determinada (aunque existe muy poca bibliografía sobre el tratamiento de estos «errores» en el contexto de nuestras aulas multiculturales, puede verse Vázquez, 1999).

De hecho, al no entenderse los «errores» como fenómenos asociados a la adquisición de una segunda lengua, éstos son corregidos de forma taxativa y no explicativa («aquí no se dice así», en lugar de: «en español el artículo siempre marca el género»).

Considerando estos aspectos, podemos decir que, en consonancia con una política que opta por un modelo de compensatoria, la enseñanza de las lenguas que se realiza se corresponde con el procedimiento que se denomina submersión. No hay valoración ni consideración de la lengua de origen, tampoco se busca su mantenimiento, ni se recurre a estrategias de enseñanza-aprendizaje que tomen como punto de partida esta lengua. La submersión coincide con la visión de la diferencia como déficit, en lugar de como enriquecimiento. Los otros métodos citados, la inmersión, la enseñanza de la lengua de origen o la enseñanza bilingüe, parten del postulado de que se da una transferencia de destrezas desde la primera a la segunda lengua. Parten también del supuesto de que la presión asimiladora desencadena competencia entre las lenguas, lo que a su vez conlleva el que surjan actitudes negativas hacia el aprendizaje.

De manera que la visión de la adquisición de lenguas que subyace a la aplicación de estos procedimientos es completamente distinta. Para quienes recurren a la submersión, el motor del aprendizaje de lenguas son las habilidades cognitivas de los alumnos, las cuales se consideran limitadas. Así lo muestra el supuesto de que el conocimiento y uso de una lengua puede obstaculizar el aprendizaje de otra; como si el bilingüismo fuera un acontecimiento excepcional. Cuando se opta, en cambio, por la inmersión, la enseñanza bilingüe, y la enseñanza de la lengua de origen, se considera que lo que es excepcional es el monolingüismo, a tenor de cual es la realidad lingüística del mundo y de sus hablantes⁸. Por lo tanto, personas de cualquier lugar, independientemente de su

⁸ Por tratarse la Comunidad de Madrid de una comunidad autónoma monolingüe, con frecuencia se tiene la percepción de que el monolingüismo es la situación lingüística habitual. Es preciso recordar, entonces, que el único país europeo plenamente monolingüe es Islandia. Mientras que en el resto de los países coexisten diferentes lenguas, de manera que el bilingüismo es una realidad habitual, que se incrementa, además, cada día, debido a la extensión del inglés como lengua de intercambio internacional. Para una introducción acerca de la situación lingüística del mundo puede consultarse Junyent, 1999; y Moreno Cabrera, 2000, entre otros.

condición, clase social o nivel intelectual demuestran todo los días ser capaces de hablar dos o más lenguas. En contrapartida, desde los métodos de enseñanza de lenguas que no utilizan el método de la submersión, se tiene muy presente el papel que desempeñan en el aprendizaje las actitudes lingüísticas, las motivaciones de los hablantes, el prestigio de las lenguas y la autoestima de los hablantes.

Pero lo que distingue a la submersión, frente a los otros procedimientos no es sólo la visión del hablante y del proceso de aprendizaje que subyace a este método, sino la manera en que afronta la diversidad. Mientras que la submersión pretende ignorarla, los otros métodos tratan de sacar partido de ella. Ignorarla supone, como vemos, incrementar la asimetría que existe en las relaciones sociales, ya que refuerza la posición de superioridad de quienes hablan la lengua vehicular, mientras presenta a quienes están en el proceso de aprenderla, como carenciales. La exigencia de este dominio de la lengua, sumada a la manera impositiva de lograrlo, no sólo no promueve el establecimiento de relaciones sociales sino que además incrementa la asimetría social. De nuevo encontramos que, cuando se pretende ignorar la diversidad, se imponen los usos y valores de la mayoría, favoreciendo la desigualdad.

En el curso 2002/2003, la Comunidad de Madrid ha anunciado la puesta en marcha de un nuevo procedimiento destinado a aquellos estudiantes, no hispanohablantes o con problemas de desfase curricular, que se incorporan a los centros cuando ya se ha iniciado el curso escolar. En estos casos, en lugar de entrar directamente en un aula de referencia o en un grupo de compensatoria, ingresarían en un Aula de Enlace. Una vez superada esta etapa, que, como máximo, se prolongará hasta la finalización del curso escolar, pasarán a un «grupo ordinario». Se trata de salvar, así, los efectos perjudiciales de la situación derivada del hecho de que la enseñanza de lengua se enmarque dentro de la compensatoria. En concreto, se quiere evitar la segregación que entraña y que no se mezclen contenidos lingüísticos y no lingüísticos.

El modelo seguido para esta «acción complementaria» es el de los TAE (Talleres de Adaptación Escolar) de Cataluña y de otros procedimientos europeos, como el programa PRISMA introducido en los Países Bajos. Sin embargo, se aparta de éste último en aspectos que no son irrelevantes. Según las instrucciones de la Viceconsejería de Educación⁹, el Aula de Enlace podrá estar situado en el centro en el que estudiante se le asigna una plaza escolar en periodo extraordinario, o en otro distinto. La redacción del documento presenta esta últi-

⁹ *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del Programa Escuelas de Bienvenida para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2002-2003.*

ma posibilidad como probable. Este dato, junto con el hecho de que los profesores tengan formación en enseñanza de lenguas, es únicamente una recomendación que lo distingue plenamente del programa que se ha adoptado en los Países Bajos.

El programa PRISMA también se dirige a los alumnos recién llegados que desconocen el neerlandés y consiste en un curso intensivo de dos o tres meses. Se desarrolla en los colegios de los municipios con mayor concentración de alumnado de origen extranjero (Amsterdam y Rotterdam) que reciben a estos alumnos por las mañanas, y en cualquier momento del curso escolar en que lleguen. Por las tardes, éstos asisten a las asignaturas en las que se fomenta la integración –Plástica, Música, Tecnología, etc.– en los centros educativos a los que se irán incorporando paulatinamente. Con este procedimiento se favorece su inserción en el centro, en tanto que éste se va abriendo a la realidad multicultural y multilingüe que los caracteriza. Este procedimiento permite a estos estudiantes llegar al aula con un conocimiento de la lengua adecuado y poder acceder al nivel apropiado sin tener que estar separados del grupo más que en una primera fase de su escolarización. Ejemplos como este muestran un esfuerzo de adaptación total del centro a los estudiantes que se incorporan y a sus necesidades, con el fin de garantizar su plena incorporación tras un breve periodo transitorio.

Por el contrario, en el caso de las Aulas de Enlace, se contempla la escolarización en un centro distinto al de destino. De esta manera, la adaptación a la escuela de destino no sería paulatina, ni estaría en contacto con la diversidad lingüística, ya que los estudiantes sólo ingresarían en ella cuando alcanzaran el nivel de lengua deseado.

Por lo que se refiere a la ELCO, ya hemos señalado cómo se desarrolla en la Comunidad de Madrid. Los centros por sí solos no pueden asumir esta tarea, dado que la normativa desarrollada por esta comunidad, contempla estos Programas como parte de la compensación educativa, y en el marco de acuerdos bilaterales firmados, por el momento, únicamente con Marruecos y Portugal para la enseñanza del árabe clásico y del portugués respectivamente. Estos acuerdos proponen un desarrollo muy limitado de los mismos, recayendo, además, el grueso principal de su gestión en los países de origen y no en las autoridades educativas españolas. Estas características, como ya ha sido apuntado en varias ocasiones, contribuyen a dificultar su puesta en práctica y a limitar sus posibles resultados¹⁰. La ausencia de programas de estas características, en

¹⁰ Para una descripción general del funcionamiento de los programas portugués y marroquí, véase Broeder y Mijares, 2003; para un análisis crítico de la ELCO marroquí en comparación con su implementación en otros países europeos, véase Mijares, 2002.

algunos casos, o su limitado alcance, en otros, hace que determinadas organizaciones no gubernamentales o asociaciones de inmigrantes recurran a las subvenciones que las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid otorga, en el marco del programa de compensación educativa, para llevar a cabo clases de las lenguas maternas de los alumnos de origen inmigrante en horario extraescolar.

De manera que estas enseñanzas no se integran en el currículo, lo que no contribuye a prestigiarlas y dificulta, además, la posibilidad de estudiarlas a los alumnos de distinto origen, tanto autóctonos como de origen extranjero, cuando éstos, en cambio, han manifestado su deseo de aprenderlas. De manera que, la incorporación de las diferencias es superficial y asistemática, e ignora la ayuda que supone el aprendizaje de la lengua de origen para fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la segunda, para construir una identidad que no esté presidida por la asimilación, y para transferir destrezas lingüísticas.

Estas observaciones, así como la ya bien establecida investigación sobre la enseñanza de la lengua de origen, llevan a concluir que extender la formación del profesorado en estos aspectos, e incorporar la enseñanza de al menos algunas de las lenguas de los países de origen de los alumnos dentro del currículo y dentro del horario escolar, no sólo contribuirían a la pervivencia de esas lenguas sino que facilitaría enormemente el aprendizaje del español. La adquisición del español se sumaría, pues, al conocimiento reforzado de la lengua de origen y no significaría su sustitución.

6.5. Actitudes hacia la multiculturalidad y hacia el multilingüismo

En los apartados anteriores ya hemos hecho referencia a las actitudes de profesores y alumnos respecto de la lengua y la cultura de los estudiantes de origen extranjero, así que aquí sólo cabe hacer algunas precisiones y plantear ciertas reflexiones que no se han tocado.

Respecto de las actitudes de los profesores, conviene que nos detengamos a pensar cómo pueden influir en el trato que dispensan a los alumnos y en su aprendizaje. Antes, señalemos que al analizar el discurso de los profesores entrevistados se detectan contradicciones que ponen en duda la afirmación explícita y constante de actitudes positivas, es decir, aparecen también actitudes negativas que frenarían las de sentido contrario (sobre este aspecto hemos hecho varias indicaciones en cada uno de los capítulos 2 al 5, dedicados a los centros).

