

LENGUA Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA DE CATALUNYA: UN PROYECTO "GLOCAL"

Escrito por Josep Vallcorba Cot

Josep Vallcorba Cot

Inspector de educación

Subdirector general de Llengües i Entorn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

RESUMEN

La cuestión de la diversidad lingüística en la escuela catalana tiene ya una experiencia y una solidez que está fuera de toda duda, y es un patrimonio pedagógico de miles y miles de alumnos y exalumnos que se han beneficiado de este sistema y de muchos maestros y profesores que han hecho un trabajo excelente, a veces, en circunstancias muy difíciles.

ABSTRACT

Language and diversity in Catalonia School: a glocal project

The matter of linguistic variety in Catalonia school system has already and undoubtedly acquired some experience and strength and it is a pedagogical heritage for many students at present and former students who have benefited themselves from this system and also for many teachers at primary and secondary education levels who have performed really well even in, at times, very hard conditions.

"Subsistir en condiciones cambiantes exige, paradójicamente, cambiar. Cambiar para subsistir"
Jorge Wagensberg
"Europa morirá de este principio: eso no tiene que ver conmigo "
Mahler

Vivimos un proceso creciente de fragmentación de los aspectos más significativos de la existencia. Vivimos en una sociedad que está cambiando muy deprisa y la escuela no acaba de encontrar ni su lugar ni su ritmo. Pero nuestra escuela es, en general, una escuela que, a pesar de todas las dificultades, no quiere renunciar a mejorar la sociedad. Por eso hablamos, con cierto apasionamiento, de escuela inclusiva en una sociedad demasiado excluyente, de escuelas abiertas en una sociedad demasiado inhóspita y de escuelas verdes en un mundo demasiado sucio.

Desde hace unos años, utilizamos la feliz expresión de Baumann^[1], *sociedad líquida*, para expresar una dinámica social donde las palabras cambio, movilidad, provisionalidad, fragilidad, incertidumbre se convierten en referente y cotidianidad. Una sociedad con grandes desequilibrios económicos, ecológicos y nuevas formas de desigualdad y de fractura social. Una sociedad con muchas amenazas, pero también con muchas oportunidades, seguramente como nunca las ha habido. Una sociedad que necesita personas con altas competencias profesionales, pero también personas capaces de convivir en un plano de igualdad y desde el respeto a la diferencia, para construir conjuntamente nuevos espacios de ciudadanía y afrontar, con creatividad y responsabilidad, los retos del futuro más inmediato.

Demasiado a menudo, usamos y abusamos de la palabra globalización. Globalización de las comunicaciones, de la cultura, de los valores, de la economía, pero paradójicamente las fronteras no desaparecen. Se van creando nuevas fronteras internas, sutiles, invisibles y dolorosas en nuestras propias ciudades: las fronteras de la marginación.

El contrapunto a la globalización es la identificación de la ciudadanía con la referencia local, concreta, inmediata. La lógica de la proximidad. Por eso hablamos de políticas de proximidad, de autonomía de centro, de proyecto educativo de zona o de proyecto educativo de ciudad.

Hablamos de ciudadanía global, pero también de identidades locales y de paisajes propios, de paisajes del alma. Todos somos ciudadanos de un mismo mundo, pero todos lo vivimos desde una tradición cultural concreta y desde un lugar determinado. No ser o no sentirse de un lugar significa vivir una cultura confusa, huérfana e incluso yerma, sin dimensión de pasado y sin visión de futuro, sin referente y sin principios. Y desde esta posición, cualquier tipo de participación social y de proyecto educativo se hace muy difícil, porque unos ciudadanos desorientados o indiferentes difícilmente contribuirán a respetar o a mejorar la realidad en la que viven. La identificación, "*sentirse parte de*", es un requisito previo para la participación, y la participación es imprescindible para una educación de calidad.

Por todo esto, estoy convencido de que no hace falta una gran argumentación para justificar un proyecto educativo que intente equilibrar una visión global con una mirada local. Una propuesta, que podríamos llamar "glocal", que nos ayude a concretar en el ámbito educativo el lema, ya clásico, de pensar globalmente y actuar localmente. Un proyecto basado en el principio de subsidiariedad lingüística: que lo que pueda hacer la lengua local no lo haga la lengua global. En definitiva, un proyecto compartido y sumativo.

Quizá, una de las preguntas que deberíamos hacernos es cómo ayudar a cada alumno/a, desde la escuela, a construir una identidad compartida que haga posible una identificación local y una consciencia global basada en el deseo de vivir juntos, a partir de principios democráticos que favorezcan la convivencia, valoren la diferencia y superen el racismo y la xenofobia.

Tampoco hace falta mucha osadía para decir que el futuro, en un mundo cada vez más interrelacionado, es claramente intercultural y plurilingüe y que la diversidad cultural y la linguodiversidad son una ganancia cultural y un indicador de convivencia, como la biodiversidad natural es un indicador de calidad medioambiental.

