

EL PAPEL DE LA ESCUELA ANTE LA INMIGRACIÓN Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Mercè Pujol Berché

STL (Savoir, Textes et Langages) UMR 8163 CNRS y Universidad de Lille 3

1. ALGUNAS CONSTATAACIONES

Vamos a empezar recordando algunas constataaciones de especial interés. La población escolar extranjera se ha multiplicado por diez en una década (de 57.406 alumnos extranjeros en el curso 1995-96 se ha pasado a 146.387 en el curso 2005-06) (cf. Ministerio de Educación, 2006). El mayor incremento se ha producido en la Educación Secundaria Obligatoria puesto que de 2.490 alumnos en el curso 1995-96 se ha pasado a 146.387 en el curso 2005-06, es decir que el alumnado extranjero se ha multiplicado por sesenta. El reparto de dicha población escolar no es la misma según se trate de centros públicos, concertados o privados. Así por ejemplo, el 33% de niños españoles frecuentan una escuela concertada mientras que el porcentaje de niños extranjeros en esos mismos centros es del 4,2%. Las escuelas públicas se concentran en España en barrios desfavorecidos y los niños emigrantes se concentran en barrios que presentaban ya una fuerte tasa de obreros y de emigración interna; en algunos de dichos barrios, el porcentaje de niños inmigrantes supera el 60% debido a la deserción de las familias autóctonas. La desigual distribución de la población escolar es debida, como sucede en otros países, a las condiciones económicas de los inmigrantes que tienden a vivir en zonas desfavorecidas. Pero en el caso concreto de España, esta segregación se debe también a las características específicas de los centros que componen el sistema educativo. Mientras que la mayoría de los escolares en Francia, Alemania o Suiza (países que han conocido a lo largo del siglo XX fuertes aluviones de emigración), asisten a la escuela pública -mayoritaria en estos países-, los escolares españoles se distribuyen en tres tipos de centros diferentes. Los centros públicos administrados directamente por la administración, los centros privados que pueden tener orientación ideológica y la mayoría de las veces son confesionales y los centros concertados¹ que también son privados pero que reciben subvenciones públicas.

Se ha visto en los últimos años, cómo las escuelas concertadas recibían por parte de la Administración cantidades importantes de dinero para su buen funcionamiento, sin que ésta exigiera para dar el concierto, los requisitos imprescindibles que garanticen la igualdad para todos. El número de escuelas concertadas presentando la llamada diversidad es relativamente reducido, lo que favorece la segregación de clases sociales y la segregación lingüística. En un estudio llevado a cabo por Crespo Ubero (2000)² sobre los niños emigrantes en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat Nord, se señalaba

¹ Los centros concertados están obligados a cumplir ciertas normas como la gratuidad de la escolaridad (las otras actividades son de pago), el respeto a las creencias y deben ciertos criterios de matriculación como la proximidad, la presencia de hermanos en el centro y la renta de la familia.

² Datos correspondientes al curso 1996-97, en los que según el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya la población escolar extranjera era del 2%, actualmente (curso 2006-2007) es del 11.7% (cf. Generalitat de Catalunya, 2006).

que en Martorell la escuela concertada no acogía ningún niño inmigrante, mientras que éstos se concentraban en ciertas escuelas públicas. Como menciona Aja (1999), la situación es preocupante porque en algunos centros la población inmigrante escolar supera la tasa de la población inmigrante del mismo barrio. Para paliar la deserción de las familias autóctonas, las autoridades escolares disponen de normativas específicas. Así por ejemplo la Generalitat de Catalunya publicó una, en el año 2002, según la cual se obligaba a un reparto equitativo de los niños extranjeros en los diferentes tipos de centro, pero dicha normativa, incluso otra posterior del año 2006, no siempre se cumplen. La diversidad de clases sociales y de nacionalidades -la mezcla social- obedece a cuestiones políticas e ideológicas, así como al modelo de sociedad que se quiere construir: "juntos o separados". En el caso concreto de Cataluña existe el denominado "Pacto Nacional para la Educación" (cf. Vila, Siqués & Roig, 2006) en el cual hay mecanismos de control para garantizar dicha mezcla social.