De la misma manera que una actitud favorable del profesor propiciará la obtención de resultados positivos, si manifiesta una actitud negativa hacia unos

rasgos culturales o lingüísticos determinados, puede resultar infravalorada la habilidad académica del alumno, e incluso el niño mismo puede llegar a rechazar su lengua y su cultura de origen, es decir, parte de su propia identidad. Por lo general, la combinación de etnocentrismo y el arraigo de la teoría del déficit confluyen para fomentar en los profesores actitudes orientadas a la asimilación del otro más que a la incorporación de sus lenguas, conocimientos, valores y usos. Y por parte de los alumnos, éstos perciben una competencia entre lenguas y culturas que no tendría por qué existir, y que puede vivirse, o como algo negativo, o como una pérdida.

Los discursos de los profesores muestran las mismas contradicciones que observábamos en los de la Administración. En abstracto se insiste sobre las bondades de la diversidad cultural y lingüística. Así, con frecuencia, se manifiesta que es bueno que los estudiantes de origen extranjero conserven sus lenguas. Sin embargo, se ha señalado que en las prácticas concretas, esto no se traduce en el fomento de condiciones que de hecho lo permitan. De hecho, al profundizar en el análisis, las referencias a situaciones concretas, puede decirse que aparece con frecuencia la diversidad lingüística como un obstáculo que dificulta el proceso de enseñanza, que separa y genera conflictos entre los estudiantes, y como un problema que es muy difícil de solventar (véase, para un análisis más detallado de estos discursos, realizado en un desarrollo posterior de la presente investigación, Álvarez, Lera, Moustaoui, 2001).

En este sentido, el significado que está cobrando el término «integración» revela esta contradicción. Hoy por hoy, la integración es el objetivo generalmente admitido, si bien suele entenderse como adaptación, es decir, como un movimiento unidireccional que han de realizar sólo aquellos que se incorporan a la comunidad de acogida, y que consiste en asimilarse en todas las facetas de la vida, ya sean bienes culturales, ya costumbres, creencias o valores. Así que, volviendo a nuestras preguntas iniciales, parecen aún dominantes las actitudes que no están abiertas a la integración de las diferencias.

Por lo que toca a las actitudes entre los estudiantes, la cuestión es aún más compleja. Por parte de los autóctonos, sus actitudes se ven muy influidas por las que dominan en sus familias y ámbitos sociales más cercanos. En este sentido, el hecho de que se produzcan tantas deserciones en los centros públicos cuando se incorporan estudiantes de origen extranjero muestra que su presencia se asocia de inmediato al retraso y a una enseñanza de baja calidad. Sin embargo, no se han detectado ni grandes conflictos ni grandes fenómenos de rechazo entre estos estudiantes. Tampoco, ciertamente, aparece con frecuencia la tendencia a ponerse en el lugar del otro. Por eso, con la colaboración de los mediadores interculturales se realizó en todos los centros estudiados un juego con el que competían, en desigualdad de condiciones, ya que recibían las instruccio-

nes en una lengua diferente a la suya (generalmente el árabe). Se trataba con ello de que experimentaran lo que supone fracasar por el puro desconocimiento de la lengua vehicular, ya que de hecho solían perder en el juego. Esta actividad resulta singularmente efectiva para poner de manifiesto las sensaciones y problemas que viven en este caso los alumnos de origen extranjero.

Por otro lado, es preciso destacar que los estudiantes en general manifestaban su deseo de aprender las lenguas de sus compañeros. Y en el caso de los más pequeños sorprendía su conocimiento del país del otro y su localización geográfica, conocimientos que no se daban en aulas más homogéneas.

En cuanto a las actitudes de los estudiantes de origen extranjero, son diversas y dependen de factores que no estamos en condiciones de precisar. Como señala Inmaculada Sierra (2001), también hemos encontrado actitudes que tienden a la asimilación entre los estudiantes de origen inmigrante, cuando éstos manifestaban querer perder la lengua y la cultura de sus padres, respondiendo así a las demandas y a lo que sienten que de ellos se espera. Esto se hizo evidente al utilizarse la técnica de las máscaras, que puso de manifiesto una valoración más positiva de la forma de habla dominante, frente a las que les eran propias. Por otro lado, también se han documentado actitudes de rechazo a la asimilación y de afirmación de la diferencia. Sin embargo, los datos que hemos recogido no son suficientes para poder dar cuenta de la complejidad de esta cuestión.

Acerca de las actitudes de los progenitores, a los que apenas hemos tenido acceso, poco podemos decir. No obstante, con referencia a los padres de origen extranjero, hemos encontrado diferencias en su participación en los centros, según sean de Secundaria o de Primaria, siendo más regular la de los padres con alumnos en enseñanza Primaria. En Secundaria, los progenitores parecen alejarse más del centro, bien porque les dan una mayor responsabilidad a los propios alumnos, bien porque, como opina el cuerpo docente en su gran mayoría, viven en muy malas condiciones laborales y administrativas (sin papeles), además de desconocer la lengua. Otra posible razón es que, como se ha comprobado en algunos casos, la mayor parte de las veces se pide su presencia sólo para comentar el mal comportamiento de sus hijos o los malos resultados académicos, por lo que pueden sentir cierto cansancio de malas noticias y desistir.

A pesar de que estas cuestiones tendrán que examinarse en profundidad más adelante, parece evidente que la identificación entre lengua, origen y cultura es compartida por toda la comunidad académica. El trabajo de Álvarez, Lera y Moustauoui (2001) muestra cómo es general esta asociación, que luego, sin embargo, no es armónica con lo que sucede. Así, aunque los alumnos pierdan su lengua vernácula siguen designándola «su» lengua. En cuanto a los pro-

fesores, también hacen esta asociación, y aunque en su discurso fomentan el mantenimiento de esas lenguas, apenas las incorporan al aula y sólo consideran adecuado su uso en el ámbito de la familia.

6.6. Conclusiones

En esta Tercera Parte, hemos examinado y hecho balance de los resultados obtenidos en los distintos ámbitos estudiados en los centros con el fin de observar cómo se respondía a las tres preguntas inicialmente formuladas. La primera conclusión, en este sentido, es que parece evidente que son numerosos los factores que confluyen y dan lugar a que en nuestros centros no se tienda a facilitar el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales de los estudiantes de origen extranjero.

La norma que fija la administración, si bien declara la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente por el modelo de compensatoria, y aunque manifiesta que considera la diferencia como riqueza, parece mantener arraigada la idea de déficit. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras. Por su parte, los centros, que no sólo aplican sino que adaptan la norma, frecuentemente tienden hacia posiciones más integradoras, que nacen del propio (re)conocimiento de las circunstancias (por ejemplo, en el CP1) o del marco ideológico, el voluntarismo y la preocupación de los profesionales (como en el IES1 y el IES2). No obstante, en la mayoría de los centros visitados se encuentra ya arraigado el modelo de compensatoria, lo que significa que, junto a la respuesta negativa en relación con el fomento de la diversidad, confluye el que no se potencien las relaciones intergrupales, pues a pesar de todas las adaptaciones dominan los procedimientos tendentes a la asimilación y a la marginación, especialmente cuando por limitaciones y circunstancias socio-profesionales la enseñanza compensatoria termina aplicándose de manera que se potencian sus efectos marginadores.

La segunda conclusión de esta investigación remite a la segunda hipótesis inicial y con respecto a ella se confirma la escasa incidencia del modelo de compensatoria sobre el proceso de integración, entendido como un proceso en el que participan y se transforman activamente todas las partes implicadas. Por el contrario, se comprueban los beneficios que en esa dirección presentan las actuaciones interculturales por pequeñas que sean. Así, con respecto a las tres áreas establecidas para estudiar los esfuerzos integradores desde la mayoría y desde las minorías, los resultados no son muy halagüeños. En lo que atañe a la esfera académica, se observa que ni la legislación ha fijado, ni los centros han

iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Por otro lado, el grado de promoción y titulación de los estudiantes de origen inmigrante, que se obtienen con los Programas de Compensatoria, resultan cuando menos preocupantes. Así lo indican los datos que hemos podido recoger a este respecto. El estudio de Cuesta Azofra *et al.* señala también cómo sólo un 2% de los alumnos de origen africano pasaría al bachillerato. Sería obligación de las autoridades académicas que defienden la pertinencia de este modelo facilitar datos que justifiquen tal decisión.

Desde la esfera lingüística, se ha observado cómo los centros constituyen comunidades monolingües, a pesar del multilingüismo de los estudiantes. Ni la administración impulsa el mantenimiento y uso de estas lenguas, a través de la ELCO, ni los profesores las incorporan a las prácticas educativas. Los estudiantes autóctonos manifiestan a menudo su interés por ellas, pero no disponen de canales para hacerlo. En otras ocasiones, se sienten excluidos cuando éstas se utilizan en los centros. Por su parte, los alumnos de origen extranjero realizan un esfuerzo para incorporar la lengua vehicular, el cual, paradójicamente, se considera a veces excesivamente utilitarista. Pero si bien se atestiguan actitudes positivas hacia la lengua vehicular, no dejan de acusar también la presión asimiladora. El resultado es la pérdida de su lengua de origen y la adaptación a la pronunciación y al léxico de la variedad peninsular. La falta de tolerancia que desde los sectores dominantes se manifiesta hacia otras lenguas y hacia otros usos y variedades lingüísticas, con frecuencia desencadena actitudes desfavorables. Estos comportamientos tan normativos hacia la presencia de otras lenguas y hacia los usos propios de Latinoamérica no son testimonio de apertura ni de incorporación de otras formas.

Por último, desde la esfera social, se observa cómo desde los centros se trata de incorporar a los estudiantes de origen extranjero con actividades multiculturales en las que se sientan representados. Sin embargo, el sistema de compensatoria impone una separación de facto. A veces los estudiantes de origen extranjero se sienten cómodos con ella, porque en estas clases se ven incorporados y tolerados, pero ello no potencia el establecimiento de lazos y relaciones intercomunitarias. En cambio, refuerza la separación entre «nosotros» y «ellos», que con frecuencia se mantiene, a pesar del esfuerzo asimilador que realizan los estudiantes de origen inmigrante.