No hay duda de que la realidad sociocultural de una población y el patrimonio sociocultural familiar condiciona, y mucho, la tarea educativa. En el actual momento de cambios profundos y de una cierta fragilidad de las instituciones educadoras tradicionales -desde la familia hasta la escuela, pasando por los diferentes ámbitos asociativos y deportivos-, conviene ampliar la mirada, rediseñar procesos, unir esfuerzos y renovar compromisos a favor de un objetivo claro: el éxito educativo para todos.

Nuestro alumnado, sobre todo el adolescente, está sometido a muchos estímulos y a muchas contradicciones. Vive, en general, en una sociedad dominada por la lógica del consumo y las exigencias de un conocimiento instrumental efímero y del uso y el abuso de la información. Hay quien habla ya de "*infoxicación*". A menudo, se siente desmotivado, desorientado y sin referentes, tanto en el centro educativo como fuera de él. Empezamos a tener un discurso inclusivo, pero todavía estamos lejos de una práctica cotidiana que lo haga posible. Estamos intentando educar personas, pero aún pensamos en términos de grupos y colectivos. Creo que está claro que tenemos un gran margen de mejora en inclusión, interculturalidad y plurilingüismo.

Parece claro que un principio básico de equidad y de inclusión educativa es la participación. Ya hemos dicho que "*sentirse parte de*" es la primera condición para implicarse en un proceso colectivo. Es necesario que cada chico y cada chica, sea como sea y venga de donde venga, se sienta bien acogido y adecuadamente orientado y acompañado, tanto en los aspectos intelectuales como en los emocionales y sociales. Pero quizá esto no sea suficiente. Intuimos que no podremos hablar plenamente de éxito educativo si no conseguimos que cada chico y cada chica se sienta auténtico protagonista de su propio proceso y, por tanto, parte activa y participativa de la sociedad. ¿O quizá también pensamos en términos de consumidores de educación?

En general, y con todas las excepciones que haga falta, aún estamos lejos del centro educativo acogedor, ordenado, bien organizado, con normas elaboradas de forma compartida y claras, abierto e integrado en el entorno que invite a ser, a hacer, a aprender y a convivir de forma activa o creativa. Sólo en un centro educativo con un ambiente favorable podemos aspirar a un

clima de diálogo, imprescindible para la reflexión, la expresión de los sentimientos y el esfuerzo personal vital e intelectual

Los centros educativos deben ser, cada vez más, lugares de encuentro, de comunicación, de conocimiento, de creatividad, de interacción y de trabajo en red, pero también de fiesta, de fiesta participativa y creativa. Y eso, en ningún caso, debe estar reñido con la disciplina, el rigor, el esfuerzo, una cierta austeridad, ni con el cumplimiento estricto de unas normas elaboradas y aprobadas de forma conjunta. Escuelas como espacios de ciencia y de sabiduría, de convivencia y de ciudadanía, de crecimiento personal y de interacción social, de disciplina y esfuerzo, de celebración y bienestar. ¿Complejo? Efectivamente, tan complejo y tan difícil como el mismo concepto de educación.

Supongo que la base de este discurso tendrá detractores y defensores, pero incluso entre los defensores es probable que surjan dudas y dificultades añadidas. Una de las grandes dificultades, a menudo poco explícita, de la tarea educativa es la gran distancia que hay entre el gran discurso institucional o académico y la letra pequeña del pequeño discurso cotidiano. Es decir, la gran distancia invisible, pero real, que hay entre lo que decimos que queremos y lo que realmente hacemos en nuestro día a día. Y no debemos olvidar que nuestros alumnos aprenden más de lo que hacemos que de lo que decimos.

Por otra parte, está claro que la escuela está desorientada porque la sociedad está desorientada. ¿Por dónde empezar? Seguramente nos tendremos que poner todos en marcha: familias, profesionales de la educación, demás profesionales y ciudadanos en general. Porque lo que no es justificable socialmente es el lamento permanente ni la cultura de la queja. Nos estamos jugando el presente y el futuro. Alguna iniciativa como la *Movilización Educativa*,^[2] que desde hace unos años promueve José Antonio Marina, puede despertar conciencias y reavivar esperanzas.

La educación, más allá de la escuela

Afortunadamente, los gobiernos, unos más que otros, plantean la educación como uno de los objetivos prioritarios para conseguir una salida sostenible a las diferentes crisis en las que estamos instalados, desde la económica a la de valores morales. Afortunadamente, hay un consenso general en entender la educación como uno de los motores socioeconómicos y convivenciales. Otra cosa es la práctica política concreta.