Los datos acabados de exponer permiten comprobar la existencia de la segregación social, es decir que en los llamados barrios desfavorecidos, la concentración de la clase obrera es mayor, sea ésta autóctona o extranjera. Esta segregación social se acompaña de la deserción de las familias autóctonas, que es una práctica de evitación, es decir de rechazo por parte de dichas familias de llevar a sus hijos a centros en los cuales la concentración de niños extranjeros es importante. Esto provoca la llamada segregación artificial (Aja, op.cit.) que tiene tres vertientes: la ubicación de las escuelas públicas mayoritariamente en barrios obreros, la deserción de los autóctonos y la no intervención de la administración educativa. Las concentraciones escolares artificiales pueden evitarse si la Administración ejerce un control sobre la elección de los alumnos y la distribución de todos los alumnos se hace de forma coherente³. Esta segregación obedece a un modelo de "integración" de inmigrantes en el cual no hay intereses comunes puesto que se aparta y se separa a los grupos. Todo ello trae consigo la guetorización, situación en la que es muy fácil la categorización de la población en general y la de los niños en particular.

La categorización consiste en segmentar el todo social en partes o subconjuntos definidos y estables y en retener sólo uno de los componentes que constituyen la identidad de las personas o de los grupos haciendo de él el único signo de la misma. Cuando se categoriza, las identidades múltiples que caracterizan a todos los humanos se reducen a una, llegando incluso a lo despectivo y peyorativo. Y como una parte de nuestro saber social está organizado en torno a dichas categorizaciones, la comparación social resulta más fácil ("nosotros tenemos todas las cualidades", "ellos tienen todos los defectos"). También resulta fácil la atribución de características que, convertidas en estables, justifican la categorización realizada o la parcelación establecida. Se ponen de manifiesto frases como "ellos hacen" y "nosotros hacemos". Formas discursivas como "los niños son difíciles, agresivos, poco inteligentes" son ilustraciones de categorizaciones. Se lleva a cabo asimismo una amalgama al referirnos a los niños extranjeros como "malos" desde el punto de vista educativo, sin embargo en las escuelas públicas ubicadas en zonas obreras, hay tanto alumnos "malos" como alumnos "buenos".

³ Véase Carbonell et alii. (2002) sobre el trabajo llevado a cabo al respecto en el ciudad de Vic, en Cataluña.

2. LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA Y LAS TAREAS ENCOMENDADAS

La escuela es una de las instituciones más importantes de un país, forma parte de sus prioridades. Sus objetivos fundamentales son la transmisión de los conocimientos y los aprendizajes en general. También se le atribuyen funciones más específicas como la de enseñar a los alumnos a vivir en sociedad (civismo⁴), la de intentar que haya igualdad de oportunidades para todos, la de posibilitar la inserción profesional y la de transmitir los valores de una sociedad determinada. El problema es que cada vez hay menos trabajo, con lo cual la inserción es cada vez más difícil y que ésta se consigue cuanto mayor es el número de diplomas (escuela y universidad se convierten en máquinas de diplomados⁵). Si antes había un rompecabezas ante la multiplicidad de funciones de la escuela, ahora el rompecabezas sigue existiendo pero hay piezas sobrantes, y cuando algo sobra, los últimos en llegar, es decir, los inmigrantes, son los primeros en ser señalados. Se le pide a la escuela la integración de los alumnos extranjeros, sin embargo esto está en contradicción con el tipo de sociedad en la que vivimos puesto que, como se ha mencionado más arriba, existe la segregación por clase social. Nos hallamos ante la paradoja siguiente: la representación de la integración como formando parte del imaginario de la sociedad y la no integración existente en esa misma sociedad. El emigrante es percibido en el imaginario social como el símbolo de la "invasión", en todo caso es percibido como el causante de la inseguridad ciudadana y de la violencia. En este sentido, en una investigación sobre la representación de la emigración en la prensa escrita en España, hemos puesto de manifiesto (Pujol Berché, en prensa) que aparecen formas de polarización en los contrastes jugando con pares como "integración-segregación", "participación-gueterización", "convivencia-inseguridad", que los periódicos hablan incluso de "las políticas de segregación" y que se recurre a menudo al campo léxico de lo bélico con frases como "se promueve la lucha". En algunos periódicos incluso las noticias sobre emigración aparecen bajo títulos de sección como "el problema de los inmigrantes", es decir que se problematiza la emigración y el inmigrante (sea éste adulto o niño) se vuelve una carga social (cf. Van Dijk, 2003).