Con respecto a los esfuerzos integradores, también se han observado diferencias entre los centros educativos. En aquellos centros en los que se opta por la asimilación, y además por la separación, los resultados académicos no mejoran y, por otro lado, tampoco parece mejorar el grado de integración, desde el

punto de vista social, es decir, en lo relativo al establecimiento de lazos con otros grupos, ni desde el punto de vista lingüístico, es decir, el de la competencia en L2. Mientras que, en los centros donde se sigue un procedimiento asimilador o de *laissez faire*, aplicado de forma personalizada, gracias a las buenas condiciones (bien por el número reducido, bien por disponer de recursos humanos y de todo tipo), o en los centros en los que se compensa este sistema con otros multi/interculturales, debido al elevado número de alumnos de origen extranjero, los resultados parecen, desde el punto de vista social y lingüístico, mejores (no tenemos datos concluyentes sobre los resultados académicos).

De manera que, la tercera conclusión que se deriva de este trabajo es que, en relación con las dos preguntas que formulábamos, ambas dimensiones son igualmente relevantes. Por ello, y debido a que es preciso que estos estudiantes dominen la lengua vehicular y de instrucción, entre las propuestas que formulábamos, se encuentra la pertinencia de incorporar programas iniciales de inmersión lingüística (nunca de submersión), de duración limitada, combinados con medidas que acerquen al centro a estos estudiantes, siguiendo el modelo del programa PRISMA. Con ello se atenuaría el choque que sufren profesores y alumnos debido al desconocimiento de la lengua.

La cuarta conclusión que se deriva de este trabajo es que el grado de integración aparece claramente vinculado al equilibrio que se logre entre la lengua y la cultura de origen y la de acogida. Con frecuencia se olvida que estos estudiantes son, pueden y deben seguir siendo sujetos que hablen más de una lengua y que estén familiarizados con culturas distintas, y que de hecho construyan su identidad reuniendo en sí la cultura, la historia, los gustos y las costumbres tanto del país de sus padres como del país en el que están escolarizados, sin que pueda decirse que son exclusivamente de uno o de otro ni que son el resultado de la suma de los dos. Son personas que, puesto que su historia personal es única, único es también el modo de conjugar el bagaje cultural que en este momento tienen y el que estén por adquirir. El mantenimiento de la lengua materna también contribuye a su integración, no sólo debido al papel que desempeña en la construcción de la identidad sino por su utilidad y, en consecuencia, el capital social que supone.

Mientras se dé este equilibrio, se salvaguarda el bilingüismo y la identidad múltiple y dinámica de estas personas que, en consecuencia, podrán ejercer de «puente» o «enlace», antes que ser considerados «elementos extraños», pues acaban siendo ajenas a dos culturas, antes que sus representantes. Ahora bien, de esta investigación se desprende algo que ya ha sido señalado con frecuencia, que este equilibrio se ve amenazado por la adopción de determinados modelos educativos, el asimilador y el de compensatoria, sobre todo si no se aplica de forma personalizada y flexible; por lo que es muy importante desa-

rollar los otros modelos y procedimientos a los que alude el Plan Regional, cuya aplicación se ha pospuesto, además de otros que se podrían incorporar, siempre dirigidos al conjunto de la comunidad escolar.

Pero los desafíos a tan importante equilibrio entre lenguas y culturas se pueden atenuar –o intensificar– dependiendo de la aplicación que se haga de cada uno de los modelos. Las aplicaciones resultan, por tanto, decisivas, y sobre ellas podemos intervenir para que se apliquen de la manera más enriquecedora posible. Algunas líneas se han dibujado en este sentido, y a ellas apuntan también los responsables de los centros y los profesores implicados. Se trataría, por ejemplo, de mejorar la coordinación entre los profesores, de forma que la enseñanza compensatoria se entienda como una tarea que trascienda a los grupos especiales y se continúe en el aula de referencia, y también fuera del centro si es posible, con el apoyo de asociaciones y voluntarios que contribuyan a reforzar la acción educativa y los aspectos psicosociales.

La legislación y las directrices, por su parte, han de ser meridianamente claras, para evitar la improvisación y para que no se extienda la enseñanza compensatoria más allá de los límites fijados ni sea considerada nunca como la «única acción» que se emprende. De esta forma, los discursos acordes con las políticas europeas se encarnarían en prácticas concretas. Por encima de todos los aspectos necesarios para mejorar la aplicación, los profesores insisten en la formación, que no sólo atañe a las destrezas educativas sino al análisis y la reflexión sobre la situación que se vive y sus implicaciones sociales.

Por último, como quinta conclusión, esta investigación muestra que en último término, nos enfrentamos de nuevo a una forma de desigualdad social, que no ha de verse reproducida ni reforzada en la desigualdad educativa. Ciertamente el fracaso, sea cual sea el procedimiento empleado, es decir, si no se obtienen buenos resultados académicos, conduce a una situación de marginación, ya que impide la promoción o la titulación. Igualmente, si las diferencias lingüísticas y culturales sirven para mantener y reforzar la distancia y la asimetría entre el «nosotros» y el «ellos», en lugar de crear un «nosotros» plural, entonces, comprobamos que sólo se las considera para marginar y excluir, nunca para integrar. Esta vinculación entre diferencias lingüísticas y culturales, y desigualdad socioeducativa ha sido frecuentemente señalada. El problema es cómo conciliar las dos dimensiones implicadas.

En este sentido, hemos observado que algunas teorías consideran preciso eliminar toda forma de diversidad para conseguir la igualdad de oportunidades, de acceso, etc. Sin embargo, ignorar estas diferencias, supone que son las formas y los usos de la mayoría los que se exigen y son considerados como el canon de medida y el punto de referencia; lo que incrementa notablemente las asimetrías y las situaciones de desigualdad. La dimensión lingüística pone niti-

damente de manifiesto estos efectos, ya que la exigencia de la lengua vehicular, cuando entraña, además, la invisibilidad y la supresión de la lengua de origen, se hace más costosa, debilita la autoestima de los estudiantes y su integración en los centros, y dificulta el propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el que se ignoren las diferencias en las declaraciones institucionales y en los discursos explícitos, no significa que desaparezcan los prejuicios y los estereotipos subyacentes, los cuales señalan a aquellos que se distinguen por sus formas de hablar o de actuar, por su religión o sus valores, como «extraños», como no integrantes del «nosotros», e, incluso, como «atrasados», «menos cultos y formados», etc. Al contrario, sobre la base de un discurso de la homogeneidad, que presenta la asimilación como una exigencia («que se adapten»), la certeza de la existencia de cualquier diferencia puede utilizarse como argumento que incrementa aún más la desigualdad («no hablan bien», «no sabe escribir»). Todos ellos, aspectos que se hacen patentes en la interacción en el aula.

Tampoco basta, hacer visible o señalar la diversidad, mediante políticas multiculturales, aunque ello atenúe el etnocentrismo, facilite la incorporación a los centros y refuerce la autoestima e, incluso, el «orgullo étnico» de los estudiantes pertenecientes a la minoría, que se verán así representados. Si, paralelamente, no se modifican las relaciones de poder, si no se refuerza la posición social de los «diferentes», si no se cuestionan los estereotipos y los prejuicios que les colocan en una posición de inferioridad y fomentan el rechazo, esta incorporación de la diversidad resulta ser superficial y se tiñe con frecuencia de folclorismo y paternalismo, o conduce a la segregación.

Por lo tanto, y tal y como se ha puesto de manifiesto en distintos momentos de esta exposición, es preciso romper con la dinámica que plantea cualquier actuación como un dilema, por el que se obliga a elegir entre dos objetivos que son igualmente legítimos: lograr la igualdad de oportunidades y permitir el mantenimiento de la diversidad. De hecho, sólo si se complementan pueden alcanzarse ambos. La incorporación de las diferencias, de manera que éstas se normalicen y legitimen, puede contribuir a nivelar las asimetrías, a desterrar los prejuicios que inferiorizan y fomentan el rechazo. El conocimiento mutuo es una forma de enriquecimiento que prepara a los individuos a vivir en un mundo presidido por la diversidad y no por la imposición de unas lenguas y culturas sobre otras. Las lenguas proporcionan un ejemplo claro de este enriquecimiento, desde el momento que el multilingüismo es posible y la forma de lograrlo es la transferencia de destrezas. En este sentido, trabajan los modelos interculturales y antirracistas críticos, pero para ello es preciso no sólo incidir en determinados «colectivos», o esperar que los centros de enseñanza resuelvan este «problema», para ello es preciso incidir y trabajar en el conjunto de la sociedad. Para

que sea posible el conocimiento mutuo, la representación y participación equitativa, es necesaria una modificación profunda de los centros, de las enseñanzas, de las actitudes. En último término, se precisa una transformación de la sociedad, tanto del orden social (un orden social más democrático y menos asimétrico), como de lo que nos define como integrantes de ella (antes vivir y trabajar en comunidad que hablar una lengua, haber nacido en un determinado lugar), como de las ideologías dominantes (abiertas a incorporar otros modos, otras lenguas, otras culturas, sin sentirse amenazadas).

Como sexta y última conclusión, se hace así patente cómo para que estos modelos educativos se adopten, es preciso contar con un estado de opinión que los apoye. Es preciso, también, superar los dilemas que aún se dan en la comprensión de estas cuestiones. Las transformaciones y los cambios sociales exigen cambios correlativos en nuestra forma de entender los elementos implicados en ellos, así como la aparición de nuevas posiciones ideológicas. Ciertamente, se observan ya algunos de estos cambios, por ejemplo, la aparición y la importancia que han cobrado los discursos en defensa de políticas que fomentan la integración y la interculturalidad, los de defensa de los derechos lingüísticos y de la diversidad lingüística. Si bien estos cambios, ya iniciados, no parecen haber cristalizado (ni mucho menos haberse generalizado, ni haberse integrado en el conjunto de creencias y valores implicados).

