

VILA, I. (2000): "Inmigración, educación y lengua propia". En *La inmigración extranjera en España*. Colección Estudios sociales de la Fundación "La Caixa". Pp. 145-165.

http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es01_esp.pdf



INMIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y LENGUA PROPIA

Ignasi Vila
Universitat de Girona
Departament de Psicologia
Plaça Sant Domènec, 9
17071 Girona

Diciembre, 1999

Introducción

El sentido común siempre nos ha hecho creer que una de las cuestiones centrales para la integración de las personas inmigrantes es el dominio de la lengua del país de acogida. No cabe duda que en esta creencia hay una gran parte de verdad ya que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad a la que alguien se ha de incorporar. Sin embargo, y a guiso de advertencia para aquellas personas que piensan que la integración es, en definitiva, un problema de aprendizaje lingüístico, vale la pena recordar a *Pygmalion* en su versión teatral o en su versión cinematográfica, *My Fair Lady*, en la que se muestra claramente cómo el acento discrimina socialmente y puede ser, junto a otros factores, una fuente de exclusión social. Pero, a pesar de esta disquisición, no se puede disminuir la importancia del dominio de la lengua del país de acogida y, por eso, las administraciones acostumbra a hacer notables esfuerzos para que las personas inmigrantes -grandes y pequeños- aprendan lo antes posible la lengua que vehicula las relaciones sociales.

Además, en el ámbito de las creencias, acostumbra a funcionar también la idea de que, en definitiva, los problemas son para las personas mayores, ya que sus criaturas, gracias a la escuela, se incorporan rápidamente a la lengua y, por tanto, al menos lingüísticamente, dejan de tener problemas. Sin embargo, los datos suelen resistirse a las creencias poco fundamentadas y nos dicen que las cosas son bastante más complejas y que por el solo hecho de acudir a la escuela no queda garantizado el conocimiento lingüístico. Por eso, el profesorado, consciente de ello, ha hecho notables esfuerzos para conseguir que esta parte del alumnado se incorpore plenamente al conocimiento lingüístico.

En este artículo hablamos de estas cosas. Primero, exponemos cómo se aprende una lengua y sus implicaciones en el caso de las familias que migran. Segundo, abordamos algunas ideas provenientes de la educación bilingüe para comprender el proceso de adquisición del lenguaje en el contexto escolar de la infancia que procede de familias inmigrantes. A la vez, discutimos algunas cuestiones referidas al desarrollo de la lengua propia¹ y sus implicaciones en relación al aprendizaje de una segunda lengua y, por último, citamos algunas maneras de tener en cuenta estos aspectos en la práctica educativa.

Las personas inmigrantes y la adquisición del lenguaje

Si se pregunta a las personas que nunca han pensado cómo se aprende el lenguaje cómo creen que ello ocurre acostumbra a formular teorías semejantes a la idea de que el lenguaje crece de la misma manera que a los pájaros les crecen las alas. La creencia de que el lenguaje se adquiere gracias a dispositivos innatos que permiten a los bebés incorporarse

¹ Utilizamos de forma sinónima los términos de lengua propia y lengua familiar. Desgraciadamente, esta similitud no se acostumbra a hacer y se utiliza el término de lengua propia para referirse a la lengua del territorio. Desde nuestro punto de vista, el uso del término de lengua propia para referirse al territorio oculta que, en definitiva, son las personas las que tienen una lengua. Por ejemplo, afirmar que la lengua propia de Catalunya es el catalán o que la lengua propia del País Vasco es el euskara esconde que, en el primer caso, alrededor del 50% de la población tiene como lengua propia el castellano o, en el segundo caso, esa es la lengua de más del 60% de la población.

rápida a un comportamiento tan complejo está muy extendida. Incluso, algunos teóricos que han hecho grandes aportaciones al conocimiento lingüístico como, por ejemplo, Noam Chomsky, están totalmente de acuerdo con la afirmación anterior. Sin embargo, independientemente de características propias de la especie humana que hacen posible el lenguaje, tenemos evidencias que muestran que además de dichas características se requieren también otros aspectos. En concreto, hoy en día, estamos en condiciones de afirmar que cuando una criatura de 12 meses dice su primera palabra sabe ya una gran cantidad de cosas sobre el lenguaje. Especialmente, sabe cosas sobre cómo usar el lenguaje, las cuales no son innatas, sino que responden a un aprendizaje, producto de una enseñanza sistemática que realizamos los adultos en el ámbito de la comunicación.