En una encuesta cuyos resultados se dieron a conocer en El Periódico de Catalunya se puso de manifiesto que en ciudades como Barcelona, las tres preocupaciones principales de los ciudadanos eran la inmigración, la inseguridad y el paro; conceptos asociados alrededor de uno sólo, la inmigración. A partir de ahí, la relación de causalidad que puede establecerse es fácil: la inmigración es la causa de la inseguridad y del paro. Lo mismo puede decirse de otra encuesta publicada esta vez por El País, cuyo titular rezaba: "La inmigración salta al primer puesto entre las preocupaciones ciudadanas"⁶, lo que pone en evidencia una relación causa-efecto al aludir que la principal preocupación ciudadana son los inmigrantes o, dicho de otro modo, los emigrantes causan problemas, o, en otras palabras, donde hay emigrantes hay inseguridad y delincuencia. La

⁴ Véanse las discusiones actuales sobre la sustitución de las clases de religión por las de civismo o por las de educación para la ciudadanía.

⁵ Véanse a este respecto los acontecimientos ocurridos en Francia en noviembre de 2005 con los disturbios en los suburbios y meses más tarde (entre febrero y abril de 2006) el bloqueo de las Universidades, signos de que los jóvenes protestan contra ciertos aspectos de la sociedad como la exclusión, el desempleo y la falta de oportunidades de ascensión social.

⁶ El País, 09.10.05.

representación simbólica que generan dichas imágenes se vincula por lo tanto al conflicto y a la esfera de la criminalidad.

Volviendo nuevamente a la escuela, Charlot (2000) sugiere que la escuela integradora es una cierta visión de la integración, que un grupo social en la tradición de Durkheim, puede ser considerado como integrado cuando sus miembros poseen una conciencia común, comparten las mismas creencias y prácticas y están en interacción. Los niños hijos de emigrantes mantienen rasgos culturales que no son los de la sociedad de residencia, con lo cual integrarlos es hacerles entrar en los valores de dicha sociedad y ésta es, como se ha mencionado con anterioridad, una de las tareas de la escuela. Todo ello disimula cuatro presupuestos.

a) Los niños hijos de emigrantes deben pensarse a partir de sus orígenes, pero cabe preguntarse si ¿Tenemos que pensar en términos de presente compartido o de futuro que construimos juntos? ¿Tenemos que reflexionar según los orígenes culturales, lingüísticos, raciales y/o religiosos, o partir de que todos somos iguales? El primer grupo de preguntas obedece a la visión de la sociedad según el modelo del "melting pot" propio de Estados Unidos de América o incluso de Gran Bretaña, mientras que el segundo grupo de preguntas obedece más bien al modelo francés de la integración bajo el lema de "libertad, fraternidad e igualdad".

b) Integrar es hacer compartir valores comunes, ante lo cual nos podemos preguntar lo siguiente: ¿Reposa nuestra sociedad en valores comunes? ¿Qué Valores hay que enseñar? o ¿Cada uno va a lo suyo? o sencillamente ¿Lo que quieren los inmigrantes es lo mismo que quieren los autóctonos? Es decir, un trabajo, un coche, una vivienda. ¿Tenemos que pensar en términos de presente compartido o de futuro que construimos juntos?

c) La función de la escuela es inculcarles tales valores, pero cada vez dichos valores son más implícitos. Trabajar bien en la escuela para tener un buen empleo es algo que no se corresponde necesariamente con la realidad. Lo que transmite la escuela choca con la sociedad tal y como está concebida (consumición, gastos, diversión, dinero fácil de los créditos y préstamos, etc.) y tal y como funciona, a pesar de ello esto forma parte del imaginario social.

d) En cuanto la sociedad tiene un problema, sea de la índole que sea (drogas, accidentes de circulación, violencia doméstica, etc.), la escuela está en la mira de todos y nuevamente surgen preguntas como: ¿Qué tareas damos a la escuela? Se piden muchas cosas a la escuela, algunas forman parte efectivamente de sus funciones aunque sin especificar cómo llevarlas a cabo, otras ni siquiera forman parte de las mismas.