Como resultado, conviven en nuestras sociedades nuevos y viejos discursos y posiciones ideológicas. De hecho, estos «dobles discursos» circulan también en los debates académicos y entre los profesionales de la educación. La naturaleza dilemática de estos debates se hace patente en el patrón argumentativo que ponen en juego. Este patrón consiste en desplegar siempre, ante la presentación de un desafío (¿cómo afrontar la educación de alumnos de origen inmigrante?, por ejemplo), dos opciones, que se presentan como opuestas y mutuamente incompatibles (por ejemplo, se nos dice que es preciso optar por la igualdad o por el respeto a la diferencia; o por la lengua de la mayoría o por la de la minoría; por los derechos individuales o por las reivindicaciones colectivas). El estudio detallado de estos dilemas será el objetivo de futuros trabajos.

APÉNDICE

ANEXO 1. GUÍA DE LA OBSERVACIÓN

1. PREGUNTAS GUÍA

1. ¿Cómo se aborda en cada uno de los ámbitos de observación en el centro de enseñanza la diversidad lingüística y cultural?: ¿se señalan o se ignoran las diferencias?; ¿se ve a los estudiantes de origen inmigrante como parte de un «nosotros»?; ¿se facilita el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias?
2. ¿Cómo se promueve el establecimiento de relaciones intercomunitarias?: ¿se establecen ámbitos reservados y distintos?; ¿se crean espacios para la interacción?
3. Cuando se facilita el mantenimiento de las diferencias culturales y lingüísticas y se fomentan las relaciones intergrupales, ¿se refuerzan los esfuerzos integradores desde la mayoría y desde las minorías? En concreto:
 - (i) ¿incorpora la escuela las lenguas, conocimientos, valores y representaciones de los estudiantes de origen extranjero?;
 - (ii) ¿se refuerza la integración de los estudiantes en el plano académico, lingüístico, social?
 - (iii) ¿incorporan los alumnos de origen extranjero la lengua, los valores y costumbres de la mayoría?
 - (iv) ¿incorporan los alumnos autóctonos conocimientos sobre la lengua, las costumbre y el país de las minorías?

2. ÁMBITOS DE OBSERVACIÓN

1. El centro de enseñanza:
 - a) El centro y su entorno.
 - b) Los estudiantes:

Los estudiantes de origen extranjero: número; patrimonio lingüístico; comportamiento lingüístico (el uso que hacen de las lengua); trayectoria académica; condiciones de vida; necesidades dominantes.

El resto del alumnado (cuestiones idénticas).

- c) El profesorado: rasgos más destacados; especialización; acciones de formación; permanencia en el centro.
2. Multilingüismo y Multiculturalismo en el centro de enseñanza:
 - a) El Proyecto Educativo del Centro.
 - b) Política educativa y métodos de enseñanza ante la diversidad: grupos de apoyo, compensatoria, etc.
 - c) La norma y su aplicación: se aplica la norma desde un planteamiento de la diversidad diferencial y positivo o cómo déficit.
 - d) Organización de actividades multi o interculturales.
 - e) Apoyo y actividades de las ONG.
 - f) Departamentos y personal especializado: funciones del departamento de orientación; trabajadores sociales, mediadores interculturales.
 3. La enseñanza:
 - a) Actuaciones del profesorado con respecto a la diversidad (estimulación; reforzamiento; grado de atención).
 - b) Normas de interacción: lugar que ocupa la enseñanza de la lengua y de las normas de uso.
 - c) Problemas de comunicación intercultural (observación de la diferencia; diferencias en la cortesía; malentendidos; asimetría en la comunicación).
 4. La enseñanza de la lengua y la cultura española, y de la lengua y la cultura de origen:
 - Tipo de enseñanza de español: inmersión o submersión.
 - Niveles y progresos (ejercicios escritos; entrevistas).
 5. Actitudes hacia la multiculturalidad y hacia el multilingüismo:
 - Actitudes del profesorado: la inclusión de la diferencia (datos; lengua; finalidades de la inclusión: señalar las diferencias; finalidades de la inclusión: para integrar, prestigiar; excluir; poner en circulación prejuicios étnicos); (ej. folclorismo).
 - Actitudes hacia la multiculturalidad y hacia las diferencias lingüísticas entre el alumnado:
 - a) Las relaciones en el aula (observación y entrevistas).
 - b) Las relaciones en los espacios de ocio (observación y entrevistas).
 - Las actitudes en clase (datos: análisis del discurso; análisis de una actividad en el aula de referencia).
 - Actitudes de los progenitores (entrevistas).

3. FORMULARIO DE RECOGIDA DE DATOS CON LOS TUTORES Y EN LA OBSERVACIÓN (SOBRE LOS ALUMNOS QUE ESTÁN EN EL AULA QUE ES OBJETO DE OBSERVACIÓN)

Para la elaboración de esta guía en los puntos 3 y 4, y de las entrevistas, fue decisiva la aportación de Siguán (1998).

Datos académicos

Escolarización previa:

- En el país de origen.
- En otros centros en España.

Fecha de escolarización en el centro.

Curso que cursa actualmente.

Nivel al ingresar en el centro.

- Ciclo... curso... cursos repetidos...

Criterios para la adscripción del alumno al curso.

Idiomas que habla (incluyendo lengua origen).

Idiomas que escribe (incluyendo lengua de origen).

Recibe refuerzo: en la lengua de origen
en castellano
en otras materias.

Perspectivas de promoción.

4. GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Centro Curso

Estructura espacial del aula

- Gráfico mostrando la situación de los alumnos de origen inmigrante: segregación/integración en el espacio del aula, en el aula de referencia, en el aula de compensatoria.

Tareas propuestas por el profesor; materiales y dinámica general de la clase

1. Nivel lingüístico de los alumnos.
2. Problemas de competencia comunicativa.
3. Fallos pragmáticos: formas de tratamiento; cortesía; interrupciones, etc.
4. Nivel de participación en «voz alta».
5. Tareas propuestas a los alumnos con dificultades lingüísticas:
 - realizar tareas comunes individuales,
 - realizar tareas comunes de grupo,
 - realizar actividades especiales.
6. Actividades especiales realizadas por los alumnos con dificultades lingüísticas:
 - tipo de actividad y material utilizado: ¿diseñado específicamente para adquisición de L2?
 - criterio de selección de la actividad.
7. ¿Recurre el alumno a la lengua materna?
8. ¿Recurre el profesor a la lengua materna del alumno?
9. ¿Ayuda el alumno con su lengua de origen a los recién llegados para que entiendan al profesor y sus demandas?

Interacción profesor-alumno

1. Tipo de interacción que el profesor establece en el aula:
 - proactiva (inicia y mantiene la estructura de las interacciones, compensando la desigualdad de oportunidades);
 - reactiva (permite que las diferencias entre los alumnos estructuren las interacciones, sin fomentarlas);
 - sobrerreactiva (percibe las diferencias como superiores a lo que son y las fomenta).
2. Tiempo dedicado a los alumnos con dificultades lingüísticas/otras:
 - dedica el mismo tiempo a todos los alumnos,
 - dedica una parte del tiempo de clase a los alumnos con dificultades,
 - adecuación de la comunicación a las necesidades lingüísticas de los alumnos: ¿el profesor adapta su pronunciación, vocabulario, etc. a las

necesidades del alumno?, ¿sube el volumen de voz?, ¿utiliza estrategias de cooperación con el aprendizaje?

3. **Carácter del refuerzo:**
 - refuerza positivamente a todos los alumnos,
 - refuerza positivamente a los alumnos de mayor rendimiento,
 - refuerza positivamente a los alumnos con mayores dificultades,
4. ¿Conoce el profesor cuáles son las lenguas de sus alumnos? ¿Con qué términos las designa (específicos o genéricos del tipo «africana»)?
5. ¿Valora el profesor los conocimientos lingüísticos de los alumnos? (Cuántas lenguas habla, el que sea bilingüe, etc.).
6. ¿Valora los conocimientos culturales? (¿Señala el profesor que el alumno puede conocer «otra» historia, «otra» literatura?)
7. ¿Teoría Déficit o Teoría Diferencia? Recogida y análisis de términos con connotación de déficit: formas de designación de alumnos y de métodos de enseñanza.

Guía de observación de interacciones entre pares

1. **Carácter de las interacciones:**
 - los niños de origen extranjeros interactúan con el grupo mayoritario y con el minoritario,
 - los niños de origen extranjeros interactúan preferentemente con el grupo minoritario,
 - los niños de origen extranjero están aislados.
2. **Tipo de interacciones establecidas:**
 - de cooperación en el aprendizaje,
 - disruptivas/conflictivas,
 - reprimendas y descalificaciones (por desconocimiento de la lengua, por ejemplo),
 - adscripción a un «ellos»,
 - otras.

Actitudes

1. ¿Manifiestan los alumnos actitudes positivas al aprendizaje de la segunda lengua?

2. ¿Cómo reaccionan ante actividades que representan a sus países o a sus comunidades de origen?
3. ¿Este tipo de actividades resultan ser un estímulo?
4. ¿Qué parece influir de forma negativa sobre esas actitudes?

Evaluación

1. Seguimiento de la evolución de la competencia lingüística: conversación y ejercicios escritos (pedir al profesor).
2. Seguimiento de la evolución de la competencia comunicativa (Observación en el aula).
3. Seguimiento de la evolución actitudes lingüísticas (pedir la introducción de contenidos; examinar).

Otras observaciones

En esta investigación se utilizaron además distintas guías de entrevista, que no fueron seguidas al pie de la letra.

ANEXO II. GLOSARIO

Actitudes lingüísticas. Creencias evaluativas que pueden ser favorables o desfavorables hacia un objeto determinado. En el caso concreto de las lenguas, dichas creencias se originan en la relación de las personas –o de las comunidades– con sus propias lenguas y con las de otros. Por lo general se admite que llevan asociado un conjunto de sentimientos y que inciden sobre el comportamiento.

Agrupamiento flexible. Medida compensatoria o de refuerzo que han adoptado algunos centros de Educación Secundaria Obligatoria para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular, así como con la adquisición o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos. Se conforma de un grupo reducido fuera del aula, no superior a 8 estudiantes, con una duración horaria de 8 hasta 16 horas semanales. No puede coincidir ni con las áreas de Educación Física, Educación Artística, Religión, Música o Tecnología, ni con otras actividades complementarias que favorezcan la inserción.