El lenguaje es la herramienta principal que tiene el género humano para regular y controlar sus intercambios sociales y, en definitiva, para comunicarse. Por eso, podemos pensar, como piensa Chomsky, que la sintaxis es innata, pero ello nos aporta poca información sobre cómo incorporamos las reglas y los requisitos de la comunicación humana. El lenguaje existe como entidad en sí misma únicamente como objeto de estudio de la lingüística; para el resto de los mortales, el lenguaje existe en la medida en que alguien tiene algo que decir a alguien y la comunicación se establece cuando ese alguien está interesado en saber algo de aquello que le dicen. El lenguaje, tanto en su forma oral como escrita, implica siempre un locutor y un interlocutor y se sitúa, por tanto, en el ámbito de las intenciones: alguien que tiene la intención de decir algo y alguien que tiene la intención de reconocer ese algo. Por eso, no hay lenguaje si no tenemos nada que decir o nada que reconocer. Hablar como un loro o como un papagayo, dicho de alguien que habla mucho pero dice pocas cosas, expresa la idea de la necesidad de intenciones implícitas o explícitas en todo acto de habla.

El bebé se incorpora al lenguaje porque, en definitiva, necesita del contacto social. En la especie humana, no hay vida al margen del otro. Necesitamos a los demás para sobrevivir, de modo que el contacto social y su regulación forman parte de nuestra existencia desde el inicio de la vida. Así, el bebé y sus cuidadores se implican en rutinas de intercambio social en las que el bebé aprende a formular sus intenciones para que sean reconocidas por el otro y, en definitiva, aprende a usar el lenguaje. Es evidente que dicho aprendizaje es el resultado de todas aquellas cosas que hacen los cuidadores -los cuales ya saben cómo se usa el lenguaje- para mantener siempre la comunicación y el intercambio social con el bebé.

Estos tres párrafos que resumen -y, en cierta forma, simplifican- cómo nos incorporamos al lenguaje valen para cualquier lengua, cualquier situación y cualquier edad de la vida de una persona. Difícilmente se puede aprender la lengua de alguien a quien no hay nada que decirle o con quien no se quiere mantener relaciones. En el caso de las personas extranjeras, estas afirmaciones tienen una gran importancia.

Así, en infinidad de ocasiones, cuando reflexionamos y pensamos sobre el aprendizaje lingüístico de las personas inmigrantes nos fijamos principalmente en aspectos técnicos que, evidentemente, como veremos más adelante, tienen su importancia pero nos olvidamos de lo más importante. ¿Hasta qué punto estas personas tienen cosas que decir o están

interesadas en reconocer aquello que se les dice? En otras palabras, la posibilidad de que estas personas se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de determinadas técnicas, de una didáctica específica, etc., sino sobre todo del deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida.

Es evidente que dicho deseo -o motivación en términos psicológicos- no es algo que recae en la responsabilidad individual, sino que se sitúa en el ámbito de lo social. No puede haber motivación si no hay autoestima y una imagen positiva de uno mismo y es difícil pensar que existan ambas cosas cuando socialmente priman actitudes hacia las familias inmigrantes, llenas de estereotipos y prejuicios, que invocan la carencia y el déficit para definir sus características.

Poca autoestima puede haber si alguien siente que es rechazado y que no tiene nada que aportar a la comunidad en la que vive, si escucha que sus ideas y sus comportamientos son tildados de anacrónicos y retrógrados, si percibe que se le considera en el origen de males como la criminalidad o la delincuencia, etc. Si ocurre todo esto, pensar que estas personas pueden desarrollar una autoimagen positiva e implicarse activamente en los procesos sociales que la misma sociedad que las estigmatiza les obliga a hacer, es claramente utópico y sin visos de realidad.

Por eso, en bastantes casos, las personas inmigrantes desarrollan un conocimiento lingüístico que podríamos calificar de supervivencia. Un lenguaje rudimentario y limitado que les permite garantizar las funciones comunicativas básicas, pero que les impide participar activamente y en pie de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. Esta constatación va más allá de las personas adultas y alcanza también a sus criaturas. De hecho, una de las ideas que circula entre las personas que atienden educativamente a estas niñas y niños consiste en creer que los problemas lingüísticos de las criaturas se acaban cuando empiezan en la escuela a la misma edad que las niñas y los niños autóctonos. Ojalá fuera así porque ello significaría que muchas de las cosas que se abordan en este libro estarían solucionadas. Desgraciadamente no lo es y, como en todas las familias, también en las de las personas inmigrantes se configuran actitudes básicas hacia uno mismo y los demás y, por tanto, favorecedoras o no de los aprendizajes lingüísticos que se deben de hacer en la escuela.

Por eso, probablemente uno de los aspectos más importantes implicados en el desarrollo del lenguaje de las familias inmigrantes se refiere a sus condiciones de vida y a aquello que perciben de la sociedad que les rodea. Si no se modifican los prejuicios y los estereotipos, si no se les hace sentir copartícipes de la construcción social, si, en definitiva, no forman parte de la ciudadanía, las cuestiones referidas al aprendizaje lingüístico y la integración social están de más y son simples cantos de cisne que ayudan poco a las cuestiones centrales que aborda este libro.

Dicho esto, es verdad que, especialmente en el ámbito de la educación, existen personas empeñadas en promover la integración de las familias inmigrantes y que desarrollan prácticas educativas acordes con la educación intercultural, pero que, a veces, se encuentran

con problemas de diferente naturaleza que no saben cómo abordar. En este marco tiene interés conocer algunas de las reflexiones realizadas por la educación bilingüe ya que, en definitiva, algunos de los problemas que se plantean remiten a cómo conseguir que la infancia de estas familias incorpore el lenguaje del país de acogida en pie de igualdad con la infancia autóctona y, por tanto, a preguntas que, mejor o peor respuestas, la educación bilingüe se plantea desde hace más de 70 años.

Algunas cuestiones sobre la educación bilingüe y la infancia extranjera

La educación bilingüe es la manera que adopta la educación escolar para conseguir que el alumnado aprenda una segunda lengua cuando su presencia bien en su medio social, bien en su medio familiar, o en ambos, es muy precaria. Por eso, en el caso de la infancia proveniente de familias inmigrantes, se acostumbra a generalizar los resultados de la educación bilingüe y a considerar que cuando estas criaturas se incorporan a la escuela del país de acogida desde los primeros momentos de la escolaridad adquieren la lengua sin problemas. Sin embargo, no suele ser así y el conocimiento lingüístico que alcanza esta parte de la infancia, por regla general, es bastante más pobre que el de sus pares autóctonos del mismo nivel sociocultural.

Las razones de esta realidad son diversas. Algunas las hemos tratado en el apartado anterior, pero en éste queremos centrarnos en la generalización, a nuestro entender abusiva, de los resultados de la educación bilingüe a esta parte de la infancia. De hecho, intentaremos demostrar que la escolarización de la infancia extranjera, especialmente la procedente de las familias inmigrantes extracomunitarias, tiene muy poco que ver con las condiciones que rigen y regulan la educación bilingüe.

Probablemente, la situación de la educación bilingüe que se suele invocar como semejante al tipo de escolarización de la infancia extranjera es la de los programas de cambio de lengua hogar-escuela o más conocidos como programas de inmersión lingüística. Estos programas están dirigidos a escolares que tienen como lengua propia una lengua distinta a la que emplea la escuela como lengua vehicular de contenidos y, especialmente, como lengua de aprendizaje de la lectura y la escritura. Son escolares que, independientemente de su lengua familiar, se escolarizan en la segunda lengua la cual es, a su vez, objeto de aprendizaje². El éxito de estos programas se relaciona con su carácter voluntario y con el

² De forma general, podemos considerar dos situaciones en las que se siguen programas de inmersión lingüística. En la primera, se escolarizan criaturas de la lengua ampliamente mayoritaria (por ejemplo, españoles habitantes de Madrid) en una segunda lengua que es extranjera (por ejemplo, inglés, alemán o francés). El objetivo de estos programas remite al aprendizaje de una lengua extranjera. En la segunda, el caso de Catalunya o el Canadá francés; la inmersión lingüística busca convertir en bilingües a las criaturas monolingües en una lengua que se habla en el territorio. Por ejemplo, la lengua catalana en Catalunya o la lengua francesa en el Canadá. En este caso, son programas que se dirigen a un número muy amplio de familias (más del 50% en el caso de Catalunya) y tienen como objetivo el aprendizaje de una lengua con una importante presencia social (la lengua catalana en Catalunya), pero enormemente limitada en el ámbito social y familiar de las personas que tienen como lengua propia una lengua diferente (la lengua castellana en Catalunya).

empeño de asegurar, además del aprendizaje de la segunda lengua, el dominio de la propia lengua.

Inmersión lingüística versus submersión lingüística

La reflexión sobre las condiciones de los programas de inmersión lingüística tiene interés porque revela la importancia del uso de la propia lengua en el contexto escolar. Primero, si como hemos explicado en el apartado anterior, las actitudes de las personas hacia aquello que han de aprender, en este caso la lengua, son decisivas, parece claro que la única posibilidad de aprender una segunda lengua (L2) es si existen actitudes y motivaciones positivas hacia ella. Es decir, difícilmente se puede aprender una lengua que no se desea aprender y, por tanto, la existencia de actitudes positivas hacia la lengua, objeto de aprendizaje, es la primera condición para poder realizar un cambio de lengua hogar-escuela.

Por eso, la existencia de actitudes sociales positivas hacia la L2 es necesaria para poder desarrollar una política lingüística en la educación basada en la inmersión lingüística. Y estas actitudes sólo son posibles en la medida en que esté garantizado el derecho a escolarizarse en la propia lengua. O, en otras palabras, a que la inmersión lingüística repose en el principio de voluntariedad. La mejor forma de valorar socialmente una lengua es reconocer el derecho de las personas que la tienen como propia a utilizarla en todos los ámbitos de la vida pública y, por tanto, el derecho a escolarizarse en ella. La inmersión lingüística se distingue, entre otras cosas, de las situaciones de cambio de lengua hogar-escuela en que se encuentra una parte de la infancia en el reconocimiento de este principio y, por tanto, desde la inmersión lingüística, se defiende la voluntariedad de las familias en la elección de la lengua que desean para sus hijos en los primeros años de la escolaridad.

Un buen ejemplo de programa bilingüe de inmersión lingüística es el que se emplea en Canadá dirigido a la infancia anglófona para el aprendizaje de la lengua francesa o el que se utiliza en Catalunya dirigido a la infancia que tiene el castellano como lengua propia para el aprendizaje de la lengua catalana. En ambos casos, la legislación contempla el derecho de las familias a elegir la lengua de escolarización de sus criaturas durante los primeros años de la escolaridad³. Evidentemente, sin actitudes positivas hacia la segunda lengua -en este caso, la lengua de escolarización- y hacia la propia lengua en el sentido de no verla amenazada por el hecho de escolarizar a las criaturas en una lengua distinta, la inmersión lingüística sería impensable.

Pero, el mantenimiento de actitudes positivas hacia la L2 no sólo depende de las familias, sino también de que el propio programa desde su práctica educativa las mantenga y las desarrolle. Por eso, es muy importante que aquello que las niñas y los niños aportan a la escuela sea valorado y apreciado ya que sino ¿cómo y por qué valora el alumnado lo que la escuela aporta si ésta no lo valora? Evidentemente, entre otras muchas cosas, los niños y las niñas “llevan” a la escuela su propia lengua, la cual debe ser valorada y tratada

³ La Ley de Normalización Lingüística del catalán proclama que, en los primeros años de la escolaridad, son las familias las que deciden la lengua de escolarización de sus criaturas.

específicamente si se quiere que el escolar en los programas de inmersión lingüística desarrolle y mantenga actitudes positivas hacia la L2.

Ello significa que los programas de inmersión lingüística, además de contemplar en el curriculum el tratamiento de la L1, en su práctica educativa nunca “obligan” a utilizar la L2. La inmersión lingüística se centra fundamentalmente en la comprensión de la L2, de modo que las niñas y los niños puedan seguir las actividades que se vehiculan mediante esta lengua y, a la vez, crea contextos de uso para que la producción emerja. Pero, en definitiva, es el escolar quien decide en último término cuando y con quién utilizar la L2. Normalmente, lo hace alrededor del segundo año de seguir el programa con la educadora que ejerce las funciones de tutora del curso.

Si el escolar puede utilizar siempre su propia lengua aparece una nueva condición de los programas de inmersión lingüística: la necesidad de que el profesorado sea bilingüe. Es decir, aunque en los programas de inmersión lingüística, en los primeros años de la escolaridad, las personas tutoras siempre utilizan la L2 también han de conocer la lengua de los niños y las niñas, ya que lo más probable es que estos se dirijan a ellas en su propia lengua y si las personas tutoras la rechazan por simple desconocimiento es difícil que se establezca un flujo comunicativo en el que los y las escolares se sientan valorados y apreciados en aquello que es suyo y les pertenece. De hecho, en estas situaciones el escolar se encuentra obligado a “aprender” la L2 si no quiere quedar marginado y, como hemos visto, la “obligatoriedad” en relación con el aprendizaje de lenguas produce efectos contrarios a los deseados.

La situación contraria a la descrita es la que se conoce con el nombre de *submersión lingüística*. En concreto, es un programa de cambio de lengua hogar-escuela, al igual que la inmersión lingüística, pero que, en ningún caso, tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el curriculum ni en su práctica educativa. De hecho, este es el programa con que se han de enfrentar muchos niños y niñas que forman parte de las minorías étnicas y culturales.

Por ejemplo, en la Europa Occidental, es el programa mayoritario para los niños y las niñas cuyas familias forman parte de la inmigración extracomunitaria y que continúan utilizando su propia lengua en el contexto familiar. En primer lugar, en este caso no se cumple la primera condición de la inmersión lingüística: la voluntariedad en la asistencia. Estas familias y sus criaturas van a la escuela que existe y su capacidad -y posibilidad- para incidir en ella es prácticamente mínima. En segundo lugar, normalmente las personas que educan desconocen la lengua de estos niños y estas niñas y, por tanto, cuando estos la usan en el contexto escolar simplemente se les ignora. En tercer lugar, dado que en bastantes casos estas criaturas han nacido en el país de acogida cuando se escolarizan conocen algo de la lengua del país y, en consecuencia, las personas tutoras asumen que ya les entienden cuando hablan en la L2. Sin embargo, ese “algo” acostumbra a ser mucho menos que el algo que saben los que tienen dicha lengua como lengua familiar. En consecuencia, en la medida en que reciben el mismo trato lingüístico que los que tienen dicha lengua como

propia son poco a poco excluidos ya que su competencia lingüística es mucho más pobre que la de sus pares autóctonos (más adelante abordamos este punto más ampliamente).

El resultado de la submersión lingüística suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Son escolares que, con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos interesante el contexto escolar y la educación, que nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia, que tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan el instrumento que los vehicula, etc.

Una parte importante de la infancia que proviene de familias inmigradas se encuentra en este tipo de situación y, evidentemente, la posibilidad de recibir un trato lingüístico más adecuado no solventa todos los problemas, pero ayuda a hacerlo.

Inmersión lingüística e infancia extranjera

De la submersión lingüística a la inmersión lingüística la distancia es enorme. En el primer caso, la lengua propia de los escolares no tiene ninguna presencia ni se tiene en cuenta por parte de la escuela, mientras que en el segundo, la presencia de la lengua familiar -aunque parezca paradójico- constituye uno de los ejes del programa. Evidentemente, entre una y otra situación, hay muchas situaciones intermedias que probablemente, en el caso de España, son las más adecuadas para que las niñas y los niños de familias extranjeras reciban un trato lingüístico en la escuela que les permita incorporar un buen dominio de la segunda lengua.

La inmersión lingüística no es un buen ejemplo como programa deseable para la mayoría de la infancia extranjera. Hay varias razones para ello. Primero, existe una gran diversidad lingüística en relación con las lenguas familiares de las criaturas extranjeras (bereber, árabe dialectal, mandinga, fula, urdu, tagalo, etc.). Esto significa que es absolutamente impensable tener profesorado bilingüe que atienda dicha diversidad lingüística y, por tanto, una de las condiciones básicas de la inmersión lingüística es irrealizable. Segundo, las condiciones de voluntariedad de la inmersión lingüística que manifiestan las familias de habla castellana son irrepitibles en el caso de la inmigración extracomunitaria. Tercero, algunas de las lenguas que emplean las familias extranjeras en la familia son ágrafas y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

La alternativa a la inmersión lingüística podría estar en los programas de mantenimiento de la lengua familiar. Sin embargo, las razones anteriores también sirven para expresar que este tipo de programas tampoco son realizables, al menos para una parte importante de la infancia extranjera. Además, también se debe tener en cuenta que los colectivos y las asociaciones de inmigrantes no reivindican este tipo de programas.

Pero, la inviabilidad de poder desarrollar programas bien de inmersión lingüística, bien de mantenimiento de la lengua familiar, no significa que la infancia extranjera y sus familias deban resignarse y soportar un tratamiento lingüístico que no tenga en cuenta su lengua

familiar y que imponga sin miramientos la lengua de la escuela. Al contrario, aunque la escuela sea un programa de cambio de lengua hogar-escuela alejado de los criterios de la inmersión lingüística, ello no significa que en la práctica educativa se puedan contemplar y reproducir algunas de las condiciones de la inmersión lingüística.

Larrañaga y Ruiz Bikandi (1996)⁴ explican que la incorporación activa de tres niñas magrebina a una escuela de un pequeño pueblo rural de Bizkaia surgió cuando Loubna, la hermana mayor de 10 años, fue percibida por los demás escolares como alguien que sabía cosas que ellos no sabían y, a la vez, ella se sintió útil y que podía aportar cosas al colectivo. En concreto, un grupo de las maestras y los maestros de la escuela, preocupados porque no sabían como posibilitar la integración de las tres niñas, decidieron viajar a Marruecos expreso con el objeto de poder obtener informaciones y conocimientos que les ayudaran a su práctica educativa. Así, a la vuelta del viaje, organizaron una actividad para todo el centro escolar sobre la realidad social, geográfica, económica y cultural de Marruecos a partir de imágenes y fotografías. Loubna fue consultada sobre el tipo de imágenes a exponer y, una vez decididas, ya en la exposición, la niña escribió en árabe delante de toda la escuela para ilustrar algunas imágenes. La sorpresa y la admiración del resto de la escuela ante estas niñas que conocían unas tierras tan lejanas y tan distintas de la suya y que sabían hacer algo tan difícil como escribir en árabe comportó, de una parte, su reconocimiento público y, de la otra, las tres magrebina experimentaron un sentimiento de orgullo por lo suyo y de aprecio por parte de los demás que significó la posibilidad de incorporarse activamente a la lengua de la escuela -el euskara- y a sus actividades.

El ejemplo ilustra la idea de convertir la escuela y sus actividades en un contexto significativo y con sentido a partir de aquello que les es propio a los escolares -y, entre ello, una de las cosas más importantes es su lengua familiar- independientemente de la lengua que utiliza la escuela para transmitir los contenidos. De hecho, esta es la idea que subyace a las condiciones de la inmersión lingüística y aunque no se pueda aplicar en la forma en que lo hace este programa de educación bilingüe, si que es aplicable en relación con otros aspectos de la práctica educativa.

En definitiva, de lo que se trata es de hacer efectiva la idea que proclama el programa bilingüe de cambio de lengua hogar-escuela según la cual no se puede aprender una lengua si aquellas personas que la enseñan no valoran la lengua propia del aprendiz y no promueven su autoestima y su autoconfianza en relación con aquello que es suyo y de su familia.

Pero, al lado de lo anterior, cuando, al inicio del parvulario, se escolarizan niñas y niños de familias extranjeras, nacidos en nuestro país y que mantienen su lengua propia en el hogar, en una escuela que emplea la lengua del país como lengua vehicular aparece también otro problema importante. En bastantes casos, estas niñas y niños conocen “algo” de la lengua del país ya que, a lo largo de sus tres primeros años de vida, han entablado relaciones con

⁴ Larrañaga, M. y Ruiz Bikandi, U. (1996). Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'immersió. Articles de didàctica de la llengua i la literatura, 8, 35-46

otras criaturas y, además, porque viven en un medio social que emplea una lengua ampliamente mayoritaria⁵. Incluso, en determinados casos, las familias, aún utilizando para algunas cosas su propia lengua, emplean, cuando pueden hacerlo, la lengua castellana para relacionarse con sus criaturas. Sin embargo, a pesar de que conocen algo de la lengua que emplea la escuela su conocimiento dista mucho de ser el mismo del que tienen los niños y las niñas cuyas familias emplean la lengua de la escuela. Dicha distancia si no es percibida por la escuela comporta que el trato lingüístico sea el mismo para todo el alumnado con las consecuencias negativas que ello comporta para la infancia extranjera.