Nos encontramos ante el reto de inmigración-integración-escuela. Para desafiarlo habrá que definir, en primer lugar, cada uno de los tres componentes para, posteriormente, construir una sociedad que respete dichos compromisos. Todos aquellos que forman la escuela (administración, docentes, padres⁷ y niños) deberían formar parte de la construcción de dicho proyecto.

⁷ Las familias de los niños emigrantes valoran la escuela, pero ésta se aparta de ellos a causa de problemas lingüísticos, y por no tener un buen conocimiento sobre su funcionamiento. Los padres están preocupados por el éxito escolar, la socialización y la seguridad de sus hijos, como lo están el resto de las familias. La atención a la familia emigrante es fundamental para conocer, en el ámbito que nos ocupa, el lugar que ocupa la escuela en ella y la utilidad que se le otorga.

Los niños inmigrantes tienen los mismos problemas que los niños de medios populares, sean éstos españoles o no, posean o no el castellano y las otras lenguas de España. La escuela está concebida para los alumnos "teóricos", de las clases medias. Así, se ha comprobado que el fracaso escolar es una noción que aparece con la escolarización de masa y que se agudiza con la obligatoriedad hasta los 16 años. Esta última es una manera de esconder el paro masivo de los adolescentes y una formación profesional desvalorizada y a veces de poca calidad. Si se necesita que la mano de obra reproduzca mano de obra, habrá que decirlo explícitamente y habrá que darse los medios necesarios para ello en beneficio de todos: niños, profesores y sociedad. El fracaso de los niños inmigrantes es, en primer lugar, el fracaso de una clase social en relación a una enseñanza que no ha sido concebida para ella. Habría que decir en realidad, "los niños de obreros poco o nada cualificados sufren más las consecuencias del fracaso en la escuela que los demás". Lo que ocurre con la escuela y el fracaso de los niños inmigrantes y que ha ocurrido también en otros países como Francia es la llamada etnicización de los problemas de fracaso escolar o de violencia en la escuela (cf. Debardieux, 1997 y Barrère & Martucelli, 1997) y la creación de un estigma relacionado con la etnicidad (cf. Payet, 1997), es decir que se señala a la emigración y a los niños emigrantes como causantes y a la vez como portadores del fracaso escolar.

Por otra parte, la no obligatoriedad de la escuela entre los 0 y los 3 y entre los 3 y los 6 años lleva a pautas de socialización diferentes según si los niños han ido o no a guarderías, jardines de infancia y a parvularios. Ambos periodos son evolutivamente cruciales para el desarrollo emotivo, motriz e intelectual de los niños. La no obligatoriedad de la educación infantil abre la puerta a dos posibles problemas. Por un lado, el no considerar como esencial (y por lo tanto obligatoria) la escolarización en unos años que son evolutivamente primordiales para el desarrollo de los niños y para su socialización, aspecto que yo designaría como psicosocial y psicolingüístico puesto que desde el punto de vista de la adquisición y desarrollo del lenguaje y, en consecuencia, de las lenguas, el niño recorre un largo camino entre su nacimiento y los 6 años de edad. Por otra, existe un aspecto económico, puesto que la mayor parte de las guarderías y de los parvularios son privados⁸; de ahí se desprende que, por motivos económicos, los hijos de inmigrantes tengan un acceso relativamente restringido a los mismos⁹.

De la misma forma que se ha puesto de manifiesto que no ha habido por parte de los diferentes gobiernos centrales una política de inmigración y que hasta el año 2000 ninguno de los partidos políticos ha considerado la emigración como formando parte integrante de sus líneas de actuación, tampoco ha habido una política educativa por parte del Ministerio de Educación. Las diferentes comunidades autónomas han puesto en marcha distintas acciones. Así por ejemplo, las comunidades de Andalucía y de Murcia tienen las llamadas "leyes de solidaridad", la primera con un programa específico de acogida. Andalucía es en el curso 2005-06, la comunidad autónoma con mayor número de alumnado extranjero, lo que representa el 19,5% del total en España. Cataluña que recibió durante ese mismo año escolar el 15% del alumnado de origen extranjero tiene sus propios programas de inmersión y de acogida. La comunidad

⁸ Algunos centros de educación infantil son municipales, pero su número es muy reducido y en consecuencia, el acceso a los mismos resulta difícil.