Análisis crítico del discurso. Corriente actual del análisis del discurso que entiende que lo que se dice, los discursos, no son únicamente producto de la sociedad, sino que inciden en la sociedad. Se entienden, por tanto, como prácticas sociales que es preciso analizar. Así, por ejemplo, la representación social de los inmigrantes como delincuentes, proviene de la posición social marginal de algunos de ellos, pero sirve también al mantenimiento o refuerzo de esta posición, al fomentar el rechazo y las políticas policiales a la hora de afrontar el fenómeno de la inmigración. El análisis se convierte en una tarea comprometida políticamente.

Antropología lingüística. Campo interdisciplinar, también denominado lingüística antropológica y etnolingüística, que se define como el estudio del lenguaje en tanto que recurso de cultura y del habla como una práctica cultural, esto es, como un conjunto de prácticas que permite las representaciones, indi-

viduales y colectivas, del orden social, y que contribuye a que las personas utilicen estas representaciones en las prácticas sociales constituyentes. El análisis del lenguaje se realiza desde el prisma y los intereses antropológicos, entre ellos, la transmisión y reproducción de la cultura, la relación entre los sistemas culturales y otras formas de organización social y el papel de las condiciones materiales de existencia en la comprensión que los individuos tienen del mundo.

Atención a la diversidad. Política antirracista que trata de dar respuesta a los intereses y necesidades, diferentes y heterogéneos, del alumnado con necesidades educativas distintas, en un marco de enseñanza que persigue que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos de la educación. En un ámbito social más amplio, podría considerarse una medida de *discriminación positiva*; es decir, aquellas medidas que se llevan a cabo para equilibrar las posibles especificidades o necesidades especiales que un individuo o un colectivo específico (discapacitados, mujeres, grupos étnicos, mayores, adolescentes, etc.) pueda tener con respecto al ciudadano considerado «medio» dentro de esa sociedad. Puede variar en su interpretación, dependiendo de si parte de la teoría del déficit (esas especificidades son carencias que hay que compensar) o de la teoría de la diferencia (esas especificidades son diferencias que pueden aportarse para enriquecer al resto de la sociedad).

Asimilación. Política social orientada a que las personas de origen inmigrante interioricen y se adapten, de forma unidireccional y unilateral, a las formas, costumbres, normas y otras señas de identidad de la comunidad receptora, en todos los ámbitos. Este proceso puede conllevar la «des-adaptación» y el sentimiento de pérdida de las señas de identidad propias de la comunidad o lugar de procedencia, como resultado de la interiorización del rechazo de la nueva sociedad a unas formas, costumbres, normas y lenguas que les son ajenas y que no consideran apropiadas. Esta política entiende la diversidad como un fenómeno transitorio: se parte de la homogeneización cultural y se busca la uniformización. Son los sectores sociales subordinados los que tienen que esforzarse si quieren llegar a ser «iguales».

Aula de referencia. Aula en la que no se realiza ningún programa especial de atención a la diversidad y en la que los estudiantes están escolarizados por edad, apellido y nivel. Son los grupos de los cuales se ausentan los alumnos con necesidades de compensación educativa durante unas horas y materias determinadas, para reforzar sus conocimientos (lingüísticos, sociales, etc.).

Competencia comunicativa. Saber comunicativo de los hablantes que les guía a la hora de elegir una determinada lengua y unos determinados usos lingüísticos en las distintas situaciones comunicativas.

Comunicación intercultural. Con este término se han traducido dos términos distintos del inglés y que se refieren a fenómenos también distintos. Por una lado, el término inglés *crosscultural communication*, literalmente comunicación transcultural, con el que nos referimos al tipo de interacción comunicativa que se establece entre individuos que por pertenecer a comunidades diferentes, pueden no compartir ni conocimientos ni usos comunicativos (por ejemplo, el tono de voz que consideran normal, la distancia física, la longitud de las pausas entre turnos de palabras, etc.). Con este mismo término se ha traducido el inglés, *intercultural comunicación*, con el que nos referimos al tipo de comunicación que se establece entre hablantes que si bien pueden tener un origen social y cultural diverso, tras la convivencia, el conocimiento y el enriquecimiento mutuo, han desarrollado habilidades comunicativas para afrontar la comunicación a través de las culturas: por ejemplo, para interpretar comportamientos diferentes no como faltas de respeto o agresiones, cuando no buscan serlo, sino como usos que cabe esperar cuando nos comunicamos con personas que provienen de otros lugares. Para lograrlo, los hablantes han de adquirir una competencia comunicativa intercultural (conocimientos acerca de cómo usar las lenguas en contextos multiculturales).

Currículo. Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema que regulan la práctica docente, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes (LOGSE).

Currículo oculto. O currículo implícito. Conjunto de creencias, valores y comportamientos tácitamente transmitidos por los agentes sociales y escolares que pueden contradecir el currículo explícito de las disciplinas impartidas, incluso bloquear el aprendizaje. Este currículo impregna todas las esferas del ámbito escolar: evaluaciones, formas de tratamiento diferencial, actitudes lingüísticas, métodos de trabajo, etc. Estas diferencias ponen de manifiesto la distancia que existe entre la política oficial y la realidad que vive la clase.

Departamento de Orientación. Órgano que se ocupa de coordinar la labor tutorial y orientadora en el centro de Educación Secundaria. Entre sus funciones destacan: la elaboración de propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, y del Plan de Acción Tutorial, además de la contribución al desarrollo de éstos; la realización de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales; la colaboración con los profesores del centro, bajo la dirección de la Jefatura de Estudios, en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con

necesidades educativas especiales y a aquellos que siguen el programa de diversificación curricular, y la organización y realización de actividades complementarias colaborando con los departamentos, entre otras (artículo 42 del *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*).

Desfase curricular. Desfase que pudiera existir entre el nivel de competencia curricular de un alumno y el del curso en el que se encuentra efectivamente escolarizado, en consonancia con los criterios (por ej. edad) que establece la legislación.

Educación multicultural. Modelo educativo desarrollado tras el fracaso de la implantación de la educación compensatoria en algunas zonas, como las provincias anglófonas de Canadá. Tras considerar que los métodos compensatorios olvidaban que los estudiantes de origen extranjero o pertenecientes a otras comunidades étnicas habían pasado por un proceso de aprendizaje, como los otros alumnos escolarizados, en otras regiones geográficas o dentro de grupos culturales y lingüísticos distintos que coexistían, se decidió llevar a cabo estas medidas educativas. Dentro de un marco global en el que se consideraban las tensiones que existen entre diversos grupos étnicos o culturales, se desarrolló una política educativa que ponía de manifiesto el rechazo latente o manifiesto entre miembros de distintas culturas o grupos étnicos. Esto se amplió, también, a otros ámbitos, mostrando líneas de estudio feministas (género), socialistas (clases sociales), etc.

Educación compensatoria. Modelo educativo que parte de la teoría del déficit y cuyas medidas tratan de compensar las carencias que algunos alumnos pueden sufrir debido a una situación de desventaja social, por su falta de escolarización, el desconocimiento de la lengua vehicular y otras normas culturales mayoritarias (habilidades sociales) o el desconocimiento de los contenidos en los que se instruye a los alumnos escolarizados en esa región determinada (desfase curricular), entre otros motivos. Los programas de educación compensatoria que se están ofreciendo como respuesta a esta situación en la actualidad en algunas comunidades españolas tratan así de garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo del alumnado que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presenta un desfase escolar significativo, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular y, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza (*Orden de 22 de julio de 1999*, BOE n.º 179, miércoles 28 julio 1999).

Educación intercultural. Modelo educativo que trata de superar la educación antirracista y multicultural, ya que no considera los grupos culturales o étnicos como aislados y poco relacionados entre sí; sino que más bien busca

esa movilidad y construcción cultural común, (re)conociendo y valorando las diferencias, además de lo que une a toda la especie humana. Esto se ha extendido o conocido, también, en otros ámbitos y con el uso de otros métodos, como: la *co-educación* (género), la *educación en valores* (universales éticos), la *educación interdependiente* (regiones del mundo), la *pedagogía crítica* (tensiones entre clases sociales), la *educación en la responsabilidad* (individual y social), el *aprendizaje cooperativo*, etc.

Equipo de Orientación y Educación Psicopedagógica (EOEP). Servicios de apoyo externo al centro educativo de Educación Primaria encaminados a favorecer que los centros establezcan las medidas oportunas para atender la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, y adapten sus respuestas educativas a las necesidades de los mismos. Se componen de distintos profesionales en la intervención educativa: psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y logopedas, entre otros.

Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Programa de enseñanza que fomenta el aprendizaje de las lenguas de origen de los alumnos de diferentes orígenes. Históricamente, las lenguas de origen se han introducido de dos formas a la escuela: una que consiste en ser instrumento o medio para que el alumno aprenda de forma adecuada la lengua estándar, o vehicular de la institución en la que se escolariza; y otra que trata de reforzar como fin el conocimiento de las lenguas de origen de los alumnos para que no las olviden y puedan usarlas con familiares y amigos (esto es lo que se conoce propiamente como ELCO), además de poder ofrecerla como segunda lengua para aquellos que estén interesados en aprenderla.

Etnocentrismo. Sesgo de percepción que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades. Las políticas, los intereses sociales y económicos y la educación dentro de una comunidad tiende a definir sus contenidos y actuaciones frente a lo que conocemos (o ignoramos) de otros grupos sociales; con lo que se suele fomentar esa interpretación de que «lo nuestro» es lo mejor o superior, frente a «lo de los otros».

Etnografía. Descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos o materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos. Una descripción de estas características exige la participación directa y prolongada en la vida social de una comunidad e implica, tanto la habilidad para acercarse hasta empatizar con los miembros del grupo, para lograr el punto de vista interno, como la habilidad para distanciarse de las reacciones inmediatas y condicionadas culturalmente, para lograr un cierto grado de objetividad. Véase, la distinción, punto de vista étnico y ético, para una descripción de estas dos posiciones, aparentemente contradictorias, que es preciso conciliar.

Etnografía sociolingüística. Enfoque que se caracteriza, en primer lugar, por el interés por la regulación social de la comunicación y por el estudio del desarrollo de la actividad social a través de los usos lingüísticos y, en segundo lugar, por la adopción de métodos cualitativos, en particular la observación participante.