Pero no deberíamos confundir educación con escolarización. Parece evidente que la escuela debe educar, pero no debe hacerlo sola. Por otra parte, una de las tendencias que se observan últimamente es la de querer escolarizar la sociedad, es decir, exigir cada vez más a la escuela aspectos que no le son propios y querer poner cada vez más profesionales de otras áreas dentro de la escuela. Es el modelo que podríamos llamar "*escuela-castillo*". Una concepción de escuela que mira hacia el pasado, alejada de la realidad, más o menos autosuficiente, que tiene que defenderse permanentemente de todo tipo de "enemigos" externos. Otra concepción, radicalmente opuesta, es el modelo de "*escuela-estación de enlace*". Una escuela del presente que mira hacia el futuro, cada vez más abierta y más integrada en la dinámica social y cultural del pueblo, del barrio de la ciudad donde está ubicada. Una escuela sin miedo, comprometida con su contexto sociocultural que entiende que es un nodo más, aunque muy importante, de una sociedad-red, innovadora, interactiva con muchas instituciones remando en la misma dirección hacia un proyecto educativo más amplio y global, como el proyecto educativo de ciudad^[3].

Es aquello tan repetido y tan gastado, pero tan sabio, que para educar a un chico o una chica hace falta toda la tribu. Pero también es verdad que hace falta una tribu bien organizada y con un sentido colectivo bien claro.

La escuela es una institución muy potente, pero no es omnipotente. Le podemos pedir profesionalidad y responsabilidad, pero no le podemos pedir milagros. No podemos pretender que sea la única institución educadora. La escuela es una importante institución de referencia,

quizás tiene que hacer más o quizás menos y mejor, pero la escuela sola no puede, ni podrá nunca, educar en todas las dimensiones de la persona. Es necesario que haya el máximo posible de continuidad y de coherencia entre el rumbo de la escuela y el rumbo del resto de instituciones sociales para que la suma educativa colectiva sea positiva y posible.

Por otra parte, también podemos deducir que promover ambientes familiares motivadores y propicios al estudio y procurar rodear a los chicos y chicas de un entorno natural y de ocio cultural o participativo es una ganancia educativa de primer orden. No descubrimos nada nuevo cuando decimos que muchas familias no lo tienen fácil en este contexto de precariedad laboral, incertidumbre personal y confusión general. Ante las dificultades, las prisas y las tensiones de todo tipo, algunas familias tienden a abandonar sus responsabilidades y dejar la educación exclusivamente en manos de la escuela, en manos de los profesionales y a reforzar su rol de ciudadano-cliente. Aquél que, como paga impuestos, e incluso vota, exige, reclama y "*siempre tiene razón*". Aquél que para compensar su poca implicación y dedicación en el proceso educativo, adopta actitudes sobreprotectoras hacia el hijo o la hija, en lugar de intentar actuar conjuntamente y corresponsablemente con la escuela. La consecuencia de esta actitud de debilidad, revestida de prepotencia, es la reacción de los profesionales docentes en forma de cierre, desconfianza, actitud defensiva, soledad y demanda de más autoridad. Un círculo pernicioso y muy destructivo.

Deberíamos ser capaces de invertir esta tendencia nociva y de convertir este círculo vicioso en un círculo virtuoso. Cuando hablamos de éxito educativo no hablamos sólo de éxito escolar. No hay duda que el éxito estrictamente académico es muy importante. También hablamos de transición exitosa a un mundo profesional cada vez más complejo y cambiante, hablamos de aprender a vivir juntos de una manera más democrática, más cohesionada socialmente y más respetuosa con el medio ambiente. Hablamos, también, de ayudar a construir personalidades equilibradas con capacidad para proyectar un sentido vital propio y sabiamente encaminado

La tarea es tanta, y tan difícil, que no podemos prescindir de nadie. Tenemos que echar mano de todos los recursos. Debemos ser capaces de pasar de la soledad de la acción, más o menos individual, a la seguridad de la interacción institucionalizada y sistemática a partir de un trabajo y un aprendizaje en red[4] en torno a un proyecto educativo comunitario

Uno de los retos es conseguir transformar los espacios fronterizos, los límites profesionales y personales que tradicionalmente han sido ámbitos de reproches, de justificaciones y de excusas (los "*yo hasta aquí y tú hasta allí*", "*estas son mis competencias y tú no te metas*") en un espacio de interacción y creatividad. Un espacio que no se base en un voluntarismo bienintencionado, ni en diluir las responsabilidades de cada cual en una supuesta responsabilidad colectiva superior que a todos atañe y a nadie concierne. Es necesaria, por tanto, una nueva dinámica profesional, flexible y adaptada a la realidad actual que busca la sinergia interprofesional e interpersonal en una red de liderazgos compartidos. Esto, en Catalunya, lo hemos definido como Planes educativos de entorno[5], para intentar dar una respuesta institucional a estos retos educativos. Un proyecto que intenta conectar, con sensibilidad y pragmatismo, los diferentes proyectos educativos de centro con el proyecto educativo de ciudad.