Como ya hemos explicado, el desarrollo del lenguaje está directamente en relación con las posibilidades de recibir ayudas en el ámbito de la comunicación y la relación social por parte de aquellos que ya dominan y usan el lenguaje. Por eso, aquella parte de la infancia que domina mal la lengua de la escuela, pero que es percibida como que ya “sabe” cosas, recibe menos atenciones lingüísticas de parte del profesorado ya que se implica menos en la interacción social, en la medida en que su competencia lingüística es peor que la de sus pares autóctonos. El resultado es que recibe menos apoyos en relación con el desarrollo del lenguaje -en este caso, del lenguaje escolar- y, poco a poco, se va ampliando la brecha entre su competencia lingüística y la de sus pares autóctonos con las consiguientes consecuencias negativas. En la inmersión lingüística ello no ocurre porque todos los y las escolares parten de la misma situación: el desconocimiento de la lengua que utiliza la escuela, mientras que, en el caso descrito, están mezclados escolares que de hecho desconocen la lengua -la infancia extranjera- y escolares cuya lengua familiar coincide con la lengua de la escuela. El profesorado que trabaja en los programas de inmersión está obligado a contextualizar todo lo que hace y dice ya que es consciente que el alumnado no le entiende y, por tanto, ha de suplir su falta de competencia lingüística invocando otros procedimientos (gestos, mímica, imágenes, etc.) para conseguir mantener una relación social y comunicarse. El objetivo es comunicarse y, por tanto, mantener contacto social que, como hemos dicho, es la garantía del desarrollo del lenguaje. Ello no ocurre en el segundo caso porque el profesorado da por supuesto que todo el mundo entiende la lengua de la escuela, dado que, como ya hemos dicho, es la lengua propia de una parte importante de los y las escolares y se cree que aquella parte de la infancia que no la tiene como propia más o menos la entiende porque participa en un medio social en que la lengua de la escuela es ampliamente mayoritaria.

Por eso, en esta situación se ha de buscar todo tipo de recursos metodológicos que permitan, en la medida de lo posible, individualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Técnicas como los rincones, el trabajo por proyectos, los centros de interés, etc. son recursos que se utilizan en el parvulario para trabajar en grupos pequeños y flexibles, de modo que cada escolar recibe las ayudas necesarias para avanzar en relación a las demandas lingüísticas que solicita la institución escolar.

De la misma manera, en la escolarización de la infancia extranjera se debería utilizar otra de las hipótesis que subyace a los programas de inmersión lingüística. En concreto, se propone

⁵ En el caso de las comunidades que tienen dos lenguas oficiales, normalmente esta parte de la infancia se incorpora al conocimiento del castellano que es la lengua mayoritaria en las zonas en que acostumbran a instalarse y vivir.

que la competencia lingüística de las personas bilingües no es la suma aislada de su competencia en una y otra lengua, sino que existe una competencia interdependiente que se construye y se vehicula a través del uso de una y otra lengua. En otras palabras, cuanto mejor domine una persona su propia lengua más posibilidades de tener un buen dominio de la segunda lengua y, a la inversa, un dominio pobre de la propia lengua no ayuda al dominio de la segunda lengua. A veces, las personas inmigrantes deciden dejar de utilizar su propia lengua en favor de la lengua de la escuela para favorecer su dominio por parte de sus criaturas. Además, existe una parte del profesorado que también lo piensa y anima a las familias a emplear la lengua escolar. Sin embargo, no parece que sea así y, al contrario de lo que puede decir el sentido común, el mantenimiento de la lengua propia en el contexto familiar ayuda al aprendizaje de la lengua escolar si, evidentemente, la práctica educativa se adecua a los requerimientos de esta parte de la infancia.

La infancia extranjera de incorporación tardía y el aprendizaje del lenguaje

Otro de los problemas con que se enfrentan las personas que trabajan en la educación desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua remite a aquel alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo. Son niños y niñas -adolescentes en algunos casos- que llegan a nuestro país en edades avanzadas y, en algunas ocasiones, se incorporan al sistema educativo cuando el curso ya se ha iniciado, mientras que, en otras, lo hacen desde el inicio del curso en septiembre.

La consideración de un trato igual a este colectivo no es muy adecuada ya que acostumbra a haber diferencias importantes. No es lo mismo incorporarse al Ciclo Medio de la Enseñanza Primaria con un dominio de la lectura y la escritura en la propia lengua que hacerlo en el Ciclo Inicial y dominar únicamente los rudimentos de la lectura y la escritura. Igualmente, no es lo mismo escolarizarse en el Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria tras una experiencia anterior de escolarización sin problemas que hacerlo sin una escolarización previa que vaya más allá de la alfabetización.

Cuando la incorporación tardía se realiza en el parvulario o la educación primaria los problemas suelen ser menores y, en cambio, son más importantes cuando ello ocurre en la educación secundaria obligatoria. En el primer caso, la posibilidad de incorporarse a la lengua de la escuela remite a la propia práctica educativa y a los recursos con que cuenta el centro para establecer una pedagogía individualizada que garantice el conocimiento lingüístico de este alumnado. En el segundo caso, aparecen más problemas ya que, en muchas ocasiones, los propios contenidos de estos ciclos educativos dificultan la incorporación del alumnado extranjero que acaba de llegar y no conoce la lengua de la escuela.

En ambos casos, el conocimiento lingüístico aparece como decisivo para la integración y la incorporación del alumnado a las actividades educativas. Por eso, todo aquello que vaya a favor de dicho aprendizaje debe ser valorado y asumido como determinante para la cohesión social en la comunidad educativa. Pero, ello, no puede hacernos olvidar las condiciones que hemos expresado para la adquisición del lenguaje. En definitiva, no es muy

creíble que, por ejemplo, en la educación secundaria obligatoria, el alumnado procedente de familias inmigrantes extracomunitarias se empeñe en el estudio de la lengua de la escuela para poder seguir las actividades del currículum escolar. Más bien cabe pensar que se empeñará en dicho aprendizaje si siente la necesidad de participar activamente en las relaciones sociales del medio social en el cual comienza a vivir. En este sentido, se han de considerar dos aspectos distintos. De una parte, hace falta que esta parte de la infancia se sienta acogida en el centro escolar y se sienta llamada a participar activamente en sus actividades. De la otra, se le deben ofrecer todos los apoyos educativos en forma individual para que en el menor tiempo posible se incorpore a la lengua de la escuela.

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

Educación, lengua propia y infancia extranjera

A lo largo del artículo hemos puesto de manifiesto la importancia del tratamiento de la lengua propia de la infancia extranjera en el contexto escolar. A la vez, hemos explicado que ello no significa el traslado mimético de algunas propuestas de la educación bilingüe - por ejemplo, los programas de mantenimiento de la lengua familiar-, pero que tampoco significa utilizar algunas de sus propuestas para justificar la ausencia de la lengua propia de este alumnado en el contexto escolar. De hecho, hemos intentado mostrar que entre el dominio de la lengua propia y el aprendizaje de una segunda lengua existe unidad, de forma que un buen dominio de la lengua propia y su valoración por el otro conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua.

Por eso, es importante que, en el caso de la infancia extranjera, la escuela se esfuerce por ofrecer un tratamiento exquisito y específico a la lengua familiar de este alumnado. Son muchas las formas de hacerlo y todas ellas tienen que ver con una disposición y actitud positiva hacia el aprendizaje y el desarrollo de esta parte de la infancia. Cuesta muy poco aprender a pronunciar adecuadamente sus nombres, a musitar formas de saludo tanto en la llegada como en la despedida, a establecer unas relaciones con las familias en las que se les anime a utilizar su propia lengua, a hacer presente en las actividades educativas sus conocimientos lingüísticos o de otro tipo, etc. Es evidente que determinadas maneras de

desplegar la práctica educativa lo facilita y otras, en cambio, lo dificulta. De una parte, una organización escolar en el aula que busca y promueve el contacto individual, la atención específica y el establecimiento de ayudas para todos y cada uno de los escolares permite mejor que cada escolar se sienta apreciado y valorado en aquello que es suyo y que aporta a la comunidad que una organización homogénea en la que la identidad individual desaparece y no se reconoce la diversidad de conocimientos y aptitudes. De la otra, la organización del currículum también debe sufrir modificaciones. No se trata de invocar los diferentes tratados firmados por el Gobierno Español o su práctica legisladora respecto a determinadas creencias de la mayoría del país. Se trata de reconocer que, si exceptuamos a la infancia extranjera procedente de la Europa Occidental, alrededor del 80%-90% de la infancia que proviene de familias inmigrantes son de religión islámica y que, independientemente de la lengua que emplean en la familia, consideran que el árabe es su lengua. No hay que olvidar que, en el caso del Islam, la separación entre religión y lengua es muy difícil, sino imposible, de hacer y, por eso, en estos centros, especialmente los que atienden a un gran número de escolares de familias que profesan la religión islámica, la lengua árabe debería tener la consideración de lengua extranjera en el propio currículum y se debería ofertar al conjunto del alumnado. Ello serviría, entre otras cosas, para acabar con las actividades extraescolares de lengua árabe y religión islámica que realizan algunas organizaciones no gubernamentales y colectivos de inmigrantes y que impiden a este alumnado acudir a las actividades extraescolares que las Asociaciones de Madres y Padres organizan para el conjunto del alumnado.

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