Inmersión lingüística. Método de enseñanza de segundas lenguas o proceso de aprendizaje que se da en un contexto en que la mayoría de los hablantes usan como lengua nativa la que se está intentando aprender. La inmersión permite el uso, aceptación, reconocimiento y valoración de las lenguas de origen que los aprendices hablan o manejan durante el proceso de enseñanza de la nueva lengua.

Integración. Política social que se orienta al intercambio de valores, normas y modelos de comportamiento en una posición de igualdad y participación, entre el inmigrante y la sociedad de acogida. Se trata de un proceso recíproco y complementario que, aplicado a una situación en la que una población incorpora otros miembros, muestra cómo ha de existir un movimiento mutuo: de integrar, por parte de la sociedad mayoritaria, y de integrarse, por parte de las comunidades o minorías que allí inmigran. En el uso coloquial, se suele confundir con asimilación; no obstante, es un proceso que ha de afectar al conjunto de la sociedad.

Interculturalidad. Modelo socioeducativo que, partiendo de una situación de coexistencia multicultural, es decir, de diversidad étnica y cultural dentro de la escuela, se orienta a la búsqueda de la convivencia e interacción social entre los distintos miembros y las distintas comunidades que en ella conviven. En contraste con el multiculturalismo, los modelos interculturales tratan de fomentar el diálogo y los lazos de comunicación y relación entre todos los miembros que componen la sociedad, pertenezcan al grupo cultural o étnico al que pertenezcan; siempre que entre ellos conozcan, reconozcan y valoren las diferencias como algo positivo y enriquecedor. Esta línea de política social parte de una concepción de *cultura* dinámica, en construcción, moldeable; con lo cual no «obliga» a los individuos a asociarse a un grupo con el cual comparten algunos rasgos pero no todos (género, profesión, ocio, lenguas, etc.). El problema surge cuando los miembros y comunidades considerados diferentes no interaccionan desde un plano de igualdad socioeconómica, jurídica y política.

Lengua materna o de origen. Término con el que, a veces, los autores se refieren a la lengua de la madre, quien normalmente transmite su forma de hablar al niño en primer lugar. Otras veces se refiere a la lengua más comúnmente hablada en el país o región en el que el niño ha nacido o socializado. A veces ambas coinciden, otras no: como es, a menudo, el caso de las familias migrantes o de las múltiples regiones y países multilingües que existen. Por ello, resulta preferible el término lengua de origen.

Lengua vehicular. Lengua de comunicación y de instrucción en un contexto o ámbito determinado. Para su enseñanza se tiende a optar por dos métodos distintos. Por un lado, se puede contar con la lengua de origen de los aprendices como medio para una enseñanza en contraste con la lengua de origen y conociendo las interferencias propias y los niveles de interlengua. A este procedimiento se le conoce bien como *inmersión lingüística* (si el contexto lingüístico mayoritario es en la lengua vehicular), bien como método de *enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera* =E/LE (si el contexto lingüístico mayoritario es en la lengua de origen). Por otro lado, se podría optar por lo que se conoce por *submersión lingüística*, cuando la lengua del contexto es la misma que se aprende y no se tienen en consideración las lenguas de origen de los aprendices.

Marginación. Política social que, en relación con la incorporación de inmigrantes y otras minorías étnicas, se refiere a un proceso bilateral, en el que 1) la minoría o comunidad incorporada vive fuera (al margen) de unas normas sociales que han sido previamente consensuadas o aceptadas por el común de las personas pertenecientes a la mayoría; y 2) la mayoría a la que se incorporan permite vivir en condiciones de inferioridad y al margen, sin integrarse, a dicha minoría o comunidad; es decir, no crea ningún tipo de relación ni de política que permita a estas comunidades acceder a las instituciones (y otra serie de necesidades) en condiciones de igualdad.

Monolingüismo. Es el estado individual o la situación lingüística en los que únicamente se habla, conoce, escribe o maneja una variedad lingüística o lengua por parte de toda la comunidad lingüística.

Multicultural. El estado o individuo en el que coexisten varias culturas. Estas denominaciones numéricas (mono-, bi-, multi-) parten de una concepción de la *cultura* como algo estático, estable, contable e inamovible. Por tanto, sería un conjunto definido de normas, comportamientos, acciones, que entran dentro de un mismo conjunto, el cual se puede sumar o restar a otros conjuntos similares también estáticos, contables e inamovibles.

Multiculturalismo. Modelo educativo que parte de una situación de coexistencia multicultural, es decir, de diversidad étnica y cultural dentro de una misma comunidad escolar. Normalmente, se considera a los individuos como pertenecientes –casi de forma intrínseca y obligada– a un grupo cultural o étnico determinado y homogéneo; por lo que se llevan a cabo medidas de mantenimiento del grupo unido y, a su vez, de creación de departamentos estancos en los que vivirá de forma independiente cada grupo y entre los cuales serán escasas la comunicación y las relaciones sociales. Así, en último extremo, se deriva en un mosaico de comunidades aisladas, con instituciones y estructuras sociales paralelas y distintas –si se les permite. Las comunidades

que no son consideradas autóctonas conforman guetos, a menudo de marginación y pobreza, ya que no tienen apoyo estatal y viven, a veces, de medidas de discriminación positiva que son mal vistas y rechazadas por la comunidad autóctona.

Multilingüismo. Situación lingüística en la que coexisten varias lenguas en una misma región geográfica o país. Así, hoy sabemos que la mayoría de los países del mundo son multilingües. Eso no quiere decir que esta coexistencia no entrañe desigualdad entre las lenguas (diglosia), al no valorarse todas las lenguas por igual y darse una distribución funcional a las lenguas habladas en dicha región.

Observación participante. Técnica compleja de recogida de datos en la etnografía, que consiste en un tipo de observación que se realiza desde un punto intermedio entre la perspectiva interna y la externa. El investigador ha de participar en el máximo de actividades y acontecimientos posibles de la comunidad que se estudia. Esta técnica exige flexibilidad para aprender a mirar y a oír, para adaptarse al papel de extraño (manteniendo cierta distancia) y al mismo tiempo lograr cierta proximidad (acercándose a las motivaciones y a las razones de los observados).

Participación completa. En este caso, el observador asume un papel activo en el desarrollo de la actividad y en la vida de la comunidad, manteniendo su doble papel de investigador y participante.

Participación pasiva. La participación en las actividades y en la vida de la comunidad puede ser pasiva, esto es, tratando de no interferir y actuando como un observador que no se hace visible.

Plan de Acción Tutorial. Marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías. El Plan de Acción Tutorial tenderá a favorecer la integración y participación de los alumnos junto con el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje y a facilitar la toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional del alumnado. Dicho plan es elaborado por el Departamento de Orientación, que incorpora las propuestas de los tutores que van a ser los que lo lleven a cabo, y está incluido dentro del Proyecto Curricular.

Programa de Diversificación Curricular. Programa que contempla la posibilidad de establecer diversificaciones en el currículo para alumnado mayor de 16 años, con el fin de que alcancen los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria mediante una metodología específica, con contenidos e, incluso, áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

Programa de Garantía Social. Programas destinados a jóvenes menores de 21 años que, al menos, cumplan 16 en el año natural en que inician el programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional. Estos programas tienen como objetivos ampliar la formación de los alumnos para permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios; prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales y, por último, desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Proyecto Curricular (PC). Documento resultado de la adaptación del currículo, elaborado por el claustro de profesores, que contempla un conjunto de decisiones necesarias acerca de las estrategias de intervención educativa que va a utilizar, para asegurar una coherencia en la práctica docente. Estas decisiones responden, principalmente, al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. El PC ha de estar incluido en el PEC.

Proyecto Educativo de Centro (PEC). Documento que enumera y define el conjunto de rasgos que dan identidad a un centro educativo, como el perfil del centro, el modelo de formación del alumnado, la educación que se pretende y la escuela que se desea, entre otros. No es un documento cerrado y se pretende que sea práctico a la hora de orientar la actividad general del Centro y marco de referencia en el quehacer educativo cotidiano. En su elaboración participa toda la comunidad educativa.

Punto de vista émico. Perspectiva que favorece el punto de vista de los miembros de la comunidad que se estudia y, por lo tanto, trata de describir cómo ellos le otorgan un significado a un determinado acto o la diferencia que establecen entre dos actos distintos. La perspectiva **ética** es, en cambio, independiente de la cultura en cuestión y simplemente permite clasificar los comportamientos a partir de una serie de rasgos que establece el investigador / observador.

Redes heurísticas. Guías de investigación, o redes éticas, que incluyen una matriz de rasgos de un determinado fenómeno que permiten encontrar el camino para su comprensión. Pueden ser utilizadas en trabajos comparativos, aunque no todos los rasgos sirven para todas las situaciones o comunidades.

Segregación. Política social que se orienta a la separación física o simbólica de las personas y está centrada originariamente en el criterio de la discriminación por motivos de raza (negra: EEUU, África del Sur; gitana: España, Yugoslavia, etc.). Sin embargo, actualmente se podría ampliar a toda política o inter-

vención social que permite que distintos grupos o comunidades culturales vivan de formas separadas o reducidas, con estructuras sociales y culturales diferentes, normalmente peor equipadas y en núcleos urbanos marcados y marginales. A veces es el resultado de una política multiculturalista que permite la creación de guetos y estructuras institucionales paralelas (salud, educación, vivienda).

Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI). Servicio de la Comunidad de Madrid dirigido a centros sostenidos con fondos públicos para facilitar la incorporación educativa del alumnado inmigrante que se escolariza a lo largo del curso escolar, especialmente cuando no domina la lengua vehicular del proceso enseñanza-aprendizaje. Incorpora una doble finalidad, por un lado, de asesoramiento de programas de acogida que favorezcan la inserción socioafectiva y, por otros, de apoyo a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas. La coordinación y seguimiento del SAI se lleva a cabo por parte de los Servicios de Unidades de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial en colaboración con el Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Promoción Educativa.