Gestión lingüística y cohesión social

Aparte de algunos de estos elementos contextuales generales que he intentado esbozar, creo que deberíamos encontrar momentos para un debate sereno más allá de las urgencias del tempo electoral, ya que son muchos los aspectos preocupantes de nuestro panorama educativo. Quizás es el momento de propiciar un debate serio sobre la formación, la selección y la promoción del profesorado, o sobre la gestión de los centros educativos, por citar sólo algún tema clave de mucho calado.

Aprovechando la ocasión, voy a centrarme en un tema importante que, en determinados foros, tanto dentro como fuera de Catalunya, despierta un interés especial: lengua y diversidad en el marco socioeconómico y cultural de la escuela catalana actual. Y lo es tanto por la realidad histórica de Catalunya, y la tensión de dos lenguas en contacto, como por la diversidad de

lenguas y bases culturales que existen en la actualidad, debido al importante proceso migratorio del último decenio. O, tal vez, la suma de estas dos realidades.

No hay duda de que, en este mundo globalizado, donde la movilidad de personas, de información y de bienes económicos y culturales es más relevante que nunca, los aspectos lingüísticos adquieren, cada vez más, una importancia excepcional. Por eso, en este contexto, uno de los aspectos importantes para cualquier política educativa es fijar con claridad los objetivos de la educación lingüística. En el caso de la política educativa catalana, esta situación tiene algunas características especiales.

En la actualidad, Catalunya dispone de competencias plenas en la organización de su sistema educativo. Sin pretender hacer un repaso histórico exhaustivo, en los tres últimos siglos, la lengua catalana ha vivido largas etapas de prohibición y subordinación. Pese a todo, y en especial durante el s. XX, ha sido posible la convivencia de dos lenguas: el catalán y el castellano. Durante la transición democrática, la sociedad catalana decidió, a partir del consenso de los partidos políticos, que la lengua propia de Catalunya era el catalán y se legisló la oficialidad del catalán y del castellano.

Posteriormente, en 1983, el Parlament de Catalunya aprobó, casi por unanimidad, la *Llei 3/1983, 15 de junio, de normalització lingüística*, que establecía que, en la medida en que la lengua propia de Catalunya era el catalán, también lo era del sistema educativo y, por tanto, que la lengua de enseñanza y aprendizaje debería ser el catalán, para compensar el déficit del pasado. Asimismo, establecía no separar la población escolar según fuera su lengua familiar y conseguir que, al final de la escolarización, todos los alumnos de Catalunya tuvieran plena competencia en ambas lenguas y así pudieran elegir la que más les conviniera según sus intereses, necesidades o convicciones. En definitiva se trataba de evitar una posible fractura entre catalano parlantes y castellano parlantes.

Ésta era claramente la dirección a la que apuntaba la ley cuando en el artículo *14.5[6]* afirma que "La Administración debe tomar las medidas convenientes para que los alumnos no sean separados en centros diferentes por razones de lengua". Y es que, en Catalunya, la gestión de la diversidad lingüística ha sido una de las bases para garantizar la cohesión social y asegurar que toda la ciudadanía pudiera compartir una cultura construida en común.

Quisiera insistir en la importancia y trascendencia social y educativa de dicha decisión. Todos los partidos democráticos del Parlamento estuvieron de acuerdo -excepto dos votos del Partido andalucista- en no dividir las escuelas ni los alumnos por razón de lengua. Es decir, que no habría escuelas o grupos clase para niños catalano parlantes y escuelas o grupos clase para niños castellano parlantes.

Aquella decisión obligó a hacer un importante esfuerzo a los docentes y a adoptar, a iniciativa de las familias, la metodología de la inmersión lingüística[7]. Como se sabe, la inmersión es un sistema de aprendizaje de lenguas que nació en Quebec, en Canadá. Básicamente, este sistema implica que los niños, en los primeros años de escolaridad, reciben toda la enseñanza en una segunda lengua, y, progresivamente, se van introduciendo tanto la lengua familiar como las otras lenguas. El objetivo, en el caso de Catalunya, es que al acabar la enseñanza obligatoria, a los 16 años, todos los alumnos dominen al mismo nivel las dos lenguas oficiales: catalán,-occitano en la Val d'Aran- y castellano, y tengan un buen dominio del inglés. Y, si puede ser, de una cuarta lengua, usualmente una segunda extranjera, por lo general, el francés.

Al margen de todos los contenciosos legales que ahora no consideraremos, es importante señalar que todos los datos de que disponemos -evaluaciones propias y evaluaciones externas del estado y PISA[8]- nos indican que el nivel de dominio del catalán y del castellano al finalizar la escolaridad obligatoria es equivalente. Y, en todo caso, el dominio del castellano por parte de los estudiantes de Catalunya, sean catalano parlantes o castellano parlantes, es prácticamente igual al dominio del castellano de los alumnos del resto del Estado español.

No se ajusta a la realidad, pues, la afirmación que suelen hacer algunos grupos políticos de que los alumnos de Catalunya no aprenden español o que lo saben de manera deficiente. Los datos son claros y la realidad es contundente. En Catalunya casi todos los alumnos son bilingües. Y digo casi, porque, desgraciadamente, todavía hay alumnos monolingües, por supuesto en castellano. Aquí es donde algunos consideramos que existe todavía un déficit de equidad educativa, porque es incuestionable que poder elegir la lengua de comunicación en función del contexto o de los intereses es un logro educativo y sociocultural. El sistema educativo tiene que garantizar que todos los ciudadanos puedan escoger la lengua que consideren adecuada en cada momento en función de sus intereses. Estamos hablando, ni más ni menos, que de igualdad de oportunidades.

La cuestión de la diversidad lingüística en la escuela catalana tiene ya una experiencia y una solidez que está fuera de toda duda, como reconoció hace unos años el comisario europeo para el multilingüismo, Mr. Leonard Orban[9], y es un patrimonio pedagógico de miles y miles de alumnos y exalumnos que se han beneficiado de este sistema y de muchos maestros y profesores que han hecho un trabajo excelente, a veces, en circunstancias muy difíciles.

La *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*, aprobada por el Parlament de Catalunya, dedica todo el Título segundo al régimen lingüístico del sistema educativo de Catalunya. A partir del mandato legal, todo un conjunto de decisiones deben ser tomadas en cada centro educativo para conseguir que todo el alumnado alcance los niveles adecuados en cuanto al dominio de la lengua propia del país, el catalán, pero también para dominar de manera equivalente la otra lengua oficial, el castellano, y llegar a un dominio suficiente, como mínimo, de una tercera lengua, normalmente el inglés, y, si puede, de otra lengua, así como una actitud de apertura y de respeto hacia la diversidad lingüística[10]. Porque hoy sabemos que las lenguas suman y multiplican habilidades y oportunidades si se plantean de una manera ordenada y coherente.

El plurilingüismo, una apuesta europea en pro del diálogo cultural

Consideramos que este planteamiento está en plena sintonía con las directrices del Consejo de Europa[11] cuando declara solemnemente que Europa es multilingüe y que todas sus lenguas son igualmente valiosas como formas de expresión y como manifestaciones de identidad. Los diferentes acuerdos del Consejo de Europa protegen y garantizan el derecho a usar y a aprender la propia lengua. Se define claramente a favor del plurilingüismo, entendido como un derecho de las personas a desarrollar un buen nivel de capacidad comunicativa en varias lenguas de acuerdo con sus necesidades y concreta que esta competencia plurilingüe debe facilitar la formación de mejores profesionales y mejores ciudadanos.

Algunos debates políticos de vuelo gallináceo, que periódicamente se organizan en nuestro ámbito político alrededor de la lengua y de la escuela, quizá quedarían resueltos o aclarados si todos los países o estados europeos tomaran medidas para aplicar esta directiva de la Unión Europea.

Nuestra aspiración, pues, no es otra que la de formar personas plurilingües a partir de nuestra lengua local y garantizar la inter-comprensión entre los individuos de la Europa que queremos construir, en el marco de un mundo que soñamos mejor. Parece evidente, pues, que hay un vínculo estrecho entre el fomento del plurilingüismo en la escuela, el mantenimiento de la diversidad lingüística y la comprensión mutua entre personas que hablan lenguas diferentes. Tampoco parece que sea muy complejo establecer una relación directa entre el plurilingüismo, la construcción de una ciudadanía democrática y la garantía de la cohesión social: un proyecto que parte de lo local para abrazar lo global. Un proyecto que intenta equilibrar una visión global con una mirada local, un proyecto "glocal"

Un proyecto que entiende que las realidades culturales y lingüísticas no deben contraponerse, sino que deben interactuar y dialogar, porque, como dicen muchos sabios anónimos: *"la estrechez de miras y el monolingüismo, afortunadamente, tienen solución: se curan estudiando y viajando."*

En el debate político sobre la lengua que, de manera reiterada y recurrente se produce en el ámbito español, se desconocen aspectos fundamentales. En el proceso de aprendizaje de las lenguas hay que tener presente la cuestión de la transferencia inter-lingüística, que explica muy bien J. Cummins[12] :

"En la medida en que la instrucción en un idioma X es efectiva en promover competencia en ese lenguaje, la transferencia de esa competencia a un lenguaje Y ocurrirá siempre que haya una exposición adecuada al lenguaje Y (en el colegio o en el entorno) así como una motivación adecuada para aprender ese lenguaje Y."

De forma que el aprendizaje de una nueva lengua no perjudica la anterior, sino que, casi siempre, mejora su dominio. Una persona puede dominar varias lenguas y utilizarlas en contextos específicos de manera adecuada a las finalidades comunicativas que le interesen en cada momento, aunque sea con diferentes niveles de competencia.

El Plan para la lengua y la cohesión social

La gestión de la diversidad lingüística, del multilingüismo, es uno de los principales retos que debemos asumir como sociedad. En los últimos diez años, en las escuelas catalanas se puede encontrar una notable diversidad de lenguas en función del origen de las familias, y esta diversidad lingüística suele ir asociada una gran diversidad cultural. Sin duda, la incorporación intensiva y masiva de alumnado recién llegado a nuestras aulas ha representado un reto y un incremento de la complejidad educativa. En sólo quince años hemos pasado de un 0% a un 15% de media de alumnado recién llegado de todo el mundo.

Este intenso proceso migratorio se produce en un país que todavía no había digerido el gran cambio estructural que supuso la aplicación de *La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*, *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990*, consistente en atender un nivel de diversidad en el aula muy superior al que muchos docentes estaban habituados, y donde, por otra parte, el proceso de normalización lingüística que no era del todo exitoso. Según algunos estudios[13], el conocimiento del catalán en la escuela ha sufrido un descenso en los últimos diez años, contrariamente al conocimiento del castellano, que se mantiene invariable. Los datos muestran que el actual sistema educativo tiene dificultades importantes para promover el conocimiento de la lengua propia de Catalunya. En este sentido, la incorporación de alumnado extranjero, con más de cien lenguas diferentes y con realidades sociales y culturales diversas, provoca una lógica incertidumbre y una angustia profesional bien comprensible. Situación que se mezcla, en algunos casos, con prejuicios, actitudes negativas y bajas expectativas de una parte del profesorado, que sólo el día a día de la práctica y la reflexión sobre la práctica ayudarán a superar.

Para afrontar el reto que esta nueva situación plantea, se elabora el *Plan para la lengua y la cohesión social (2004)*[14], que ha supuesto un esfuerzo importante desde todos los agentes implicados. Se han puesto en marcha las aulas de acogida para alumnado recién llegado. En muchos casos estas aulas han sido, y son, auténticos laboratorios de innovación educativa, gracias a una equilibrada combinación de atención emocional, personalización del aprendizaje, trabajo colaborativo entre los alumnos y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en un marco flexible e interactivo con la dinámica del centro educativo.

Los equipos de apoyo externo LIC (lengua, interculturalidad y cohesión social) han hecho, en general, un trabajo extraordinario para ayudar a los profesionales docentes de los centros educativos en este difícil proceso. Un proceso que no es una suma de tareas específicas, sino un proyecto educativo a partir del el proyecto lingüístico[15], plurilingüe, y el proyecto de convivencia[16], en su dimensión mas intercultural y global. Y, finalmente, los planes educativos de entorno[17], como una acción complementaria de continuidad y coherencia educativa más allá del centro educativo.

Es evidente que este proceso aún exige un mayor esfuerzo institucional, sostenido en el tiempo, y un compromiso profesional cotidiano del profesorado. Esfuerzo y compromiso que

son imprescindibles para favorecer una transformación cultural y pedagógica que nos permita convertir este reto en una auténtica oportunidad de mejora.

Poco a poco, vamos entendiendo que el alumnado recién llegado, además de una fuerte experiencia vital, a menudo tiene un bagaje cultural y académico importante y a menudo, tiene un buen dominio de otras lenguas, lo que, una vez superado el estrés emocional y el duelo migratorio, le permite, con el correspondiente apoyo y la atención adecuada, la adquisición de la lengua vehicular y de las diferentes lenguas curriculares, sin perder las de origen, y alcanzar el éxito educativo. Si este proceso se hace bien, puede situar al alumno/a en una aventajada posición plurilingüe de cara a un futuro profesional en el mercado laboral de un mundo global.

También sabemos, porque la experiencia de la inmersión lingüística nos lo enseñó, que el afecto tiene una importancia extraordinaria en el proceso del aprendizaje lingüístico. Primero, afecto y, después, trabajo sistemático, trabajo cooperativo y situaciones de aprendizaje en contextos reales y útiles, que motiven y hagan que el alumnado sea el protagonista de su proceso educativo.

La experiencia de la inmersión lingüística realizada en Catalunya a partir de los años 80 es un gran patrimonio educativo que, tras la reflexión, adaptación y actualización hecha por el Consejo de la Lengua en la Escuela entre 2005 y 2008, en especial la comisión dirigida por el Dr. Ignasi Vila[18], nos permite hacer unos planteamientos muy útiles para el contexto actual, a pesar de las diferencias sustantivas entre aquella situación y la actual.