⁹ La diferencia entre la tasa de escolarización en educación infantil entre la población autóctona y la población extranjera ha sido puesta en evidencia en estudios como el de Angulo (2003).

autónoma de Madrid con el 14,1% tiene desde el año 2000 un programa específico llamado "compensación de las desigualdades" y desde el año 2003 se regulan las aulas de acogida denominadas "aulas de enlace".

3. LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

La escuela se encuentra en la actualidad en un contexto multilingüe complejo como la sociedad misma. Querer reducir esta complejidad a algo sencillo, lineal y fácil es llevarse a engaño. Los dos cambios sociológicos y demográficos más importantes en España, que se producen además en el contexto mundial de la globalización, son la inmigración y la mujer. Por otra parte, se sabe, con relación a la inmigración, que los diferentes indicadores de desarrollo humano (IDH) nos muestran que el mundo es más rico, pero al mismo tiempo más desigual, que no emigran los más pobres, sino aquellos que son físicamente más fuertes y, entre ellos, se encuentran la clase media y la clase media-baja, que el nivel de formación de los inmigrantes es mayor que el de los españoles¹⁰ (cf. Pujol Berché, 2003, 2006). La sociedad está en un cambio profundo, constante y rapidísimo y la escuela, que forma parte de dicha sociedad, está inmersa en ese mismo cambio. Reflexionar sobre la escuela implica reflexionar sobre la sociedad, sobre el modelo de sociedad que se desea y sobre la diversidad, que es parte constituyente tanto de la sociedad como de la escuela.

Si observamos las prácticas lingüísticas en la sociedad, podemos constatar dos aspectos esenciales. Por una parte, la existencia de diversidad lingüística en España y, por otra, el hecho de que la lengua o lenguas del entorno son heterogéneas, presentan variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas puesto que es algo que caracteriza a todas las lenguas, sin distinción. Si nos detenemos en la observación de las prácticas lingüísticas de los niños fuera de la escuela, podemos observar los dos aspectos siguientes que se añaden obviamente a los anteriores, para enriquecerlos. En primer lugar, que muchos de los niños emigrantes son políglotas, sobre todo los africanos y los europeos del Este y, en segundo lugar, que las prácticas lingüísticas en el seno de las familias son múltiples. Estudios llevados a cabo en diferentes comunidades autónomas han puesto de manifiesto que en las escuelas madrileñas, por ejemplo, hay más de 200 lenguas (cf. Broeder y Mijares (2003) y que en las catalanas se pueden encontrar un número parecido (cf. Gela, 2000). La escuela hace sin embargo que las lenguas y sobre todo la diversidad de prácticas lingüísticas de los inmigrantes (y de buena parte de los autóctonos) sean invisibles. Existe, como menciona Nussbaum (2004), una fractura enorme entre las prácticas lingüísticas exteriores y las que se enseñan en las aulas.

Se ha comprobado en países con una larga tradición de recepción de inmigrantes, como Francia, Suiza, Alemania u Holanda, que los niños y adolescentes tienden a eliminar toda diferencia lingüística, es decir que tienden a la asimilación lingüística. En el caso español, podemos destacar tres puntos importantes reflejados tanto en la LOGSE de 1990 como en la LOCE de 2002. El primero es que ambas leyes ignoran las lenguas de los emigrantes. En segundo lugar, dichas disposiciones no valoran ni siquiera el bagaje lingüístico de los niños hispanoamericanos puesto que a veces se les corrige su variedad

¹⁰ Las personas procedentes de América latina tienen un nivel de estudios mayor al de los españoles, mientras que las personas procedentes de Asia y de África tienen un nivel menor y las de Europa central tienen un nivel semejante al de los autóctonos.

diatópica para asimilarla a la peninsular que algunos maestros y profesores denominan "estándar". Por último, van en contra de la biodiversidad y de la diversidad lingüística. Estas tres observaciones confluyen en lo que podríamos calificar como posición ideológica fuerte. De ahí se desprende que escuela mantiene un doble discurso: por una parte, afirma sobre el papel que todas las diferencias son un enriquecimiento y, por otra, sin embargo, lo olvida ocultándolo en sus acciones concretas. Es el llamado "discurso jacobino" puesto de manifiesto por Bourdieu (1979), que mantiene el discurso de la igualdad a costa de la diferencia. Se pone encima de la mesa la diversidad lingüística para que haya unas relaciones sociales más equilibradas, pero sin embargo se utiliza dicha diversidad como recurso para legitimar la exclusión social (cf. Martín Rojo, 2004).

Para que la escuela pueda poner en marcha un buen proyecto de diversidad lingüística es necesario saber qué bagaje lingüístico tienen los alumnos y para ello habrá que observar cómo desarrollan las lenguas en su entorno inmediato, es decir en el barrio y en la familia. Conocer en qué contextos naturales aprenden y cómo elaboran a partir de ahí los diversos conocimientos necesarios para vivir y desarrollarse dignamente. Luego tiene que haber permeabilidad entre el entorno y la escuela puesto que esta última es la que tiene que llevar a cabo, entre otras cosas, la enseñanza más formal. Tienen que valorarse las lenguas y las diferentes variedades de los niños emigrantes (aunque se alejen de la norma) puesto que los alumnos tienen experiencia como objetos de discurso (nos cuentan por ejemplo qué hacen por las mañanas antes de ir a la escuela). Todo ello constituyen signos de pertenencia a la comunidad, de intersubjetividad y de complicidad. En eso consiste la verdadera socialización en la segunda lengua.

Muy a menudo, sin embargo, la escuela considera a los niños cuyos padres han emigrado como "imperfectos", como "desequilibrados" con relación a los demás, puesto que se habla de "clases compensatorias" o de "carencias", como se puede comprobar en el siguiente artículo: "Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que *presenten graves carencias*¹¹ en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente"¹² (p. 45201). La pedagogía compensatoria no es otra cosa que la ayuda que se aporta a ciertas personas bajo ciertas condiciones cuando hay un desequilibrio y que se concede para estimularlas. De ahí deducimos que la imagen que se tiene del niño emigrante es la de alguien a quien le falta algo que hay que compensar puesto que "nosotros" (los nacidos en el lugar) lo tenemos y "ellos" (los forasteros) no. Se asimila siempre a los recién llegados con niños con dificultades de aprendizaje. En cambio, no se les considera como niños que tienen ya unos aprendizajes realizados, sobre todo, los que llegan y acceden a la ESO que, como se ha expuesto al principio de esta contribución son los más numerosos. Estos alumnos aparte de conocer ya una o más lenguas, han aprendido cosas y poseen ya cierta cultura escolar aunque ésta sea diferente de la de la escuela española. Me parece importante poner de manifiesto que junto con la diversidad lingüística y la diversidad de prácticas de lenguaje existen competencias lingüísticas diversas, es decir que la heterogeneidad consiste también en el hecho de que el conocimiento (dominio) de las habilidades o destrezas lingüísticas (comprensión lectora, producción oral y escrita,

¹¹ El subrayado es nuestro.

¹² LOCE, 2002. Sección 2ª del capítulo VII, título I, artículo 42.1.

comprensión auditiva e interacción) no es el mismo en todos los niños. Me parece que este aspecto es uno de los puntos cruciales de la enseñanza de lenguas que debería llevarse a cabo con los alumnos de secundaria sean éstos autóctonos o extranjeros y en este último caso, hayan seguido la escolaridad en España o se hayan incorporado tardíamente¹³.

Las lenguas de los inmigrantes son considerados como menores, aunque éstas sean el árabe o el chino. Si, como hemos dicho con anterioridad, la escuela tiene que garantizar un puesto de trabajo, valdría la pena tener en consideración que el árabe o el chino son lenguas que ofrecen vías de trabajo interesantes de difusión, de exportación y de comercio, además de ser las lenguas de origen de los padres. Como menciona Skutnabb-Kangas (2000) al considerar como menores dichas lenguas o incluso al ocultarlas e ignorarlas estamos, en primer lugar, estigmatizando las lenguas de origen y, en segundo lugar, glorificando las lenguas de la colonización. De ese modo, racionalizamos todo aquello relacionado con las lenguas y hacemos creer que al aprender la lengua mayoritaria y dominante, el alumno ganará en todo.