Servicio de Atención a la Diversidad. Servicio que asesora sobre las decisiones que se han de adoptar en el establecimiento de medidas para los alumnos con necesidades educativas especiales, como las referidas a las adaptaciones curriculares y de educación compensatoria, los programas de integración y educación especial, etcétera.

Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI). Servicio ofrecido por el Programa de Migraciones y Multiculturalidad de la UAM al Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid. Su objetivo es lograr un mayor acercamiento entre las instituciones públicas y privadas y los inmigrantes. Entre sus tareas con respecto a la población inmigrante están: detectar sus necesidades y proporcionarles información sobre recursos sociales (educativos, sanitarios, de ocio y tiempo libre) que favorezcan su integración y participación en la vida comunitaria. Con respecto a los Servicios Sociales sus labores son: ofrecer apoyo a los profesionales, interpretando claves culturales y estilos de vida y acompañando a los extranjeros en ciertas tramitaciones; facilitar al Ayuntamiento de Madrid información sobre las dificultades que los inmigrantes tienen en su proceso de integración; y contribuir al desarrollo de las actividades que favorecen la convivencia intercultural.

Sociolingüística. Rama de la lingüística que estudia cómo las lenguas, en función de las diferencias sociales, están sujetas a variación. El estudio sociolingüístico estudia así los dialectos sociales. Igualmente se ocupa de cómo se valoran y cómo coexisten en una comunidad las diferentes lenguas y variedades de una misma lengua, las formas de coexistencia, las actitudes y las políti-

cas lingüísticas. A veces no podemos distinguirla de la antropología lingüística, por su cercanía y los intentos de reunir las a lo largo de la historia.

Submersión lingüística. Método de enseñanza de lenguas o proceso de aprendizaje que se diferencia de la inmersión en que no se tienen en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y se intenta que estos no las utilicen –con lo que acaban infravalorándolas o no viendo su utilidad. Este método se desarrolla por la falsa creencia de que las lenguas de origen conformarán una interferencia inevitable e insuperable en el aprendizaje de la nueva lengua. 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 (Unesco).

BIBLIOGRAFÍA

-
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 2001. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGAR, MICHAEL A. 1980. *The professional stranger. An Informal introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press Inc.
- AGUADO, Teresa et al. 1999. *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- AJA, Eliseo, et al. 2000. «La regulación de la educación de los inmigrantes». En: VV.AA., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios sociales 1. Barcelona: Fundación La Caixa.
- ALCALÁ RECUERDA, Esther. 2001. «¿Cómo normalizar y respetar las diferencias? Discurso legislativo sobre educación compensatoria». Madrid. (Póster presentado en las Jornades d'Anàlisi Crítica del Discurs (ACD), Barcelona, 23 y 24 de Noviembre, 2001).
- ALCALÁ, Esther. 2002. «¿Cómo normalizar y respetar las diferencias?». Comunicación presentada en el XXIII Seminari Llengües i Educació (ICE UB), Barcelona.
- ALONSO, Luis E. 1994. «Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa». En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Javier (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- ÁLVAREZ BARCENILLA, Elena, DE LERA LÓPEZ, Cristina y MOUSTAOU, Adil. 2001. «Diversidad lingüística y bilingüismo en los centros educativos de la Comunidad de Madrid». Madrid. (Póster presentado en las Jornades d'Anàlisi Crítica del Discurs (ACD), Barcelona, 23 y 24 de Noviembre, 2001).
- ALVIRA, Francisco. 1983. «Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica». *Revista Internacional de Investigaciones Sociológicas*, 22: 53-75.
- ARGENTÉ, Joan A. 1990. «John Gumperz: a la recerca de la significació social del llenguatge». Barcelona: *Limits* (8): 55-78.
- BAKER, Colin. 1992. *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

- BAKER, Colin. 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BAKER, Philip y EVERSLEY, John (eds.). 2000. *Multilingual Capital*. Battlebridge Publications.
- BARALO, Marta. 1996. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- BEREITER, Carl y ENGELMAN, Siegfried. 1966. *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Nueva York: Prentice Hall.
- BERNSTEIN, Basil. 1989. *Clase, código y control*. Madrid: Akal.
- 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.
- BERRY, John W. y SAM David L. 1997. «Acculturation and adaptation». En: Berry, J.W.; Segall Marsall H. y Kagitcibasi, Cigdem (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (2nd edition), 3: 291-326. Boston: Allyn & Bacon.
- BLOMMAERT, Jan y VERSCHUEREN, Jef. 1998. *Debating diversity*. Londres: Routledge.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. Londres: SAGE.
- BOURDIEU, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard [1999. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal, D.L.].
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BROEDER, Peter y MIJARES, Laura. 2003. *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante*. Madrid: CIDE.
- BYRAM, Michael. 2001. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Toronto: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael; MORGAN, Carol et al. 1994. *Teaching and learning language and culture*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters 100.
- BYRAM, MICHAEL; NICHOLS, ADAM & STEVENS, DAVID (eds.) 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Toronto: Multilingual Matters.
- CALVET, Louis-Jean. 1993. *La Sociolinguistique*. «Que sais-je?». París: Presses Universitaires de France.
- CARBONELL I PARÍS, Francesc. 1995a. *Inmigración diversidad cultural, desigualdad social, educación*. Documentos Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC.
- CARBONELL I París, Francesc. 1995b. «Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias». Madrid: *Revista de Educación*. Monográfico sobre Educación Intercultural, pp. 53-75.

- CARBONELL I PARIS, Francesc. 1999. «Desigualdad social, diversidad cultural y educación». En: VVAA., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp.99-118.
- CHOULIARAKI, Lillie & FAIRCLOUGH, Norman. 1999. *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburgh University Press.
- COLECTIVO AMANI. *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- COLECTIVO IOÉ. 1999. «El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración». En: VVAA.: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación la Caixa, pp.167-1999.
- COMISIÓN EUROPEA. 1995. *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION EN QUEBEC. 1988. *La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires*. Avis présenté à la Ministre.
- CUESTA AZOFRA, María et al. 2000. «La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España». Madrid: Confederación Sindical de CC.OO. *Cuadernos de Información Sindical*, 9.
- CUMMINS, Jim. 1999. «Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory Have a Place?». Washington: *Educational Researcher*, 28:26-32.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS. 1995. *Model Strategies in Bilingual Education: Professional Development*. Informe del Departamento de Educación, Washington D.C.
- DÍAZ AGUADO, M.ª José. 1995. «Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia». Madrid: *Revista de Educación*. Monográfico sobre Educación Intercultural, 1995: 163-184.
- DÍAZ AGUADO, M.ª José. 2002. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ, Raúl. 2001. *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.
- DURANTI, Alessandro. 1988. «Ethnography of speaking: toward a linguistics of the praxis». En: Newmeyer, Frederick J. (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*, vol. 4: *Language: The Socio-cultural Context*, 210-228. Cambridge: Cambridge University Press. [trad. esp. 1992. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. 4: *El lenguaje: el contexto sociocultural*. Madrid: Visor].

- DURANTI, Alessandro. 2000. *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge.
- FASOLD, Ralph. 1984-1987. *The Sociolinguistics of Society* (vol. I). Oxford: Blackwell.
- FASOLD, Ralph. 1990. *The Sociolinguistics of Language* (vol. II). Oxford: Blackwell.
- FERMOSO, Paciano (ed.). 1992. *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUTTA, Mariano. 1995. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid/Granada: CIDE/Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela y DAMEN, Marielle. 1999. «Iniciativas públicas y privadas en la Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) marroquí en España». Madrid: *Ofrim suplementos*. 1999 (Jun): 118-146.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela y MIJARES MOLINA, Laura (coords.). 1999. *Lengua y cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española*. TEIM. Madrid: Ediciones de Oriente y del Mediterráneo.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela. 1998. «Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica». Madrid: *Ofrim suplementos* 1999 (Jun): 44-62.
- GARÍ PÉREZ, Aitana y PATIÑO SANTOS, Adriana. 2001. «España e Hispanoamérica: dos caras de cortesía». Madrid. (Póster presentado en las Jornades d'Anàlisi Crítica del Discurs (ACD), Barcelona, 23 y 24 de Noviembre, 2001).
- GIMÉNEZ, C. 1994. «La formación de nuevas minorías étnicas a partir de la inmigración». En: Martín Rojo, Luisa, et al. (eds.), *Hablar y dejar hablar*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, pp. 177-200.
- GIMÉNEZ, Carlos; FRANZÉ MUDANÓ, Adela; STIERNA, JOHAN Y VELASCO, Carmen. 1996. *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la antropología social*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- GOFFMAN, Erving. 1970. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- GRAD, Héctor M. 2001. «Universalist and particularist value orientations in "civic" and "ethnic" nationalist cultures: Implications for acculturation strategies». Poster presentado en el 5.º Regional Congress 2001 de la International Association for Cross-Cultural Psychology, Winchester (UK), 7-11 de Julio de 2001.
- GRAD, Héctor, y MARTÍN ROJO, Luisa. 2003. «'Civic' and 'Ethnic' Nationalist Discourses in Spanish Parliamentary Debates». *Language & Politics* (in press).
- GUMPERZ, John. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les Éditions de Minuit.

- HELLER, Monica y MARTIN-JONES, Marilyn (eds.). 2001. *Voices of authority. Education and Linguistic Difference*. Londres: Ablex Publishing.
- HELLER, Monica. 1999. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres: Longman.
- HELLER, Monica. 2000. «Bilingualism and identity in the post-modern world». Vigo: *Estudios de Sociolingüística* 1(2): 9-24.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos y MORANT MARCO, Ricard (eds.). 1997. *Lenguaje y Emigración*. Estudios de Comunicación Intercultural. Valencia: Universitat de València.
- HUDSON, Richard A. 1981. *La Sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- HUSÉN, Torsten y OPPER, Susan. 1984. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del Programa Escuelas de Bienvenida para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2000-2003.
- JENKINS, R. 1997. *Rethinking Ethnicity*. Londres: Sage.
- JENSEN, Arthur. 1969. «How much can be boost IQ and scholastic achievement?». Harvard: *Harvard Educational Review* 39: 1-123.
- JORDÁN, José Antonio. 1992. *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- JULIANO, Dolores. 1987. «El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria». En: R. Ringuet (comp.), *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda: 83 - 113.
- JULIANO, Dolores. 1998. «Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada». En: Garrigós, Alfons et al. (coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus.
- JUNYENT, Carmen. 1999. *La diversidad lingüística: didáctica y recorrido de las lenguas del mundo*. Barcelona: GELA Octaedro.
- KROCH, Anthony y LABOV, William. 1972. «Linguistic Society of America: resolution in response to Arthur Jensen (1969)». En: *Linguistic Society of American Bulletin* (March). Washington: Linguistic Society of America.
- LABOV, William. 1985. «La lógica del inglés no estándar». Madrid: *Revista Educación y Sociedad* (4): 147-170.
- LAMBERT, Wallace E. y Taylor, Donald M. 1986. «Assimilation versus multiculturalism: the view of urban America». N.J: *Sociological Forum*, 3: 72-78.