Hoy el alumnado es lingüísticamente mucho más heterogéneo. La lengua de muchos alumnos es absolutamente desconocida por parte del profesorado, y este alumnado no se incorpora al inicio de la escolaridad en el parvulario sino en cualquier edad y en cualquier momento del curso. La situación, por tanto, es mucho más compleja. La respuesta, como señalan los expertos, consiste en profundizar en los planteamientos didácticos que se apuntaban en la metodología de inmersión, pero adaptados a la nueva situación. Todo ello nos fuerza a actualizar los tres aspectos básicos del programa de inmersión lingüística: el reconocimiento de la lengua y la cultura del alumno, la negociación de significados y la valoración de las familias de la escolarización de sus hijos en la escuela de Catalunya.

El alumnado recién llegado a la escuela debe percibir que su presencia se valora como un elemento enriquecedor, que su cultura es reconocida y valorada, no desde un punto de vista paternalista, sino asociado a los conocimientos, a las aportaciones culturales y en el contexto del currículo. El desconocimiento de la lengua por parte del profesorado, a diferencia de los programas de inmersión lingüística de los años 80, obliga a buscar nuevas fórmulas de reconocimiento que vinculen afectivamente al alumno con la escuela y sus compañeros.

La negociación de significados, la interacción permanente entre alumno y docente, para asegurar la comprensión en el proceso comunicativo, es un aspecto imprescindible para alcanzar, no sólo el aprendizaje de la lengua sino también el éxito escolar. A menudo, el alumnado recién llegado adquiere pronto una competencia comunicativa eficaz, pero fracasa en la escuela porque la capacidad para comunicarse no significa dominar necesariamente la complejidad del lenguaje asociado a aprendizajes complejos.

En cuanto al tercer aspecto, la valoración de las familias de los alumnos de la escolarización en catalán, es especialmente importante en el caso de colectivos refractarios a valorar la importancia del uso del catalán que ven en la lengua una dificultad añadida e innecesaria. En este caso, hace falta una intervención en las familias para ayudarlas a valorar la importancia de la plena competencia bilingüe como elemento de integración plena en nuestra sociedad. En este sentido, una de las actuaciones que se han iniciado con éxito son actividades relacionadas con el ámbito lingüístico. En primaria, aprovechando el margen de la sexta hora, y en secundaria, las clases en horario extraescolar, se da un planteamiento integrado en el proyecto lingüístico de centro a favor de la riqueza que aportan las lenguas de la nueva inmigración[19]. Son clases abiertas a todos los alumnos del centro, no sólo a los que tienen un origen determinado. En este momento se imparten clases de árabe, bereber, bangla, neerlandés, portugués, ucraniano, urdu, rumano, y chino. Nuestra voluntad es la de incrementar la oferta a

partir de la demanda de los centros, mediante acuerdos con consulados y embajadas. Una línea de intervención, a nuestro entender, en plena sintonía con el planteamiento plurilingüe y intercultural que hemos definido como "glocal"[20]. Una línea de intervención que no todo el mundo entiende ni todo el mundo comparte, ya que se entiende como una amenaza a las lenguas oficiales y curriculares.

Pero, como ya hemos comentado al principio, por más que una escuela trabaje, nunca podrá, sola, garantizar este objetivo. Las lenguas se aprenden con el uso cotidiano en diferentes entornos y a partir de situaciones comunicativas reales. Si no hay posibilidad de crear, en ciertos barrios, espacios para poner en práctica las diferentes lenguas, tanto en registros formales como informales, difícilmente conseguiremos nuestro objetivo. Una vez más, me remito a los planes educativos de entorno

El proyecto lingüístico de centro

Parece evidente, por tanto, que nos encontramos ante un auténtico cambio de paradigma en cuanto a los objetivos y finalidades de la educación, en general, y lingüística, en particular, que hemos intentado definir como un proyecto "glocal". Hay que intentar plasmar en una realidad concreta a través del proyecto lingüístico de cada uno de los centros del país, a partir de su contexto y de la propia autonomía de cada centro docente[21]. Sabemos que, para alcanzar este objetivo, tienen una responsabilidad evidente las materias específicas de lengua, pero también sabemos que la plena competencia lingüística requiere una actuación educativa transversal, porque la competencia comunicativa es la base de todos los aprendizajes y, por tanto, va más allá de las materias lingüísticas ya que implica la totalidad de materias del currículo, toda la dinámica del centro, incluso más allá del trabajo estrictamente escolar.

El proyecto lingüístico de centro, pues, debe hacer referencia a la multitud de ámbitos de la vida del centro y de su entorno inmediato, tanto formales como no formales, en los que la lengua está presente y, por tanto, debe ser objeto de atención educativa. El proyecto lingüístico de centro (PLC) debe dar como resultado un conjunto de acciones educativas coordinadas y coherentes, plasmadas en un documento claro, concreto y práctico, donde quede explícita la intervención de la educación lingüística en el centro en los diferentes ámbitos.

Para realizarlo, hay que seguir la metodología propia de cualquier proceso de planificación educativa: el conocimiento del marco legal del que hay que partir, un diagnóstico para conocer la situación y el contexto del centro, la programación general, la concreción anual y los criterios y las pautas de evaluación. En esencia, se trata de promover una reflexión colectiva que debe concretarse en una serie de decisiones en relación con las diferentes lenguas (catalán, castellano, lenguas extranjeras curriculares, lenguas complementarias de la nueva ciudadanía) en diferentes contextos y en todas las habilidades que establece el Marco Europeo de Referencia, que son: hablar escuchar, escribir, leer y conversar o dialogar[22].

Educación nunca ha sido fácil, e intentarlo en estos tiempos de sociedad compleja y líquida, exige diversas y múltiples inteligencias. Como sociedad, debemos entender que difícilmente llegaremos a buen puerto si no conseguimos que los mejores profesionales sean los que lideren este proceso educativo complejo, incierto y apasionante, y si no logramos, al mismo tiempo, que toda la sociedad asuma la parte que le corresponda de este proceso. Creo que el problema, más que de recursos es de concepción, de rumbo, de expectativas y de responsabilidades.

Como soy un firme convencido de la máxima estoica de hacer de la necesidad virtud, creo que algunas de las dificultades actuales que hemos intentado exponer -como la globalización, los desequilibrios mundiales, la movilidad y llegada de inmigrantes o las contradicciones políticas dentro del marco político europeo- pueden ser una nueva oportunidad que deberíamos saber aprovechar para ir avanzando hacia una escuela integradora y de calidad, que ayude a formar personas con múltiples inteligencias, profesionales competentes y ciudadanos críticos y comprometidos.

Josep Vallcorba Cot

Inspector de educación y actualmente, subdirector general de Llengües i Entorn del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Barcelona, 15 de octubre de 2010

[1] BAUMAN, Z (2003): *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

[2] <http://www.movilizacioneducativa.net>

[3] El Proyecto Educativo de Ciudad es un instrumento de gobernanza educativa, basada en la participación ciudadana, la planificación estratégica y la corresponsabilidad social en la educación formal, no formal e informal.

<http://www.girona.cat/shared/admin/docs/c/a/carta.pdf>

http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/catala/sec_educating.html

http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021_6.html

[4] Gordó Aubarell, Gené. *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Ed. Graó, Barcelona 2010

[5] Se puede encontrar, en su última versión, los documentos de base de los Planes educativos de entorno:

http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pee/castella/Doc%20marc_pla_lic_annex3_%20PEE_gener10_%20castella.pdf

Quintana, A. y otros. Planes educativos de entorno. Cuadernos de Pedagogía núm 375. (enero 2008)

[6] Este artículo de la *Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística* se repite en la Ley 1/1998, 7 de enero, de política lingüística y también en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación

[7] LAMBERT, W. "Un experimento canadiense sobre el desarrollo de la competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela". A: Revista de Educación, núm. 268 (1981), Pág. 167-177.

[7] LAMBERT, W. "Some Cognitive and Sociocultural Consequences of being Bilingual". A: ALATIS, J (ed.). International Dimensions of Bilingual Education. Washington: Georgetown University Press, 1978, pàg. 214-229.

[8] -Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)

-OECD. Programme for international student assessment (PISA)

[9] http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

[10] Sin olvidar que recientemente el Parlament de Catalunya aprobó la Ley del Occitano, Aranés en Era Val d'Aran que, a grandes rasgos, extiende a todo el territorio de Catalunya la oficialidad de dicha lengua.

[11] http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide>

[12] CUMMINS, J (1993): "Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe". En I Jornadas de Educación Plurilingüe, (pp. 139-157). Bilbao: Fundación Gaztelueta.

[13] IDESCAT *Institut d'Estadística de Catalunya y Secretaria de Política Lingüística del Departament de Vicepresidència de la Generalitat de Catalunya. 2008*

[14] Documento base: <http://www.xtec.cat/lic/documents1.htm>.

[15] Documento base del Proyecto lingüístico:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.cbdab11d5a3f9031c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=8a0ffadcc5e3d110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=>

[8a0ffadcc5e3d110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default](http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.cbdab11d5a3f9031c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=8a0ffadcc5e3d110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default)

[16] Documento base del Proyecto de convivencia:

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_%20convivencia_%20castella.pdf

[17] <http://www.xtec.cat/lic/entorn/ubicacio.htm>

[18] http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/llengua_escola.pdf

[19] <http://blocs.xtec.cat/llenguadorigen/>

[20] JUNYENT, Carme y otros (ed.). *Transferències. La manifestació dels processos extralingüístics en les llengües del món*. Vic: Eumo, 2009

[21] DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius

[22] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001