Otro punto clave que cabe destacar es la falta de formación del profesorado en temas que podríamos considerar generales en la actualidad como el contacto de lenguas, el multilingüismo y la interculturalidad lo que lleva a veces a aberraciones, observadas en las clases, en las cuales el profesor corrige el léxico de un niño latinoamericano como algo extranjero y no procedente; siendo esto signo de etnocentrismo peninsular extremo y de ignorancia de la diversidad del español, dentro de su unidad¹⁴. A esta falta de formación del profesorado se añade otro hecho importante y es la presencia de profesorado poco experimentado puesto que se destina a profesores interinos acabados de diplomarse, a centros con una presencia importante de inmigrantes o a las aulas específicas concebidas para ellos.

Si anteriormente hemos mencionado que existe una contradicción entre las normativas de la administración escolar y lo que la escuela realiza, también podríamos señalar que existe contradicción interna en las propias disposiciones redactadas en los documentos de la administración escolar. Así pues, mientras que en las directrices se especifica la importancia de la lengua como vehículo de comunicación y de formación de individuos plurilingües, en los contenidos encontramos listados de reglas que no es otra cosa que la perpetuación de una enseñanza muy tradicional basada en el aprendizaje de la gramática considerada como eje central del razonamiento. Se constata de ese modo un clivaje entre aquello que consideramos más teórico como las aportaciones de la didáctica y las reglamentaciones generales y aquello más concreto como los contenidos que, sin embargo, no son otra cosa que la puesta en práctica de las directrices generales. Se crean barreras entre las lenguas del entorno, las variedades y las heterogeneidades de las mismas y la lengua "gramatical" de la escuela que se utiliza casi exclusivamente como herramienta de reflexión metalingüística, olvidando así que es ante todo un vehículo de comunicación y que tiene que ser útil para su propio aprendizaje y para llevar a cabo

¹³ Resultan reveladores los resultados obtenidos por el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo (INECSE, 2004) llevados a cabo en sexto de primaria con pruebas estandarizadas, en las que se ponen de relieve que el 47% del alumnado no consigue un nivel aceptable y que un 16% obtiene resultados malos. Los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2002) en educación secundaria no son desgraciadamente más alentadores.

¹⁴ Dejamos de lado las otras lenguas de España que reciben un tratamiento a veces peor.

además los diferentes aprendizajes escolares. La lengua o lenguas de la escuela son verdaderas herramientas de construcción de los conocimientos que deben aprenderse. Podríamos resumir lo expuesto más arriba del siguiente modo. Las prácticas escolares no deberían deformar la lengua española y las otras lenguas del Estado motivo de aprendizaje. La escuela debería valorar lo que ya sabe el niño cuando llega a la misma y tomar en consideración todo su bagaje lingüístico, se aleje o no de lo normativo o de lo que algunos maestros y profesores consideran como tal. La escuela debería asimismo tener en cuenta que todos los aprendizajes requieren tiempo y enseñanza.

CONCLUSIONES

La institución educativa tiene un papel importante en la socialización de los individuos, pero no por ello tiene que resolver todos los problemas planteados en la sociedad, ni tampoco se le puede pedir que resuelva aquéllos que no le incumben. De lo mencionado y expuesto con anterioridad, nos gustaría subrayar, en primer lugar, que las administraciones educativas del gobierno central y de las comunidades autónomas deben garantizar la aplicación de la normativa en cuanto a la asignación de los alumnos a los diferentes centros educativos sin distinción de origen y evitar la deserción de las familias autóctonas de los centros públicos para impedir de ese modo la segregación artificial y la concentración escolar artificial.

En segundo lugar, nos gustaría exponer las siguientes propuestas que deberían ser lideradas, según nuestra opinión, por el Ministerio de Educación. La puesta en marcha de un plan real de acogida abandonando los modelos asistencialistas actuales que defina marcos normativos claros y que describa protocolos de actuación y de redes de centros, que evite todo tipo de propuestas compensatorias puesto que su punto de partida es la visión de los niños emigrantes como deficitarios de algo, y que aplique las directivas y los conocimientos que pone a nuestro alcance la didáctica de las lenguas, llegando al modelo comunicativo en la enseñanza de las lenguas. Debería asimismo poner en marcha un programa nacional de educación y un curriculum en el que estén presentes todas las lenguas motivo de aprendizaje que hagan visible la diversidad lingüística existente, es decir las variedades diatópicas del castellano, de las otras lenguas de España y de las lenguas de los inmigrantes, curriculum que permita tender puentes entre las prácticas reales de los niños llevadas a cabo en la familia y en el barrio y las prácticas educativas realizadas en el seno de la escuela, valorizando así los usos verbales de los niños a partir de las habilidades reales en contextos cotidianos. Una formación inicial del profesorado de calidad que tenga en cuenta la situación actual de la sociedad pluriétnica y de la escuela plurilingüe. Por último, pero no por ello menos importante, la evaluación de lo que se ha llevado a cabo en las diferentes comunidades autónomas hasta el momento actual y de lo existente en materia de emigración y lenguas.

PUJOL BERCHE, M. (en premsa). "El papel de la escuela ante la inmigración y la diversidad lingüística", in Blas Arroyo, J.L.; M. Casanova Ávalos; M. Velando Casanova y Javier Vellón Lahoz (eds.) (2008): *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I. ISBN (84-8021-538-0).

Referencias bibliográficas

- AJA, E. (1999). "La regulació de l'educació dels immigrants", in Aja, E.; Carbonell, F. Ioé, C. (Colectivo Ioé: Pereda, C.; Actis, W & de Prada, M.A.); Funes, J. & Vila, I. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació "la Caixa", 69-97.
- ANGULO, C. (2003). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.
- BARRÈRE, A & MARTUCELLI, D. (1997). "L'école à l'épreuve de l'ethnicité", *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 10-21.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. París: Éditions de Minuit.
- BROEDER, P. & MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid. Ministerio de Educación y Deporte.
- CARBONELL, J.; SIMÓ, N.; TORT, T. (2002). *Magribins a les aules: El model de Vic a debat*. Vic: Eumo.
- CHARLOT, B. (2000). "L'intégration une mission pour l'école ?", *L'intégration une mission pour l'école ?*, Journée d'étude du 22 janvier 1997. París: Hachette, 17-48.
- CRESPO UBERO, R., (2000). "Educació i socialització dels fills immigrants", in Crespo Ubero, R., Delgado García, C. & Pasqual Sorribes, Ò. *Pla intermunicipal d'integració dels immigrants estrangers del Baix Llobregat Nord*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea de Benestar Social, col·lecció Serveis Socials, nº 16, 213-243.
- DEBARDIEUX, E. (1997). "Insécurité et clivage sociale", *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 45-60.
- GELA (Grup d'Estudis de Llengües Amenaçades) (2000). *La diversitat lingüística. Quaderns ESO*. Barcelona: Octaedro.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *Dades de l'inici de curs 2006-07*. Barcelona: Departament d'Educació.
- INECSE (2004). *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍN ROJO, M. L. (2004). "Dilemas ideológicos", *Estudios de Sociolingüística*, 5(2), 191-205.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Datos y cifras. Curso escolar 2006-07*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NUSSBAUM L. (2004). "Dilemas y desafíos de la educación lingüística", *Estudios de Sociolingüística*, 5(2), 207-217
- OCDE (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PAYET, J.-P. (1997). "'Le sale boulot'. Division morale du travail dans un collège de banlieue", *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 70-82.
- PUJOL BERCHE, M. (2003). *Del bilingüismo histórico al plurilingüismo: La inmigración en Cataluña*. Perpiñan: Universidad de Perpiñán. Trabajo de investigación para la obtención de la *Habilitation à diriger des recherches*.
- PUJOL BERCHE, M. (2006). "Política lingüística en España y población extranjera", in Castillo Lluch, M. y Kabatek, J. (Eds). *Las lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 205-222.

PUJOL BERCHÉ, M. (en prensa). "El papel de la escuela ante la inmigración y la diversidad lingüística", in Blas Arroyo, J.L.; M. Casanova Ávalos; M. Velando Casanova y Javier Vellón Lahoz (eds.) (2008): *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I. ISBN (84-8021-538-0).

PUJOL BERCHÉ, M. (en prensa). "Construcción de estereotipos: la imagen de la emigración latinoamericana transmitida por la prensa escrita en España", in VERGASA, V. (Ed.) *¿Verdades Cansadas?: Estereotipos e imágenes en relación con el mundo hispánico*. Madrid: CSIC, col. Historia.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistics genocide in Education. Or worldwide diversity and human rights*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VAN DIJK, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

VILA, I.; SIQUÉS, C.; ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.