- LAMBERT, Wallace E. 1967. «A social psychology of bilingualism». Malden: *Journal of Social Issues*, 23 (2): 91-109.
- LAMBERT, Wallace E. 1981. «Bilingualism and language acquisition». En: Winitz, Harris (ed.): *Native language and foreign language acquisition*. Nueva York: The New York Academy of Science.
- LEFRANC, Yannick y SEFTA, Kamila. 1982. « Les immigrés de la 'deuxième génération'. Quelle(s) langue(s)? Quelle(s) culture(s)? ». Paris: *Langage et Société*, 22: Papiers de travail.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE n.º 238, 4-10-1990.
- LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), BOE 21-11-1995.
- LICERAS, Juana M. 1992. *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- LIÉGOIS, Pierre. 1998. *Minorías y escolaridad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Centre de Recherches Tsiganes/Presencia Gitana.
- LORA-TAMAYO D'OCÓN, Gloria. 2001. *Extranjeros en Madrid Capital y en la Comunidad. Informe 2000*. Delegación Diocesana de Migraciones. Madrid: ASTI.
- LOVELACE, Marina. 1995. *Educación Multicultural*. Madrid: Escuela Española.
- LYNCH, James. 1992. «El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit». *Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona: Hogar del Libro, 141-158.
- McANDREW, Marie. 2000. «Conclusion, comparabilité des expériences décrites et perspectives de collaboration». En: M. Mc Andrew y France Gagnon (eds.) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/Paris: L'Harmattan, 225-241.
- McANDREW, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montréal.
- McANDREW, Marie, y Jodoin, Mathieu. 1999. *L'Immigration à Montréal au milieu des années 90. Volet éducation*. Montreal: Immigration et metropoles.
- MALINOWSKI, Bronislaw. 1922. *Argonauts of the Western Pacific*. Nueva York: Dutton [1974. *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Península].
- MALGESINI, Graciela y GIMÉNEZ, Carlos. 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- MARTÍN ROJO, Luisa. 1995. «Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia». Barcelona: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 6: 35-42.

- MARTÍN ROJO, Luisa. 1997. «El orden social de los discursos». México: *Discurso* 21-22: 1-37.
- MARTÍN ROJO, Luisa. 1998b. Unidad didáctica: «¿Cómo hablamos de los 'inmigrantes'? Nombres, adjetivos y xenofobia». Campaña de sensibilización. Madrid: MÉDICOS DEL MUNDO.
- MARTÍN ROJO, Luisa. 1999. «Análisis del discurso y enseñanza de lenguas». Barcelona: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20: 75-93.
- MARTÍN ROJO, Luisa. 2001. «New Developments in Discourse Analysis: discourse as social practice». Viena: *Folia Lingüística XXXVI* 1-2.
- MARTÍN ROJO, Luisa. 2003. «Ideological dilemmas in language and cultural policies in Madrid schools». En: Donna R. Patrick & Jane Freeland, *Language Rights And Language 'Survival': A Sociolinguistic Exploration*. Manchester: St Jerome Publishing (en prensa).
- MARTÍN ROJO, Luisa. 2003. «Dimensiones de la comunicación intercultural». Madrid: *Educación y Futuro del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación*, 8:159-170.
- MARTÍN ROJO, Luisa, et al. (eds.). 1994. *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- MARTÍN ROJO, Luisa y VAN DIJK, Teun A. 1998. «Había un problema y se ha solucionado. La legitimación de la expulsión de inmigrantes 'ilegales' en el discurso parlamentario español». En: Martín Rojo, Luisa y Whittaker, Rachel (eds.), *Poder-Decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife: 169-234.
- MAY, Stephen. 2001. *Language & Minority Rights*. Londres: Longman Group United Kingdom.
- MIJARES, Laura. 1999. «Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España». Madrid: *Anales de Historia Contemporánea. Monográfico sobre Inmigración Magrebi y Escuela*, 15: 167-177.
- MIJARES, Laura. 2002. «Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí». Madrid: *Ofrim/Suplementos (Jun.)*: 47-63.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. 1993. *Politique d'écriture et d'antiracisme en éducation*. Toronto.
- MOLINA, Monica y LLUÍS, Maruny. 2002. «Hacia un diseño de objetivos en la enseñanza de lengua a escolares inmigrantes, a partir de datos sobre adquisición». Vigo: *Estudios de Sociolingüística* (en prensa).

- MONTREUIL, Anni y BOURHIS, Richard Y. 2001. «Majority acculturation orientations toward 'valued' and 'devalued' immigrants». *Journal of Cross-cultural Psychology* 32 (6): 698-719.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. 2000. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. 2001. «Asombróse un portugués... Prejuicios lingüísticos y educación». Barcelona: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Las actitudes lingüísticas* (26): 9-16.
- NORTON, Bonny. 2000. *Identity and language learning: social processes and educational practice*. Londres: Longman.
- OGBU, John. 1987. Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly* 12 (1): 2-29.
- Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa. (BOCM n.º 253, lunes 25 octubre 1999).
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE n.º 179, miércoles 28 julio 1999).
- Plan Regional de Compensación Educativa. Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2000.
- Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2001-2003. Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, 2001.
- Población Extranjera en el Padrón Municipal de Habitantes (1 de enero de 2002 y evolución desde el 1 de enero de 2001). Ayuntamiento de Madrid. Dirección de Servicios de Estudios y Organización Administrativa. Enero, 2002.
- PUIG, Gentil. 1995. «Interculturalidad, lengua y escuela. Hacia una didáctica de la diversidad de lenguas y culturas». Barcelona: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (6): 49-61.
- REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE n.º 62, Martes 12 marzo 1996).
- RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos por fondos públicos en la Comunidad de Madrid. (BOCM n.º 217, martes 12 septiembre 2000).
- RESOLUCIÓN A3-03999/92 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (DOCE, 21 enero 1993).

- ROS, Anna. 1993. «L'Experiència Intercultural als Centres. En Colecció «*Documentos*». N.º VIII. Valencia: Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, pp. 8-11.
- SAN ROMÁN, Teresa. 1992. *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Bellaterra: Publicacions d'Antropologia Cultural Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANTAMARÍA BARNOLA, Antonio. 1998. «Educación intercultural y enseñanza de lenguas». Una propuesta para la Comunidad de Madrid. Madrid: *Ofrim suplementos* (Jun): 150-162.
- SIERRA RODRIGO, Inmaculada. 2001. «Actitudes lingüísticas en la educación». Madrid. (Póster presentado en las Jornades d'Anàlisi Crítica del Discurs (ACD), Barcelona, 23 y 24 de Noviembre, 2001).
- SIGUAN, Miquel (coord.). 1992. *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, en XV seminario sobre Educación y Lenguas. ICE, Barcelona: Universidad de Barcelona/Horsori.
- SIGUAN, Miquel (coord.). 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- SIGUAN, Miquel y MACKEY, William F. 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. 1984. «La investigación y sus implicaciones para el medio sueco. Punto de vista de un inmigrante». En: Husén, Torsten y Oppen, Susan. 1984. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea, pp. 159-175.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. 2000. *Linguistic genocide in Education. Or worldwide diversity and human rights*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TEASLEY, Cathryn. 2002. «Perdidos en la batalla: el tratamiento del alumnado socioculturalmente diverso en la reforma de la LOGSE». Barcelona: *Educador* (29): 67-90.
- TEASLEY, Cathryn. 2003. «The Culture of Discourse on Educational Reform in Spain. Cultural Studies». En: *Critical Methodologies* [Número monográfico: «Identifying Culture(s): New Times and Directions in Cultural Studies»].
- TERRÉN LALLANA, Eduardo. 2001. *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. 1992. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. 1998. *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. 2001. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. 2002. «Consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación». En: *Forum d'Educació* (Ed.) *La Llei de Qualitat: Reforma o Contrareforma en el Sistema Educatiu?*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 155-194.
- TOVIÁS, Susana. 1993. «Societat pluricultural i educació». Barcelona: *GUIX, Elements d'Acció Educativa*, 184 (feb): 4-8.
- TRUDGILL, Peter (ed.). 1984. «Educational Issues». En: *Applied Sociolinguistics*. Academic Press Inc.: Londres.
- UNAMUNO, Virginia. 1997. *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- VV.AA. 1990. *Cumbre. El español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. 1995. *Actas de las Jornadas sobre Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*. Madrid: *Didáctica* (5).
- VV.AA. 2001. *Formación de profesores de educación secundaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- VAN DIJK, Teun A. 1995. *Discourse, Racism and Ideology*. La Laguna (Tenerife): RCEI ediciones.
- VAN DIJK, Teun A. 1999. *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- VAN LEEUWEN, Theo. 1996. «The representation of social actors». En: Caldas-Coulthard, Carmen y Coulthard, Jhon (eds.), *Texts and practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. Londres: Routledge.
- VÁZQUEZ, Gabriela. 1999. *¿Errores?; Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VILA, Ignasi. 1999. «Inmigración, educación y lengua propia». En: VV.AA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa, pp. 145-165.
- WODAK, R. 2000. «¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el Análisis Crítico del Discurso». Barcelona/Buenos Aires: *Discurso y Sociedad* 2(3): 123-147.



9 788436 936995



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE