

QUÉ PUEDE APORTAR LA EDUCACIÓN BILINGÜE A LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA DEL SIGLO XXI

Escrito por Ignasi Vila

Ignasi Vila
Universidad de Girona, Departamento de Psicología
Octubre, 2010, ignasi.vila@udg.edu

RESUMEN

El artículo es una reflexión hacia el futuro que no obvia el conocimiento útil acumulado en casi cien años de pensamiento sobre el bilingüismo y la educación bilingüe. En el primer apartado, se discute la perspectiva psicoeducativa en la que se apoya la educación bilingüe. En el segundo, se muestran las posibilidades y los límites de la educación bilingüe en sociedades cada vez más diversas lingüísticamente y, finalmente, se repasan algunas directrices sobre la educación lingüística en Europa y en nuestro país, a la vez, que señalamos algunos caminos para promover la competencia multilingüe de todo el alumnado.

ABSTRACT

HOW CAN BILINGUAL EDUCATION CONTRIBUTE TO LANGUAGE EDUCATION IN THE 21st CENTURY?

This article is a reflection about the future which does not obviate all the knowledge acquired in nearly a hundred years time of research about bilingualism and bilingual education. In the first part, it considers the psycho-educational base where bilingualism lies on. In the second part, this article shows the possibilities and the limits of bilingual education in societies which are more and more diversified on linguistic terms. Finally, it reviews some of the guidelines about linguistic education both in Europe and in this country, while it points out some methods to promote the multilingual competence of students.

1. INTRODUCCIÓN

"Las lenguas son un elemento fundamental del proyecto europeo: reflejan las diferentes culturas existentes en Europa y, al mismo tiempo, proporcionan una clave para su comprensión" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008:3). Estas afirmaciones, escritas en el marco de la Unión Europea, y que hoy consideramos normales cuando utilizamos términos como multilingüismo, plurilingüismo, diversidad lingüística y otros son el resultado, entre otras cosas, de casi cien años de reflexiones, peleas, investigaciones y discusiones en los sistemas educativos acerca del bilingüismo y la enseñanza bilingüe.

De hecho, el bilingüismo -qué decir del plurilingüismo- no siempre ha tenido buena fama. Los primeros trabajos presentados, en 1928, en la Conferencia de Luxemburgo convocada bajo el auspicio de la Oficina Internacional de Educación con sede en Ginebra no lo dejaron bien parado. Al contrario, las personas reunidas, entre ellas Alexandre Galí, defendieron que el bilingüismo, especialmente el temprano, era posiblemente una fuente de fracaso académico y personal. Tal es así, que propugnaron que la enseñanza de una lengua extranjera (o de cualquier lengua distinta a la lengua familiar) debía posponerse como mínimo hasta después de los doce años.

Estos trabajos y otros, especialmente los realizados en Filipinas después de la Segunda Guerra Mundial, estuvieron en la base de la declaración de París, en 1952, de una comisión de expertos convocados por la UNESCO en la que se afirmaba que era un principio educativo

enseñar a través de la lengua familiar del alumnado. En esta declaración no sólo se afirmaba que la infancia tenía -y tiene- derecho a escolarizarse en su lengua, cosa lógica, sino que se decía que si no se hacía así se la colocaba en una situación de riesgo personal y académico.

Pero, aunque pueda parecer sorprendente, esta declaración certificó de manera oficial el nacimiento de la educación bilingüe. Para entonces, después de la Segunda Guerra Mundial, el mundo había empezado a cambiar. Primero, Europa comenzó a dejar de ser el centro del mundo y, con ello, se iniciaron numerosos procesos de descolonización que obligaron a los nuevos estados a adoptar políticas lingüísticas en sus sistemas educativos de acuerdo con el mosaico étnico y lingüístico de sus territorios. El mantenimiento en exclusiva de la lengua de la metrópoli en los nuevos sistemas educativos no era bien visto -por ende que haya continuado en bastantes países durante muchos años- y, en consecuencia, la declaración de París ayudó a argumentar la necesidad de incorporar nuevas lenguas en la educación de los "nuevos" países. Segundo, los procesos de industrialización acelerada en los países occidentales conllevaron importantes movimientos del "campo a la ciudad" que no se dieron únicamente en el seno del propio estado, como en el caso de España, sino que fueron transnacionales (personas turcas en Alemania, magrebíes en Francia, finlandeses en Suecia, mediterráneos en esos mismos países, etc.). La noción de "trabajador invitado", acuñada por Alemania, tuvo poco éxito y, en poco tiempo, en sus ciudades proliferaron todo tipo de restaurantes étnicos a imagen y semejanza de Londres, capital de la Commonwealth. Es decir, más allá de la invitación, los trabajadores se quedaban, formaban familias y tenían criaturas que iban al colegio. Además, en muchas familias se mantenía la lengua de origen, a pesar de los esfuerzos de muchos estados por eliminarlas, lo cual comportaba, desde la perspectiva de la declaración de París, la necesidad de contemplar, entre otras lenguas, el turco, el español, el árabe o el italiano como lenguas de enseñanza allende de sus fronteras. Tercero, las minorías nacionales, aquellas que como las mayoritarias querían legítimamente devenir también en Estado, encontraron un filón en la declaración de París. Así, sobre la base de la creencia de una íntima relación entre lengua e identidad nacional se construyó un pensamiento educativo, basado en la legítima defensa del derecho -y, además, se añadía los beneficios académicos y personales- de la enseñanza en la lengua "materna", que servía tanto para salvar la lengua como la nación. Finalmente, la irrupción de la enseñanza compensatoria, especialmente en el mundo anglosajón, supuso también un importante empuje de la educación bilingüe. Si, tal y como afirmaba la declaración de París, la enseñanza a la infancia sólo a través de una segunda lengua creaba situaciones de riesgo académico y personal, era muy importante escolarizar a las criaturas con una lengua distinta a la oficial en su propia lengua y, a la vez, enseñarles la lengua oficial.

Estas realidades supusieron un importante empuje para la investigación y la reflexión educativa acerca de los objetivos lingüísticos de la formación escolar, de cómo hacer presentes dos o más lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las características de la práctica educativa capaz de promover conocimiento de varias lenguas en todo el alumnado.

Este artículo habla de estas cosas. Es una reflexión hacia el futuro que no obvia el conocimiento útil acumulado en casi cien años de pensamiento sobre el bilingüismo y la educación bilingüe. En el primer apartado, discutimos la perspectiva psicoeducativa en la que se apoya la educación bilingüe. En el segundo, mostramos las posibilidades y los límites de la educación bilingüe en sociedades cada vez más diversas lingüísticamente y, finalmente, repasamos algunas directrices sobre la educación lingüística en Europa y en nuestro país, a la vez, que señalamos algunos caminos para promover la competencia multilingüe de todo el alumnado.

2. LAS BASES PSICOEDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación bilingüe es una propuesta organizativa escolar que pretende garantizar tanto el aprendizaje de una nueva lengua que el alumnado no puede adquirir en su medio social y familiar como el desarrollo de su propia lengua. Es decir, la organización escolar suple la falta de exposición del alumnado a una lengua (L2) en contextos informales y, a la vez, promueve su dominio, así como el de la L1, para los usos formales. Los criterios psicoeducativos en que se apoya son fundamentalmente cuatro: una concepción sobre cómo se adquiere -o se aprende-

una lengua, una afirmación metodológica relativa a la importancia para el alumnado del sentido de la institución escolar y de sus actitudes lingüísticas, la similitud en el proceso de adquisición de la L2 con el de sus pares que la tienen como propia y una hipótesis sobre el tipo de relaciones que se establecen entre las capacidades lingüísticas de los escolares en una y otra lengua.

2.1. La lengua se aprende haciendo cosas con ella

Pocas personas implicadas, de una u otra manera, en la enseñanza de la lengua no aceptarían que el desarrollo de las competencias lingüísticas relativas a la producción y la comprensión del lenguaje remiten al "aprendizaje y el dominio de su uso". Aprender a usar una lengua y el desarrollo de competencias lingüísticas son los dos polos de un mismo binomio. Ambos están estrechamente unidos y entrelazados. No hay uno sin el otro y viceversa. Las investigaciones y los datos empíricos que avalan estas afirmaciones provienen de ámbitos tan dispares como el desarrollo del lenguaje, la adquisición de una segunda lengua, el desarrollo de capacidades relacionadas con la comprensión lectora, la enseñanza de los géneros literarios, el estudio de las habilidades implicadas en la "lectura televisiva" o la enseñanza de una lengua extranjera en el contexto escolar (Vila, 1993).

Por eso, enseñar lengua implica una concepción instrumental del lenguaje. En la medida en que se hacen cosas con la lengua se aprende cómo utilizarla eficaz y económicamente. La educación bilingüe asume este criterio y añade que las cosas que se hacen en la escuela son enseñar y aprender. En consecuencia, si se enseña y se aprende mediante una lengua desconocida por el alumnado no sólo se promueve su desarrollo académico, sino que además, de rebote, se promueven competencias relativas a los usos lingüísticos implicados en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Y, por tanto, el éxito de la educación bilingüe remite al aprendizaje de los contenidos escolares independientemente del dominio que el alumnado tiene de la lengua de la escuela.

Aunque pueda parecer sorprendente, la educación bilingüe asume dicho principio de modo que los niños y las niñas aprenden una segunda lengua cuando mediante ella aprenden matemáticas, sociales, naturales o cualquier otro contenido. En este planteamiento, aunque pueda parecer nuevamente sorprendente, las clases de segunda lengua no son las que vertebran el programa sino que están al servicio de enseñar al alumnado a hacer mejor con ella las cosas que ya hace con los contenidos escolares. Aunque resulte repetitivo creo que vale la pena recalcar nuevamente la idea de que las lenguas no se adquieren como "objeto de estudio" sino a través de hacer cosas con ellas.

2.2. El sentido de la institución escolar y las actitudes lingüísticas.

Coll (1988) distingue entre el significado y el sentido en el aprendizaje escolar. El alumnado difícilmente se puede implicar en las cosas que se hacen en la escuela, enseñar y aprender, si la institución escolar -y las cosas que en ella se realizan- no tiene sentido para el alumnado. Esta consideración es central en la educación bilingüe ya que si el alumnado no se implica en las actividades de enseñanza y aprendizaje no sólo no avanza académicamente, sino que no tiene ninguna posibilidad de progresar lingüísticamente en la segunda lengua. Por eso, los aspectos metodológicos, así como las actitudes familiares hacia el programa son aspectos decisivos para que la escuela tenga sentido para el aprendiz.

La atribución de sentido por parte del alumnado hacia la institución escolar depende de muchos factores, algunos metodológicos y otros relacionados con la percepción y las actitudes de las familias. Respecto a esta segunda cuestión, la educación bilingüe remite a la voluntariedad de las familias o, en otras palabras, respeta sus creencias y criterios educativos acerca especialmente de la lengua de alfabetización de las criaturas. Ello parece obvio ya que es difícil imaginar que la escuela tenga sentido para una criatura cuya familia vive la enseñanza en una segunda lengua como una imposición. Este criterio tiene pocos problemas cuando la oferta de educación bilingüe es una más entre otras ofertas, pero se complica cuando todo un sistema educativo se organiza de modo bilingüe sobre la base del principio de no segregación del alumnado por su origen lingüístico. En este caso, tanto los ritmos para su implementación como el tratamiento educativo

de todas las lenguas del alumnado son cuestiones imprescindibles para garantizar la adhesión de las familias al proyecto educativo y lingüístico.

Pero, la atribución de sentido hacia el contexto escolar no acaba en las actitudes familiares. Al contrario, la práctica educativa debe de asegurar que el alumnado se sienta a gusto aprendiendo en una lengua distinta a la suya. Y, para ello, la primera condición es que perciba que su lengua es reconocida por la institución escolar. La educación bilingüe no puede permitir que alguien se pregunte porqué debe de aprender la lengua escolar si la escuela no respeta y valora la suya. De manera general las escuelas bilingües han utilizado dos procedimientos complementarios. Uno, profesorado bilingüe y, dos, énfasis en la comprensión de la L2 y creación de situaciones educativas para que emerja la producción en L2.

En los dos modelos más extendidos de educación bilingüe -mantenimiento de la lengua propia e inmersión lingüística- el alumnado en algún momento debe de aprender a través de una lengua desconocida. Imaginemos la siguiente situación: el alumnado sentado en mesas individuales escucha un buen rato lo que dice una maestra en una lengua que no entiende y, posteriormente, atisba que debe de hacer individualmente "algo" que se relaciona con aquello que no ha entendido mientras hablaba la maestra. En muy poco tiempo la escuela y las actividades implicadas dejarían de tener sentido con sus consecuencias catastróficas para el progreso académico y lingüístico del alumnado. Por eso, la práctica educativa en la educación bilingüe acentúa todos los procedimientos para que todo el alumnado, independientemente de su conocimiento de la lengua escolar, entienda lo que se dice y se hace en el aula. Ello comporta maneras de hacer que garantizan permanentemente la intersubjetividad profesorado-alumnado acerca de los contenidos escolares. Y la intersubjetividad se apoya en la comunicación y en el diálogo. O, en otras palabras, en las narraciones compartidas entre profesorado y alumnado cuando hacen cosas juntos. En este punto, las maestras de la educación bilingüe acentúan intencionalmente -siempre utilizando la lengua escolar- la comprensión de la L2 y, a la vez, aceptan que el alumnado utilice todos sus recursos lingüísticos, entre ellos su lengua. Y, en consecuencia, para que el diálogo y la comunicación acerca de los contenidos escolares no se vea truncado el profesorado debe de ser bilingüe -es decir, debe de conocer la lengua del alumnado.

De esta manera, desde la práctica educativa se favorece la construcción de actitudes lingüísticas positivas del alumnado tanto hacia la propia lengua como hacia la segunda lengua, las cuales son *condicio sine qua non* tanto para el mantenimiento del sentido de la escuela como para su progreso académico y lingüístico.

2.3. El alumnado adquiere la nueva lengua de manera "natural" de acuerdo a como lo hacen sus pares monolingües

Esta afirmación tiene dos implicaciones. Primera, el proceso de adquisición de la segunda lengua es largo y complejo. No se acaba como a veces se piensa cuando el alumnado ya es capaz de mantener conversaciones con soltura en la L2. Al igual que para sus pares monolingües, la escuela también es una fuente de desarrollo lingüístico para el alumnado escolarizado en programas bilingües. Y, en relación a este segundo alumnado, su proceso de adquisición de la L2 comienza años después de que comenzara en sus pares monolingües. Además, a diferencia del alumnado que tiene dicha lengua -la L2- como propia, el alumnado de un programa bilingüe sólo está expuesto a la L2 en la escuela mientras que sus pares monolingües tienen muchos más contextos -familia, amistades, entorno, etc.- para progresar lingüísticamente. En consecuencia, a lo largo de la enseñanza obligatoria, el alumnado de un programa bilingüe tarda bastantes años en "atrapar" lingüísticamente en la L2 a sus pares monolingües escolarizados en su propia lengua -aquellos que tienen la L2 como L1. Segundo, si ello es así, mantener en la misma aula alumnado cuya L1 coincide con la lengua escolar junto con alumnado cuya L1 es distinta de la lengua de la escuela introduce una fuente de diversidad lingüística -diversidad respecto al conocimiento de la lengua vehicular de contenidos- que, desde el punto de vista de la educación bilingüe, debe de eliminarse y, por tanto, el alumnado debe de escolarizarse por separado, de modo que en las aulas se "alcance" la máxima homogeneidad respecto al conocimiento de la lengua de la escuela. La educación bilingüe percibe esta "homogeneidad" lingüística como la garantía de una práctica educativa basada en la negociación permanente profesorado-alumnado de lo que se hace y se dice en el aula. Volvamos al ejemplo anterior e imaginemos que en dicha aula está mezclado

alumnado cuya L1 coincide con la lengua de la maestra y alumnado que no entiende a la maestra. ¿A quién se dirige la maestra? ¿Con quién y qué tipo de narrativas construye? ¿Con quién se supone que ya le entiende o con quién sabe conscientemente que no le entiende? La solución es que nadie "entienda" y que, por tanto, "obligue" a una práctica educativa, semejante en bastantes aspectos -input lingüístico, utilización de la imagen y el gesto, mímica, individualización de las interacciones, relevancia situacional, etc.- a las prácticas educativas familiares que se suceden cuando las madres y los padres hacen cosas juntos con sus criaturas pequeñas. De este modo, se anima un proceso "natural" en la adquisición de la L2.

2.4. La educación bilingüe garantiza el desarrollo de la lengua propia del alumnado.

La educación bilingüe garantiza el desarrollo al unísono tanto de la L1 como de la L2 del alumnado. Cummins (1979) formuló que *"en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly"*. Esta hipótesis afirma que las competencias lingüísticas que desarrollan los bilingües no son independientes, sino claramente interdependientes, de modo que el desarrollo de la competencia en una de ellas se traduce en el desarrollo de la competencia en la otra siempre y cuando exista una adecuada exposición a ella y una actitud positiva hacia su aprendizaje. Los datos y las investigaciones que corroboran esta hipótesis son amplios y numerosos y abarcan campos muy diversos como la evaluación de los diferentes programas de educación bilingüe, la edad de llegada a un país y la adquisición de la L2, la relación entre el uso de la lengua familiar en casa y el éxito académico, el procesamiento de la información en bilingües y la adquisición del lenguaje en bilingües familiares (Vila, 1983).

Pero, la Hipótesis de Interdependencia Lingüística no siempre se acaba de entender y a lo largo de los años ha sufrido numerosas tergiversaciones. La más habitual consiste en interpretarla como un modelo secuencial, de modo que el aprendizaje de la L2 debe de ir precedido de un desarrollo previo de la L1. Cummins (2002) muestra su sorpresa cuando, después de una conferencia, algunos defensores de la educación bilingüe consideraron que estaba "capitulando" ante los ataques que ésta recibía

"Muchos defensores de la educación bilingüe habían interpretado mi trabajo como si dijera que debíamos luchar por la máxima cantidad posible de enseñanza en L1 en los primeros grados y que la introducción a la lectura era un componente fundamental de un programa eficaz.

En un diálogo posterior con algunos participantes, traté de indicar que yo no había cambiado en ningún sentido mi postura ni mis prioridades con respecto a lo que escribí por primera vez sobre estas cuestiones a finales de los setenta" (2002:43).

La Hipótesis de Interdependencia Lingüística no dice nada acerca de la lengua que debe introducirse como lengua inicial de aprendizaje de la lectura y la escritura, ni sobre el tiempo que debe tener la L1 y la L2 en los programas bilingües. Sólo afirma que cualquier desarrollo lingüístico en una lengua, sea la L1 o la L2, puede transferirse a la otra lengua si existe una adecuada exposición a ella y, a la vez, existen actitudes positivas hacia su aprendizaje.

El diseño concreto de un programa bilingüe debe de atender simultáneamente a los cuatro criterios enunciados. Así, los programas pueden variar enormemente en función, entre otras, de las condiciones sociolingüísticas, de las creencias y actitudes familiares y de las competencias lingüísticas del profesorado y de su preparación profesional Y, por eso, encontramos programas que, inicialmente, utilizan un 90% en la L1 y un 10% en la L2 hasta justamente lo contrario o simultanean las dos lenguas al 50%. Y, en relación a su desarrollo posterior, las variantes son múltiples.

"Si la iniciación a la lectoescritura en L1 ocupa un lugar central entre los fundamentos de la educación bilingüe, toda la empresa se asienta sobre unas bases empíricas y teóricas muy poco firmes. De modo parecido, con respecto a la cantidad de enseñanza en L1 en los primeros grados,

señalé que no hay una solución "óptima" que se aplique a todos los contextos sociolingüísticos concretos" (Cummins, 2002:43).

Igualmente, esta hipótesis tampoco defiende un modelo secuencial de adquisición de las lenguas como se acostumbra a atribuirle. Así, el mismo autor cuando discute los programas bilingües en Estados Unidos de Norteamérica dirigidos a alumnado con una L1 distinta del inglés afirma:

"En vez de desconfiar del inglés y retrasar su introducción, creo que debemos estimular el desarrollo de la lectoescritura bilingüe, de manera que los alumnos escriban libros bilingües..., los lean con sus padres y compañeros y, en general, aumenten su conciencia del lenguaje y de su funcionamiento. La promoción fuerte y decidida de la lectoescritura en L1 es un componente crucial de este enfoque, pero, con respecto a L1 y L2, debemos adoptar una orientación de *ambos/y*, en vez de *uno u otro*. Cuando se promueven juntos, los dos idiomas se enriquecen" (Cummins, 2002:43).

En fin, esta hipótesis incide únicamente en la transferencia de competencias entre las lenguas y en las condiciones para su realización y, por eso, cuando desde la educación bilingüe se promueven simultáneamente dos o más lenguas, todas se enriquecen si se dan las condiciones -exposición y motivación- para la transferencia de competencias entre ellas.

3. EDUCACIÓN BILINGÜE Y ESCUELA INCLUSIVA

3.1. Breves notas acerca de la escuela inclusiva

Tradicionalmente la cultura escolar ha considerado la homogeneidad como un valor para la práctica educativa (Vila y Casares, 2009)[1]. De hecho, no fue hasta bien entrado el Siglo XX que de la mano del término "necesidades educativas especiales" se propuso la integración de toda la infancia y la adolescencia en los mismos centros escolares[2].

Poco a poco, la noción de *integración* ha dado a paso a la de *inclusión* que presenta cambios importantes respecto a la primera. Así, frente a la concepción de "integrar" en una escuela que no cambia o cambia poco, "incluir" presupone concebir una escuela que crea sentido de comunidad y que acepta el compromiso de lograr el éxito para todas las personas a partir de ofrecer respuestas educativas adecuadas a cada una (Stainback, S. y Stainback, W., 1999).

Incluir significa "reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la *redistribución*, en un sentido económico y del *reconocimiento*, en un sentido cultural" (Narodowski, 2008:22).

Esta concepción se aleja de las ideas que en 1980 favorecieron la integración escolar como alternativa a los modelos segregados de currículo y escuelas para necesidades especiales. Ello comportó medidas como la restructuración y mejora de los edificios, el aumento de clases especiales o de refuerzo, la incorporación a los colegios de profesorado de educación especial, la creación de material didáctico específico y, evidentemente, la incorporación a las aulas ordinarias de una parte del alumnado etiquetado con necesidades especiales. Pero, como señala UNESCO (2008), "la integración, que se ocupa principalmente de estudiantes con deficiencias leves, corre el riesgo de convertirse en un dispositivo retórico más que en una realidad práctica; puede llegar a ser más una modificación espacial del aula que una modificación del contenido del currículo y la pedagogía relevantes para las necesidades de aprendizaje de los niños" (2008:10).

Los resultados de la integración escolar -entendida como "añadir" alumnado a las escuelas y los currículos comunes y cerrar escuelas de educación especial- mostraron que el modelo no respondía a la diversidad de expectativas y necesidades del alumnado, lo cual indujo a pensar que la cuestión no era sólo "añadir" alumnado "especial" a las aulas ordinarias, sino a la vez repensar el modelo de "igualdad" que transmitía la escuela tanto desde los contenidos como de

su organización. Es decir, no se trataba de que el "nuevo" alumnado se adaptara a las normas, hábitos, estilos y prácticas educativas existentes en el modelo escolar, sino establecer cambios institucionales, curriculares y didácticos para adaptar la escuela a todo el alumnado.

En este contexto, ya en el Siglo XXI, nace la *escuela inclusiva* o la *educación inclusiva*. UNESCO (2008) aborda la inclusión en los siguientes términos:

"La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema "rígido" de integración es muy limitada. Esto es lo que se puede calificar de paradigma de colocación[3]; es decir, cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un "lugar" y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia" (2008: 10).

Del tratamiento de la diversidad en el aula a la escuela inclusiva hay un paso muy importante que está en relación directa con las características de la sociedad de la información. Sin embargo, a pesar de las declaraciones de las instituciones políticas a favor de la inclusión, la realización y concreción de escuelas inclusivas requieren cambios muy importantes que se enfrentan a notables desafíos como la modificación de actitudes socialmente mayoritarias favorables a la segregación y la discriminación[4], la preparación pedagógica del profesorado, la existencia de recursos limitados o organizaciones escolares inadecuadas[5] o la incompreensión de los efectos sociales de la marginación y la exclusión.

La educación bilingüe no es ajena a la tradición educativa escolar. De hecho, no puede ser de otra forma ya que en sus presupuestos aboga por organizar los colegios de modo que posibiliten el conocimiento de una lengua que el alumnado no puede aprender en su contexto social y familiar. Y, por tanto, no es una educación neutra, despojada de las tradiciones y culturas escolares o de las finalidades educativas proclamadas por los estados. Ciertamente, la educación bilingüe puede defenderse técnicamente como un buen instrumento para aprender una nueva lengua, pero no puede olvidarse que se proyecta en sistemas educativos concretos mediante teorías implícitas acerca de la educación escolar. En este sentido, históricamente ha estado muy alejada de los presupuestos que defiende la escuela inclusiva.

3.2. La educación bilingüe y la cultura escolar

La educación bilingüe nace en un contexto de legitimización de la segregación escolar. Y, a la vez, especialmente en Europa[6], forma parte de las concepciones estatales acerca de las finalidades de la educación con un énfasis especial en la transformación del niño en ciudadano.

Los orígenes y la extensión de la educación bilingüe tuvieron dos pilares. Uno, la declaración de la UNESCO (1954) a favor de la enseñanza en lengua materna y, dos, las formulaciones que defendían la unidad entre la identidad lingüística y nacional. De hecho, aunque puedan parecer contradictorias se complementaban.

En las propuestas y recomendaciones del seminario de París acerca de la importancia de la enseñanza en la lengua materna del alumnado se recogían limitaciones reales para hacer realidad el principio propugnado. Una era la presencia de varias lenguas en un mismo territorio. Los redactores del documento sugerían lo siguiente:

"Una de estas regiones de pequeños grupos lingüísticos puede formar parte de una nación que quiere extender el empleo del idioma nacional a todo su territorio. Esta actitud tiene una importancia indiscutible ya que proporciona a los pequeños grupos lingüísticos un medio para comunicarse entre sí y con aquellas personas cuya lengua materna es el idioma nacional. No se trata, desde luego, de hacer presión alguna para que los pequeños grupos dejen de hablar

en sus respectivos idiomas en el hogar y en la comunidad; lo que debe conseguirse es que se sirvan del idioma nacional para que puedan ampliar el campo de sus relaciones, participar en la vida nacional y adquirir nuevos conocimientos. También es evidente que cuando se trata de los grupos lingüísticos más pequeños, la lengua materna sólo se podrá emplear como medio de instrucción durante los primeros años de enseñanza, y que la población local tendrá que aprender el idioma nacional para proseguir su formación escolar" (UNESCO, 1954:68).

Incluso C. C. Berg, miembro de la comisión procedente de la Universidad de Leyden, propuso agregar a este párrafo la siguiente apostilla que no tuvo consenso.

"Como en tales casos el idioma nacional proporciona el mejor medio para superar el aislamiento y el atraso, una política que tienda a convertir, lenta y gradualmente, una región polígota (plurilingüe) en una región de idioma nacional, no debe ser considerada como incompatible con el principio de evitar las presiones" (1954:68).

Los miembros de la comisión eran conscientes que su principio educativo acerca de la enseñanza mediante la lengua materna, apoyada en la psicología y la pedagogía, era políticamente inviable en numerosos puntos del planeta. Por eso, en muchas ocasiones limitaban dicho principio a los primeros momentos de la escolaridad -fuente posterior de los programas bilingües transicionales- y defendían la "lengua nacional" como fuente de cohesión social e, incluso, como lo hacía abiertamente C.C. Berg, de progreso.

Finalmente, el informe rezaba de la siguiente manera:

"En los Estados plurilingües, donde pueblos de nivel cultural poco elevado tienen que ser asimilados a una civilización compleja, la simplificación de los libros de texto puede resultar especialmente útil. Sin embargo, debe evitarse que los diferentes grados de complejidad produzcan dialectos bastardos. Además *la finalidad que en último término hay que proponerse es que todas las capas sociales aprendan el idioma nacional*[7] en su forma común con objeto de facilitar la administración del país y fomentar el bienestar de toda su población" (1954:68-69).

Pocas dudas sobre el pensamiento de las personas de la comisión. La enseñanza en la lengua materna era concebida como un medio, un instrumento, para aprender la segunda lengua que, en último término, era la lengua nacional. Por eso, la justificación de muchos de los programas bilingües que se iniciaron sobre la base de la enseñanza en la lengua propia del alumnado en los primeros niveles educativos se apoyaba en consideraciones teóricas relativas a la mejor manera de aprender la segunda lengua que siempre era la lengua oficial (o nacional) del país.

A la vez, la defensa de la enseñanza en la lengua inicial del alumnado sobre la base del anatema del bilingüismo temprano fue asumida por las minorías nacionales y lingüísticas que, en último término, la defendían como una manera de mantener "su lengua nacional".

Ahora bien, independientemente de los objetivos perseguidos, los primeros programas de educación bilingüe eran proyectos que segregaban al alumnado. La concepción según la cual enseñar a través de la lengua materna era un principio educativo obligaba, excepto en contadas ocasiones[8], a separar el alumnado de acuerdo a su lengua inicial. Esta idea imperó en los programas dirigidos a las minorías étnicas -especialmente en Estados Unidos de Norteamérica- o a los inmigrantes en diferentes países occidentales. Eran los programas conocidos como de *mantenimiento de la lengua familiar*.

La *inmersión lingüística* no cambió excesivamente el estado de la cuestión. La inmersión nació en el contexto liberal de Canadá auspiciada por numerosos investigadores y pensadores ubicados en la Universidad McGill de Montréal (Québec). En aquellos momentos, Charles Taylor todavía no había formulado su *política del reconocimiento*, pero no cabe duda que algunas de sus ideas estaban presentes en los foros intelectuales.

En 1963, el Gobierno Federal de Canadá creó la Comisión Laurendeau-Dunton para atender las preocupaciones de la población del Québec acerca de la lengua francesa. En 1970, el Gobierno Federal decretó como lenguas oficiales de Canadá el francés y el inglés. Previamente, en 1967, hubo un importante conflicto lingüístico en Saint-Léonard, un suburbio de Montréal, entre la población de origen italiano y la comisión escolar. En ese año, la comisión constató que el 90% del alumnado alófono acudía a programas bilingües que, en definitiva, eran programas básicamente en inglés. Ante esta constatación, la Comisión suprimió estos programas y obligó al alumnado alófono a escolarizarse en francés. A partir de entonces se estableció una importante polémica acerca de la libertad de las familias para elegir la lengua de escolarización de sus criaturas[9]. El consenso final alcanzado fue la creación en Québec de dos redes escolares, una en inglés y otra en francés, con importantes restricciones para asistir a la escuela inglesa. De hecho, únicamente pueden asistir las y los alumnos cuya madre o padre hayan recibido la enseñanza en inglés en Québec o en el resto de Canadá. Tanto los alófonos como los francófonos están obligados a escolarizarse en francés.

Esta política segregadora se realizó en un contexto en el que a partir de 1977 la única lengua oficial de Québec es el francés, pero se establecen derechos lingüísticos individuales y colectivos para las personas de lengua inglesa. Canadá proclamó un modelo de oficialidad de n-lingüismo en el centro y n-lingüismo en las provincias, de modo que las lenguas oficiales de las regiones son un subconjunto de las lenguas oficiales del centro (Branchadell, 2005). En Québec sólo el francés es lengua oficial, pero en New Brunswick son oficiales el francés y el inglés. Otra característica importante de este modelo de oficialidad es que no se corresponden las características de la oficialidad de las lenguas en el centro y en la periferia[10]. Así, en relación con nuestra discusión, el inglés es más oficial que el francés en el centro y el francés es más oficial que el inglés en Québec[11]. .

No es extraño, por tanto, que una buena parte de las personas de la comunidad anglófona de Québec tuviera un interés creciente por el aprendizaje del francés en Québec. En este contexto de obligatoriedad de escolarización en francés de toda la población, excepto para la comunidad anglófona[12], en el que las discusiones para su implantación se centró en cuestiones relacionadas con los derechos lingüísticos individuales y colectivos de las comunidades anglófona y francófona, el debate pedagógico y psicológico sobre la lengua familiar o materna no tuvo relevancia. Era marginal. Si a ello se añade que en la Universidad McGill diferentes investigadores habían evidenciado que el bilingüismo temprano no comportaba ningún deterioro ni intelectual, ni personal, las bases de la inmersión lingüística estaban sentadas. De una parte, altas expectativas y actitudes positivas de familias anglófonas hacia el francés y, de la otra, investigaciones que recomendaban el bilingüismo temprano.

Inicialmente, la inmersión lingüística, de acuerdo con el consenso acerca de las dos redes de enseñanza, se concretó en las escuelas anglófonas o, en otras palabras, era un modelo de educación bilingüe para aprender una segunda lengua que se dirigía exclusivamente al alumnado de habla inglesa[13]. Por eso, en el desarrollo y evaluación de la inmersión se establecieron -esta vez sí- condiciones pedagógicas que garantizaban el éxito de un programa de cambio de la lengua del hogar a la escuela. Como hemos visto, una de las condiciones era la homogeneidad lingüística de partida del alumnado que se escolarizaba en un programa de inmersión lingüística. Cuando no era así se acuñó el término de *submersión lingüística* que, a diferencia de la inmersión, colocaba al alumnado en una situación de riesgo intelectual y personal[14]. En sus orígenes, la inmersión lingüística era un modelo segregador para aprender una segunda lengua. Tal es así, que cuando no se producía la segregación del alumnado por su origen lingüístico y recibían juntos la enseñanza en una lengua escolar que únicamente era la lengua de una parte del alumnado se predicaban todo tipo de catástrofes para el resto del alumnado.

Por último, la inmersión lingüística fue recibida con los brazos abiertos por las minorías nacionales y lingüísticas. Así, desde la creencia de una relación estrecha entre lengua e identidad nacional se "pensó" que era un buen instrumento educativo para homogeneizar nacionalmente el territorio independientemente de las lenguas iniciales presentes. Es la misma argumentación, pero en sentido contrario, de los que desde sus inicios cuestionaban la inmersión lingüística.

Pero, independientemente de los orígenes de la educación bilingüe -mantenimiento versus inmersión-, su implementación ha tenido distintos avatares. En concreto, el Estado Español es un buen ejemplo. De hecho, ni en Cataluña, ni en la Comunidad Autónoma Vasca, ni en Galicia, se han seguido al pie de la letra las recomendaciones que se derivaban de los orígenes de la educación bilingüe. En la Comunidad Autónoma Vasca se asumió un modelo segregador, pero no se estableció ninguna restricción a la capacidad de elección de las familias, lo cual ha significado un aumento espectacular de los modelos D en los que el alumnado erdaldun y euskaldun estudian juntos. En Galicia, se adoptó un modelo único que simultaneaba la presencia del gallego y del castellano independientemente de la lengua familiar del alumnado y, finalmente, en Cataluña se primó también la construcción de un modelo único para todo el alumnado que utilizaba únicamente el catalán como lengua vehicular.

Al igual que en el Estado Español, en otros países -especialmente en Estados Unidos de Norteamérica- se han desarrollado modelos de educación bilingüe en los que alumnado de distintas lenguas -principalmente, castellano e inglés- estudian juntos. Son los programas conocidos como *Two-Way Immersion* o *Dual Immersion*. Estos programas fueron defendidos como un buen instrumento para promover actitudes positivas entre los diferentes grupos étnicos.

"(Dual language se defiende por su) great potential to promote the skills that [all] students will need for the changing global job market and to help eradicate the achievement gap between native English speaking and English learning students" (Lindholm-Leary, 2005:56).

La evaluación de estos programas ha mostrado buenos resultados tanto desde el punto de vista del aprendizaje de la segunda lengua como académicamente (Thomas y Collier, 1997; Lindholm-Leary, 2001). No obstante, existen voces críticas, como Valdés (1997), que defienden la escolarización del alumnado hispano en programas de mantenimiento como una manera de preservar su identidad. Pero, las principales críticas se centran en la concepción de estos programas. En concreto, diferentes personas piensan que en bastantes casos el *Dual Language* no se sitúa en la perspectiva de la escuela inclusiva, sino que se asemeja más a la "integración" escolar. Por eso, estos autores (Juárez, 2008; Ovando y Pérez, 2000; San Juan, 2002; Wink y Wink, 2000) centran sus esfuerzos en dotar a estos programas de una perspectiva comunitaria en la que la mayoría y la minoría negocien juntos un proyecto común de convivencia.

"[I] still believe that dual [language] immersion programs have potential to be a viable part of the academic agenda for the 21st century - but only if there is courageous, moral leadership at the local level which will create a safe place where majority and minority together can challenge their own assumptions, speak honestly, and create a program which serves the diverse needs of both groups of students" (Wink y Wink, 2000:263).

Poco a poco, la educación bilingüe se ha ido desprendiendo -como el conjunto de la educación escolar- de alguna de las ideas que dieron sentido a la escuela durante la época de la sociedad industrial. Así, cada vez penetra con más fuerza los problemas implicados en la segregación escolar y, por tanto, la necesidad de ofrecer modelos de educación bilingüe o plurilingüe en los que *todos* los alumnos y las alumnas, independientemente de su lengua propia, estudien y aprendan juntos. Es evidente que los cambios demográficos ocurridos en los últimos 25 años en los países occidentales obligan aún más en asumir dicha perspectiva.

Finalmente, los debates acerca de las relaciones entre lengua e identidad nacional han dejado progresivamente más paso a los problemas implicados en la construcción de sociedades plurinacionales y multiculturales y, en consecuencia, a las discusiones sobre el papel de la educación y de la política lingüística.

3.3. Los cambios demográficos en las sociedades occidentales.

Desde 1980, en los límites entre la sociedad industrial y la sociedad de la información, los países occidentales -o del primer mundo- han experimentado cambios demográficos

espectaculares. Heraldo (2006) afirma, de acuerdo con los datos de las Naciones Unidas, que "nunca tantas personas y familias han circulado entre los países y los continentes, de modo que la movilidad se ha convertido en una de las características de nuestra época" (2006:1). Para el autor hay razones relacionadas con la mejora del transporte o la extensión de la democracia, pero, en esencia, la movilidad geográfica se relaciona con la interconexión de todas las economías y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las características horizontales de la "sociedad red" a diferencia de las características verticales de la sociedad industrial comportan la necesaria movilidad de las personas para acercarse a los núcleos que detentan y producen la información y el conocimiento. Castells (1998), tras analizar los efectos de la nueva economía en el aumento de las desigualdades en referencia a la apropiación de la riqueza y el aumento de la exclusión social, afirma que la exclusión no afecta únicamente a personas individuales, sino también a territorios enteros que quedan fuera de las nuevas formas económicas. En este caso, no sólo se excluye al territorio, sino a todo lo que contiene y, con ello, a todas las personas que habitan. Por eso, en la sociedad de la información, desarrollo económico y movilidad geográfica son las dos caras de la misma moneda.

Nuestras sociedades serán cada vez más multiculturales y plurilingües. España no ha quedado al margen de esta realidad y en la última década ha aumentado espectacularmente la diversidad identitaria, étnica, religiosa y lingüística. En relación con nuestra discusión, un buen ejemplo es el alumnado de primaria y secundaria de las aulas de acogida de Cataluña el curso 2005-2006. El alumnado procedía de 106 países y había hablantes de 63 lenguas (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués, en prensa). En Cataluña, actualmente hay hablantes de más de 250 lenguas, algunas de las cuales tienen unos cuantos miles en el sistema educativo.

Además, esta situación no sólo no se va a modificar sino que, en el futuro, aumentará. Hay dos razones fundamentales. Una, ya señalada, se refiere a la "nueva economía" y a sus fenómenos relacionados como la exclusión de territorios enteros del planeta, de modo que las personas que allí viven si quieren volver a formar del sistema económico tienen que acercarse a los núcleos que detentan y producen la información y el conocimiento. Por eso, como señala bien la sociología (Castells, 1998), la actual movilidad geográfica no tiene nada que ver con los movimientos del campo a la ciudad de la sociedad industrial. Los nuevos procesos migratorios se relacionan fundamentalmente con la existencia de "proyectos de vida" de las personas que emigran desde territorios que han quedado fuera de la nueva economía o que tienen probabilidades de quedar fuera [15]. Proyectos de vida que se relacionan, en parte, con la existencia de altas expectativas educativas respecto a sus criaturas que no pueden concretarse en sus países de origen. Por eso, ha aumentado espectacularmente la inmigración de las mujeres o de personas con un alto nivel educativo que no pueden concretar sus expectativas en su lugar de nacimiento (Vila y Casares, 2009). Dos, estas características de los "nuevos inmigrantes" tienen importantes implicaciones en los cambios demográficos de los sistemas educativos. Así, el "reagrupamiento familiar" continuará sin excesivas oscilaciones [16] y, por tanto, alumnas y alumnos que no conocen la lengua de la escuela continuarán incorporándose a las aulas de cualquier curso de la educación infantil, primaria y secundaria. Igualmente, estas personas tienen criaturas en el país de recepción y mantienen su lengua familiar lo cual supone, por ejemplo, que, en Cataluña, según la última encuesta sociolingüística, un 10'2% de la población de 2 a 14 años tiene como primera una lengua distinta al catalán y al castellano. Y, además, un 6'3% de la población afirma que habitualmente emplea una lengua diferente del catalán y el castellano (IDESCAT, 2009a, 2009b).

Los cambios demográficos y el aumento de la diversidad lingüística en origen hace muy difícil mantener algunos de los presupuestos de la educación bilingüe. De hecho, para el alumnado extranjero que se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela no se cumplen ninguna de las condiciones organizativas que antes hemos planteado. Primero, no puede haber voluntariedad ya que es imposible legislar el derecho de todas las personas a escolarizarse en su propia lengua. Segundo, no puede haber profesorado bilingüe dado el número de lenguas y la movilidad del alumnado y, tercero, no se puede segregar al alumnado de acuerdo con su lengua de origen y, por tanto, en las aulas cada vez hay más alumnado

mezclado de modo que para algunos su lengua es la lengua del colegio y, para muchos, ambas lenguas no son coincidentes.

Por eso, las cuestiones que hoy se plantean acerca de la educación bilingüe son distintas de las que han animado su desarrollo a lo largo del Siglo XX. La cuestión que debe afrontar consiste en modificar su punto de vista inicial. Es decir, ya no se puede pensar en modelos organizativos que traten la diversidad lingüística en origen del alumnado, sino cómo abordar nuevas formas organizativas que promuevan prácticas educativas que traten la diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua de la escuela (Vila, Aragonés, Palou, Siqués, Verdaguer y Vilà, 2006). Y, ante esta situación, algunos de los presupuestos psicoeducativos de la educación bilingüe siguen vigentes.

4. EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

Es obvio que cada vez más y más alumnado independientemente del lugar en el que vive se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. Además, las exigencias sociales obligan también a promover competencias plurilingües desde la educación obligatoria. Es decir, la sociedad empuja a sistemas educativos que, de una u otra manera, contemplen el bilingüismo -o plurilingüismo- individual y adopten prácticas que lo promuevan. Por eso, las reflexiones acerca de la educación bilingüe ya no pueden ser sólo el patrimonio de sociedades en las que históricamente convivían dos lenguas, sino que deben incorporarse al pensamiento educativo de todos los sistemas educativos. De hecho, a veces tímidamente, se avanza en esta dirección y, por ejemplo, se extienden los programas para aprender una lengua extranjera sobre la base de que el lenguaje se aprende a través de usarlo en las cosas que hace la escuela y, por tanto, se diseñan programas bilingües en las que una o dos áreas curriculares se enseñan en lengua extranjera. O, otras veces se diseñan formas organizativas escolares para atender al alumnado extranjero de reciente incorporación que no conoce la lengua de la escuela. Finalmente, crecen experiencias innovadoras que contemplan desde la práctica educativa las distintas lenguas del alumnado.

Sin embargo, estas iniciativas no siempre se adecúan a los criterios psicoeducativos mencionados anteriormente y, por tanto, tienen dificultades para cumplir sus objetivos. A nuestro entender, uno de los problemas que subyace al desarrollo adecuado de ofertas que promuevan las competencias de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela se relaciona con el escaso conocimiento de la educación bilingüe. Desgraciadamente, en España, esta educación se ha relacionado casi exclusivamente -gracias, entre otras cosas, a los medios de comunicación y a la rentabilidad política que conlleva la manipulación de los sentimientos- con confrontaciones políticas y, por tanto, el capital educativo de 35 años de educación bilingüe se desconoce, cuando no se niega y se hace lo posible por olvidarlo.

Por eso, vale la pena recordar dichos criterios y consecuentemente comenzar a pensar en serio cómo construir una escuela inclusiva que promueva todas las identidades y todas las lenguas presentes, En lo que sigue destilamos algunos postulados, apoyados en la educación bilingüe, para abordar prácticas educativas acordes con la nueva situación lingüística en aulas y colegios.

4.1. La negociación de los significados implicados en las actividades escolares.

Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) afirman que "el aprendizaje escolar se puede interpretar como un proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a propósito de las tareas, situaciones o contenidos alrededor de los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes" (1992:196). Este proceso se asemeja al que se produce entre dos interlocutores cuando hablan sobre un tema durante una interacción social. Anteriormente hemos defendido que la gran preocupación práctica de la educación bilingüe consiste en garantizar que todo el alumnado, independientemente de su conocimiento de la lengua vehicular, comprenda lo que se dice y se hace en el aula. Esta preocupación permite que progresivamente el alumnado construya un sistema de significados compartidos

con el profesorado acerca de las tareas y contenidos escolares y subsidiariamente que incorpore los usos lingüísticos implicados.

La comprensión siempre precede a la producción. El lenguaje es un instrumento enormemente valioso para que las personas nos leamos mutuamente nuestras intenciones. De hecho, es el más valioso y el único que permite hacer cosas y compartir significados sobre cosas que no están presentes. La lectura de este artículo es un ejemplo. Yo, locutor, y ustedes, interlocutores, gracias a la letra escrita hacemos cosas juntos acerca de la educación bilingüe y de la misma manera que yo pienso cómo usar el lenguaje para que mis intenciones sean reconocidas, ustedes utilizan notables competencias lingüísticas en castellano para reconocerlas. Este proceso de reconocimiento mutuo de mis intenciones -y de la certeza de mis presuposiciones sobre qué saben sobre la educación bilingüe- se denomina *intersubjetividad* y sólo es posible si ustedes reconocen -y, por tanto, comparten- desde el texto escrito los significados que están en mi mente. Nada de ello sería posible si previamente yo no hubiera profundizado en las características de esta revista y en sus lectores habituales que me han forjado una cierta idea -seguro que inexacta en algunas apreciaciones- sobre sus conocimientos psicoeducativos y sobre su relación con la adquisición del lenguaje. Las presuposiciones que he construido sobre los posibles significados que están en sus mentes guían no sólo la estructura del artículo, sino también el vocabulario, los ejemplos o la longitud de determinadas narraciones. Cuando se escribe se hace para alguien y, por tanto, hace falta imaginar y construir dicho alguien para que las intenciones -y los significados implicados- sean reconocidos.

En el aula este proceso es claramente asimétrico. El profesorado tiene intenciones acerca de una tarea o de los contenidos escolares que desea que su alumnado aprenda. Y dicho contenido es arbitrario y convencional. Sólo existe gracias al lenguaje. ¿Somos capaces de imaginar nociones como sintagma nominal, gravedad, Ley de Lavoisier, algoritmo, educación bilingüe, etc. fuera del lenguaje? Es imposible. Además, algunas nociones -por ejemplo, inteligencia- adoptan una convencionalidad distinta en el marco teórico en que se pronuncian. ¿Qué tiene que ver la palabra inteligencia en la teoría psicogenética de Piaget con su uso en la concepción factorial de la mente humana? Nada. No es posible entender a Piaget si previamente no se negocia con él -a través de sus textos- sus usos lingüísticos de la palabra inteligencia y, por tanto, del sentido con sus significados implicados que le atribuye. De la misma forma, no se puede utilizar adecuadamente un WISC si previamente no se ha negociado el sentido de la palabra inteligencia que destila. Hacerlo sin dicha negociación previa conduce directamente al etiquetamiento y la segregación escolar.

Por eso, el aprendizaje en el contexto escolar necesita el mecanismo de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos. Y, como ya hemos señalado, se hace desde la asimetría entre el profesorado y el alumnado. El profesor sabe "en su mente" que quiere y actúa para que al final de las tareas y actividades esté también "en la mente" del alumno. Ahora bien, si el alumnado tiene pocas competencias en la lengua de la escuela y el profesorado actúa unidireccionalmente hacia el alumnado, sólo hablando y escribiendo en la pizarra, es muy difícil que haya reconocimiento mutuo de intenciones. Entre otras cosas, porque este tipo de actividad requiere silencio, quietud en el aula, atención, etc., lo cual impide que el alumnado pueda expresar qué entiende y qué no entiende, qué comparte y qué no comparte, etc., dificultando la construcción compartida de significados acerca del contenido que está "en la mente" del profesorado.

La educación bilingüe, obligada por la situación de incomprensión lingüística del alumnado, ha desarrollado un sinfín de estrategias, procedimientos y maneras de hacer para que todo el alumnado entienda lo que se dice y se hace en el aula y progrese académicamente (Coelho (2005) describe un amplio repertorio).

4.2. El uso de la lengua oral.

La lengua oral y el diálogo invaden todas las actividades de la educación bilingüe. De acuerdo a lo comentado en el apartado anterior, el profesorado se "cerciora" permanentemente de que el alumnado progresa en su comprensión tanto de la tarea como de los contenidos a aprender.

El siguiente ejemplo muestra una "forma de hacer" acerca de la elaboración de un texto escrito que el alumnado debe realizar individualmente. La lengua es el catalán y ninguna criatura la tiene como lengua familiar.

La maestra contempla conjuntamente con un pequeño número de alumnas y alumnos (cuatro niñas y tres niños) una imagen en la que aparecen cinco personajes y un perro. La escena muestra una persona joven en el suelo con cara de dolor, cogiéndose la rodilla con las dos manos. Dos personas adultas miran al joven. Una señora levanta las manos desde una ventana. En sus manos lleva algodón y una botella de agua oxigenada. Finalmente, un señor se está comiendo unas pastas que ha cogido del suelo. En la imagen aparece también una piel de plátano, una bandeja en el suelo y un perro que se acerca a las pastas. Todos los personajes tienen dibujado un globo que está vacío y la actividad consiste en escribir lo que está diciendo cada personaje.

La maestra, antes de iniciar la tarea, negocia las representaciones de cada alumno de la situación.

Christian, un alumno de habla castellana, agita los brazos y señala a la señora que está en la ventana a la vez que afirma "està fent així" ("está haciendo así").

(1) M: A veure Christian, què vol dir que està fent així? Què vols dir "està fent així"? ("A ver Christian, ¿Que quiere decir que está haciendo así? ¿Qué quieres decir "está haciendo así"?).

(2) C: Que està aixecant els braços ("que está levantando los brazos")

(3).M: ... està aixecant els braços! Molt bé. I per què et sembla que està aixecant els braços? ("¡está levantando los brazos! Muy bien. ¿Y por qué te parece a ti que está levantando los brazos?")

(4) C: perquè... no ho sé ("porque.....no lo sé").

La maestra "acoge" la producción de Christian, el cual no puede "negociar" con la maestra el sentido del gesto que percibe en la señora del dibujo. La maestra se "traslada" a otra alumna.

(5) M (se dirige a Mariana^[17]): Per què reina? Què et sembla? Mira el dibuix ("¿Por qué reina? ¿Qué te parece? Mira el dibujo").

(6) Mr: ... Perquè té una cosa! ("¡porque tiene una cosa!").

(7) M: Té una cosa? On la té la cosa? ("¿Tiene una cosa? ¿Dónde tiene la cosa?").

(8) Mr: Aquí a la mà ("Aquí en la mano") (a la vez que señala la mano de la señora).

(9) M: Té una cosa a la mà! I a tu què et sembla que pot ser aquesta cosa que té a la mà? ("¡Tiene una cosa en la mano! ¿Y a ti que te parece qué puede ser esta cosa que tiene en la mano?")

(10) Mr: Papers ("papeles").

(11) M: Un què? ("¿Un qué?") (cara de sorpresa).

(12) Mr: Un paper ("un papel").

(13) M: És un paper, Khaled? A tu et sembla que és un paper? ("¿es un papel, Khaled? ¿A tí te parece que es un papel?").

(14) K: No.

La maestra "dirige" el diálogo hacia aquello que desea que comprenda el alumnado: que la señora está dispuesta a curar al joven y lleva en la mano algodón y agua oxigenada.

(15) M: Què és... Yasmine?

(16) Y: Un mocador ("un pañuelo").

(17) M: Cotó, vols dir, no?... És cotó. I per què serveix el cotó? ("Algodón, quieres decir, ¿no? Es algodón. ¿Y para que sirve el algodón?").

(18) Y: Per si algú també fa mal se li posa ("por si alguien también hace mal se le pone").

(19) M: O sigui, que si algú té mal, vols dir que... ("O sea, que si alguien tiene mal, quieres decir que...").

(20) Y: ... es podria fer ("se podría hacer").

(21) M: Què vols dir es podria fer? ("¿qué quieres decir se podría hacer?").

(22) Y: Si algú té sang es podria fer... allò que fa... es posaria...("si alguien tiene sangre se podría hacer....aquello que hace.....se pondría").

(23) M: Vols dir que si algú té sang, per exemple, es pot curar amb el cotó, no? ("quieres decir que si alguien tiene sangre, por ejemplo, se puede curar con el algodón, ¿no?").

En el diálogo anterior, la maestra introduce la palabra "algodón" que, previamente, había trabajado en otra viñeta. De hecho, utiliza el marco específico de referencia (Frederiksen, 1981) y Yasmine no tiene problemas para reconocer su uso, pero tiene enormes dificultades para expresarlo correctamente en la lengua de la escuela. Así, la producción "se podría hacer" en el habla de Yasmine se convierte en "se puede curar" en el habla de la maestra.

(24) Ab[18]: Senyoreta! Això és un aigua ("¡Señorita!. Esto es un agua"). (Señala la botella que está en una mano de la señora de la ventana).

(25) M: ... i per què serveix aquesta cosa que sembla un aigua que dius tu? ("¿Y para qué sirve esta cosa que parece un agua que dices tu?")

(26) Ab: que pica!

(27) Ab: que és alcohol.

(28) M: Ah! És alcohol, o l'aigua oxigenada, no?

(29) Ab: Sí, pica molt!

(30) M: I quan ens posem l'aigua oxigenada? ("¿Y cuando nos ponemos el agua oxigenada?").

(31) Ab: Si tenim sang al peu! ("¡Si tenemos sangre en el pie!")

(32) M: Si ens fem mal, no? Molt bé. Doncs Sehaam a tu per què et sembla que aquesta senyora porta el cotó a la mà? ("si nos hacemos daño, ¿no? Muy bien. Pues, ¿Sehaam a ti por qué te parece que esta señora lleva el algodón en la mano?").

(33) S: Perquè aquest senyor s'ha fet mal ("porque este señor se ha hecho daño").

(34) M: Perquè aquest senyor s'ha fet mal. Ha caigut, no? ("porque este señor se ha hecho daño. Ha caído ¿no?").

(35) S: S'ha caigut a les (...) i s'ha fet sang i li vol tirar el cotó del balcó ("se ha caído a las....y se ha hecho sangre y le quiere tirar el algodón del balcón").

(36) M: Ah! I li vol tirar el cotó des de la finestra. Molt bé. ... I la Mariana què ens pot explicar més? Què més veiem? ("¡Ah! Y le quiere tirar el algodón desde la ventana. Muy bien....¿Y la Mariama que nos puede explicar más? ¿Qué más vemos?").

En el trozo anterior la maestra consigue su objetivo y define la situación a partir del joven que se ha caído, se ha hecho daño y una señora desde una ventana le llama para curarle. Para ello, ha negociado lo que lleva en la mano y sus usos. Así, reformula el tema compartido en varias ocasiones. Por ejemplo, el uso de Abdelkarin sobre el agua oxigenada ("si tenemos sangre en el pie) lo reformula como "si nos hacemos daño" o "extiende" la percepción de Sehaam sobre el joven en el sentido de afirmar que se ha hecho daño porque se "ha caído".

(37) Mr: Que està en un castell ("que está en un castillo").

(38) M: Que la senyora està en un castell? Et sembla que és un castell? Mira bé. ("¿Qué la señora está en un castillo? ¿Te parece que es un castillo? Mira bien").

(39) Mr: No, és una casa!

(40) M: És una casa, eh! I on està de la casa?

(41) Mr: Està aquí (señala a la señora)

(42) Mr: Al set pis ("al siete piso").

(43) M: Mariana, on estava de la casa? ("Mariama , ¿en dónde estaba de la casa?").

Mr: no contesta.

(44) M: Però a quin lloc estava de la casa? Què et sembla? (¿Pero, en qué lugar estaba de la casa? ¿Qué te parece?").

(45) M: Està a la porta, a la finestra...("está en la puerta, en la ventana...").

(46) Mr: Està a la finestra! (¡Está en la ventana!").

(47) M: Està a la finestra, molt bé. I en el carrer, Loubna, què hi veiem en el carrer? ("está en la ventana. Muy bien. Y en la calle, Loubna, ¿qué vemos en la calle?").

Mariama modifica su representación del edificio y el castillo pasa a ser una casa desde donde se asoma una señora por la ventana. Mariama tiene bastante con utilizar un término deíctico de lugar "está aquí" para ubicar a la señora, pero la maestra mediante diversas estrategias "obliga" a Mariama a que afirme que está en una ventana. Mariama sitúa a la señora en un séptimo piso cuando, de hecho, está en el primero. Sin embargo, la maestra no presta atención a esta afirmación y se centra en compartir con Mariama el lugar en el que está: la ventana o el balcón.

(48) L: Pastissos i senyores ("pasteles y señoras").

(49) M: Pastissos i senyores, molt bé! A veure, i aquests pastissos d'on han sortit, Loubna? ("pasteles y señoras, ¡muy bien! A ver, y estos pasteles ¿de dónde han salido?")

(50) L: estava caminant per portar-los i s'ha caigut ("estaba caminando para llevarlos y se ha caído").

(51) M: Ah! Potser sí! I aquest nen ha caigut, no? I què ha passat amb els pastissos? ("¡Ah! ¡Quizás sí! Y este niño se ha caído, ¿no? ¿Y qué ha pasado con los pasteles?").

(52) Ab: S'ha caigut al terra ("se ha caído al suelo").

(53) M: Li estic preguntant a la Loubna ("le estoy preguntando a Loubna").

(54) L: I aquest ha agafat pastissos ("y éste ha cogido pasteles").

(55) M: Ah! I veiem un senyor que ha agafat pastissos. Molt bé. I què més hi veiem, Yasmine? ("¡Ah! Y vemos a un señor que ha cogido pasteles. Muy bien. ¿Y qué más vemos Yasmine?").

La situación didáctica avanza. La muestra puede introducir un nuevo tema y centrar su atención en otro personaje de la imagen. La señora de la ventana ya no es objeto de atención y pasa a serlo el señor que está comiéndose las pastas que están por el suelo. Para ello, la maestra emplea dos estrategias. Primero, recurre al conocimiento, ya compartido, referido al joven que se ha caído y, segundo, no discute el contenido de aquello que se ha caído: pasteles o pastas. La maestra "acepta" sin problemas el léxico que utiliza Loubna.

(56) Y: Veiem un gos ("vemos un perro").

(57) M: Veiem un gos, també. Què et sembla que està fent aquest gos? ("vemos un perro, también. ¿Qué te parece que está haciendo este perro?").

(58) Y: rient ("riendo").

(59) M: Està rient aquest gos? Riuen els gossos? ("¿Está riendo este perro? ¿Ríen los perros?").

(60) Y: No.

(61) M: Doncs què pot fer? ... Sembla que rigui, perquè té la boca així una mica oberta, no? Però, què deu estar mirant aquest gos? ("pues, ¿Qué puede hacer?... Parece que ría, porque tiene la boca así un poco abierta, ¿no? ¿Pero, qué debe de estar mirando este perro?").

(62) Y: Aquell nen que s'ha caigut ("aquel niño que se ha caído").

(63) M: El gos mira.....? ("¿El perro mira.....?").

(64) Y: Al nen! ("¡Al niño!").

(65) M: Al nen que ha caigut ("al niño que ha caído").

(66) Y: Vol menjar el pastís! ("¡Quiere comer un pastel!").

(67) M: Ah! Potser sí té gana aquest gos, i vol menjar-se els pastissos. Potser sí s'està mirant els pastissos. Molt bé! I què més hi veiem? A veure la Sehaam, que no has dit gaire res. Què més hi veiem, Sehaam? ("¡Ah! Quizás sí que tiene hambre este perro, y quiere comerse los pasteles. Quizás si se está mirando los pasteles. ¡Muy bien! ¿Y qué más vemos? A ver Sehaam que no has dicho casi nada").

Nuevo cambio de tema. En este caso, la definición de la situación por parte de Yasmine y de la maestra es muy distinta. Poco a poco, la maestra "consigue" que Yasmine pase de ver un perro que se ríe a un perro que se quiere comer las pastas.

(68) S: Pastissos ("pasteles").

(69) M: Sí, ja ho hem dit, pastissos. Però hi ha més persones, no? Aquí, al carrer? Un senyor i una senyora. I què estant fent aquest senyor i aquesta senyora? ("sí, ya lo hemos dicho, pasteles. Pero hay más personas, ¿no? Aquí, en la calle. Un señor y una señora. ¿Y qué están haciendo este señor y esta señora?").

(70) S: Estan parlant ("están hablando").

(71) M: Estan parlant. Com sabem que parlem? Tenen les bafarades, però no diuen res! Veieu què no diuen res aquestes bafarades? Doncs, nosaltres, ara farem veure una cosa ("están hablando. ¿Cómo sabes que hablan? Tienen los globos, ¡pero no dicen nada! ¿Veis que no dicen nada estos globos? Pues, nosotros, ahora simularemos una cosa").

(72) Ab: Agafa pastissos ("coge pasteles").

(73) M: Sí, el senyor ha agafat pastissos. Sí, ja ho ha explicat la Loubna. Doncs, oi que en aquestes bafarades no hi ha res a dins? ("si, la señora ha cogido pasteles. Sí, ya lo ha explicado la Loubna. Pues, ¿eh que en estos globos no hay nada adentro?")

(74) Niños y niñas: No.

(75) M: Doncs ara nosaltres pensarem què poden dir aquests senyors. A veure Abdelkarin, la senyora que està a dalt de la finestra, a tu què et sembla que pot dir aquesta senyora? ("pues ahora nosotros pensaremos que pueden decir estos señores. A ver Abdelkarin, la señora que está en la ventana, ¿A ti que te parece que puede decir esta señora?")

Una vez que la maestra considera que comparte la definición de la situación con el grupo de alumnas y alumnos introduce la tarea a realizar. Explica que los globos están vacíos y que toca llenarlos conjuntamente.

(76) Ab: El cotó ("el algodón").

(77) M: ... el cotó. "Espera, espera, que ha caigut, el cotó!" Sí? Doncs ho pot dir. I què més podria dir? A veure pensem, Mariama ("el algodón. "Espera, espera, que ha caído, el algodón" ¿Sí? Pues lo puede decir. ¿Y qué más podría decir? A ver pensemos, Mariama").

(78) Mr: "I et curaràs!" ("y te curarás").

(79) M: "I et curaràs", no? Molt bé. I el senyor... a veure, el nen, el nen que està a terra. A veure Khaled, què pot dir aquest nen? ("y te curarás, ¿no? Muy bien. Y el señor.....a ver, el niño, el niño que está en el suelo. A ver Khaled, ¿qué puede decir este niño?").

(80) K: Pot dir: "Baixa de pressa!" (Puede decir "¡Baja deprisa!").

(81) M: Ah! El nen li diu: "Baixa de pressa!" "(¡Ah! El niño le dice: ¡Baja deprisa!").

(82) K: Perquè és que li fa molt de mal ("porque es que le hace mucho daño").

(83) M: Sí, però si és el nen, què dirà el nen? Què pot dir el nen? "Baixa de pressa" ("sí, pero si es el niño, ¿Qué dirá el niño? ¿Qué puede decir el niño? Baja deprisa").

(84) K: "Em fa mal", "perquè em fa mal, perquè em fa molt de mal!" ("Me hace daño", "porque me hace daño, ¡Porque me hace mucho daño!").

(85) M: "Perquè em fa molt de mal!" Molt bé Khaled ("¡Porqué me hace mucho daño!" Muy bien Khaled).

(86) M: Què més pot dir? ("¿Qué más puede decir?").

(87) C: "Tirame'l de la finestra!" ("¡Tíramelo de la ventana!").

(88) M: "Tira'm el cotó des de la finestra, ràpid, què em fa molt de mal!" ("Tírame el algodón desde la ventana, rápido, ¡que me hace mucho daño!").

(89) C: Perquè li fa mal. No pot aixecar-se (porque le hace daño. No puede levantarse").

(90) M: No pot aixecar-se aquest nen, clar li fa mal. Clar per això li diu: "tira'm el cotó!" ("no puede levantarse este niño, claro le hace daño, Claro por eso le dice: ¡tírame el algodón!").

A lo largo de la observación, la maestra negocia el diálogo entre la señora de la ventana y el joven que está caído en la calle. La maestra expande y reformula las producciones infantiles. "El algodón" de Abdelkarin se convierte en "espera, espera, que ha caído, el algodón" o el "tíramelo de la ventana" de Christian se convierte en "tírame el algodón desde la ventana, rápido, que me hace mucho daño". Además, las producciones de la maestra incorporan progresivamente lo que van diciendo los niños y las niñas. Así, en la última producción incorpora el habla de Khaled, "me hace mucho daño".

La actividad continúa y finalmente todo el alumnado escribe un texto en los diferentes globos. Podemos imaginar qué hubiera pasado si la maestra se hubiera limitado a ofrecer una explicación de la tarea, describiendo ella la lámina y solicitando a las alumnas y los alumnos que llenaran los globos vacíos.

Este uso de la lengua oral tiene dos ventajas. De una parte, hace posible que el alumnado construya conocimiento acerca de la tarea y, de la otra, que progrese en su dominio de la lengua de la escuela. Ambas cosas las consigue desde las siguientes estrategias:

1. El establecimiento de una situación dialógica simétrica que permite al alumnado el uso de cualquier recurso lingüístico conocido, incluido el uso de su propia lengua, y su aceptación por parte de la maestra.
2. La expansión por parte de la maestra del habla del alumnado en unidades discursivas más amplias y correctamente construidas.
3. La reformulación del tema compartido sobre la base de comentarios de la maestra contingentes con los del alumnado.
4. Un habla comprensible y adaptada.
5. El uso del marco específico y social de referencia.

Estas estrategias discursivas son sólo un ejemplo de las múltiples estrategias que emplea la educación bilingüe para asegurarse que todo el alumnado negocia lo que se dice y se hace en el aula.

4.3. El trabajo cooperativo

El progreso lingüístico del alumnado, tal y como acabamos de ver, se relaciona con el tipo de ayudas lingüísticas que recibe y el su ajuste en relación con la tarea lingüística que debe resolver. A la vez, de acuerdo con los presupuestos de la educación bilingüe, las ayudas lingüísticas se ofrecen en actividades de enseñanza y aprendizaje acerca de contenidos

diversos. Pero, en aulas con una gran diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua de la escuela, las ayudas lingüísticas no pueden proceder únicamente del profesorado, sino que la diversidad lingüística del alumnado debe ser también una fuente de apoyos lingüísticos para todo el alumnado.

El trabajo cooperativo presupone que alumnas y alumnos tengan que hacer cosas juntos para conseguir un fin común. Para ello, deben de negociar tanto los objetivos como los caminos para llegar a su consecución. Y, ello desde el lenguaje. De este modo, en el trabajo cooperativo, la heterogeneidad lingüística respecto al dominio de la lengua escolar se convierte en una fuente de ayudas lingüísticas para todo el alumnado y, en consecuencia, todo el alumnado progresa conjuntamente en el dominio de los usos lingüísticos implicados en la resolución de la tarea conjunta.

Existen múltiples variantes del trabajo cooperativo (Coelho, 2005; Pujolàs, 2003), si bien todas ellas para su funcionamiento requieren un proyecto educativo compartido por la escuela o instituto. La cooperación implica, a su vez, aprender a cooperar y, por tanto, no se trata de implantar actividades de trabajo cooperativo descontextualizadas, sino utilizar esta forma de trabajo de manera sistemática y asistida por el profesorado.

4.4. El tratamiento de la lengua familiar del alumnado.

El éxito de la educación bilingüe está directamente en relación con el tratamiento de la lengua familiar del alumnado (Vila y Siguan, 1998). Hemos visto la importancia de la existencia de profesorado bilingüe, del énfasis en la comprensión y no en la producción en L2, de la necesidad de conferir actitudes positivas hacia la L1 y la L2, etc. Sin embargo, cuando el plurilingüismo en origen se adueña de las aulas, escuelas e institutos, su tratamiento educativo resulta complicado. Por ello, en los últimos años las personas defensoras de la educación bilingüe han suscitado diferentes procedimientos para conseguirlo.

1. El reconocimiento simbólico de la lengua familiar del alumnado.

Hay muchas maneras de hacer presente simbólicamente la lengua propia del alumnado. Para ello, primero de todo, el profesorado debe de pronunciar con esmero los nombres de sus alumnos y alumnas. Es difícil que la institución escolar cobre sentido para la infancia si no es capaz de designarla adecuadamente. Pero, más allá de esta obvia recomendación, la lengua familiar puede emplearse en la decoración de la escuela -por ejemplo, para dar la bienvenida al alumnado y a sus familias en su propia lengua o incorporando a la biblioteca escolar textos en las lenguas presentes en la escuela. También se puede utilizar las distintas grafías para escribir el nombre de las criaturas en los colgadores de las aulas.

En algunas escuelas con numerosas lenguas, cada mes se convierte en el "mes de la lengua X" y ello comporta actividades a su alrededor en todos los cursos: historia, número de hablantes, extensión territorial, características, etc. y, además, se convierte en protagonistas al alumnado que la tiene como propia que "enseña" al resto -profesorado incluido- algunas nociones básicas como el saludo, los días de la semana o los diez primeros números.

Finalmente, en todas las aulas puede haber un mapamundi en el que se coloquen las fotos del alumnado, de modo que señalen su país de origen, así como la lengua que emplean habitualmente.

2. La incorporación de las lenguas familiares a la práctica educativa.

Hemos afirmado que es imposible que el profesorado sea bilingüe y, por tanto, no se trata de realizar actividades en la lengua familiar del alumnado, sino entender, tal y como dice la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, que el alumnado que no tiene como propia la lengua escolar tiene capacidades lingüísticas desarrolladas desde su propia lengua y, por tanto, para promover su conocimiento de la lengua escolar es importante reconocerlo y usarlo. El alumnado que se incorpora a un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela no es

"incompetente" lingüísticamente; no se trata de educarlo desde la nada, de modo que en el proceso de aprendizaje de la lengua escolar se torne a su vez competente lingüísticamente. Al contrario, desde la práctica educativa, el profesorado debe de reconocer las habilidades lingüísticas que el alumnado lleva a la escuela y emplearlas para que progrese en la lengua de la escuela.

Primero de todo, nunca se debe de impedir que el alumnado emplee su lengua. En ocasiones, hablantes de la misma comunidad lingüística que trabajan juntos emplean su lengua para regular su actividad con la segunda lengua o la emplean para regular sus interacciones a la hora del patio. Otras veces, el alumnado lleva material obtenido de libros o sobre todo internet en su lengua. Materiales muy diversos que se relacionan con las tareas escolares. Es un buen momento para que, desde la lengua de la escuela, comparta su contenido con el resto del aula. Igualmente, cuando el alumnado hace cosas colectivamente que comporta un producto final - mural, texto escrito, exposición oral, etc.- se puede incorporar las distintas lenguas e, incluso, se puede animar al alumnado a que busque en internet vocabulario académico correspondiente a su lengua.

En otras ocasiones, el reconocimiento de la lengua del alumnado permite avanzar en el conocimiento de la lengua escolar. La siguiente observación es un ejemplo.

M: *Què és un llençol?* ("¿Qué es una sábana?").

Dicen cosas muy extrañas.

Saúl: *Per tapar-se a la nit* ("para taparse a la noche").

M: *I a on es posen?* ("¿Y dónde se colocan?").

S: *Al llit* ("en la cama").

Fatoumata: *És un pijama* ("es un pijama").

S: *Són per la nit que ens tapen* ("son para la noche que nos tapan").

Abdelkarin: *És una manta*.

M: *No, no, no és una manta. És el que cobreix el matalàs. La manta la posem a sobra del llençol* ("no, no, no es una manta. Es lo que cubre el colchón. La manta la ponemos encima de la sábana").

Youssef: (se dirige a Abdelilah y Firdaws) *És kash*.

Firdaws no se da por enterada.

Youssef (insiste): *Kash, Kash*.

M: *És diu Kash en marroquí?* ("¿Se dice kash en marroquí?").

Y: *Sí*.

Firdaws: *Sabana*.

M: *Sábana és en castellà. Eh Kevin?* ("sábana es en castellano. ¿Eh Kevin?").

Kevin: *Sí, és sábana*.

Firdaws: *I també en bereber es diu sabana* ("y también en berebere se dice sabana").

Abdelkarin i Dina (los dos son hablantes de amazic): *Sí, Sí.*

M: *Es diu sabana en bereber! Mira quasi igual que en castellà. Llençol en bereber és sabana* ("¡se dice sabana en berebere! Mira casi igual que en castellano. *Llençol* en berebere es sabana").

M: *Mati, i en mandinga? Com es diu llençol en mandinga?* ("Mati, ¿y en mandinga? ¿Cómo se dice sábana en mandinga?").

Mati: *Murla.*

M: *Murla en mandinga, sabana en bereber, kash en àrab, sábana en castellà. Tot això és llençol* ("murla en mandinga, sabana en berebere, kash en árabe, sábana en castellano. Todo eso es *llençol*").

N: *Fatu, i en fula?*

M: *Això, a veure Fatoumata, com es diu llençol en fula?* ("Eso, a ver Fatoumata, ¿Cómo se dice sábana en fula?").

F (muy contenta): *Sukdare.*

Fuente: Vila (2010).

Youssef "descubre" el significado de *llençol* desde el conocimiento de su lengua y lo comunica a sus compañeros de mesa con los que habla en árabe en los ratos de ocio. Sin embargo, Firdaws, una niña de habla amazig, pero que conoce el árabe, reclama el nombre en su lengua cuando la maestra "reduce" el marroquí al árabe. Al comienzo se establece una confusión en la que participa un niño hispano para ratificar lo que "piensa" la maestra. Pero, la confusión dura muy poco y la maestra solicita la "traducción" de *llençol* a las otras dos lenguas presentes en el aula.

En este caso, la maestra da por supuesto que el alumnado "conoce" el significado de la palabra *sábana* pero que está codificado en su lengua y, en consecuencia, promueve una actividad para que, desde ella, reconozcan y "aprendan" su significado en lengua catalana.

Hay numerosos ejemplos más, pero vale recordar que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula abre infinitas posibilidades. Por ejemplo, el uso de páginas web en las lenguas del alumnado para buscar y obtener informaciones relevantes para los trabajos escolares. Esta manera de hacer tiene un especial interés en la enseñanza secundaria para que el alumnado de reciente incorporación continúe progresando académicamente.

3. La promoción de la alfabetización en la lengua de la escuela y en la propia lengua.

Hemos explicado que no existen criterios teóricos y datos empíricos que cuestionen la alfabetización simultánea en varias lenguas. Desde esta constatación se han desarrollado diferentes técnicas conocidas como *Dual Language* que abordan simultáneamente los inicios de la lectura y la escritura en la L1 y la L2. Una de ellas es el "libro viajero".

El alumnado comienza a elaborar un libro en la escuela acerca de algún tema de su interés. El libro va hacia casa en donde la familia lo complementa con fotos, dibujos, etc. y, además, traduce y escribe el texto escolar en la lengua familiar. El libro va de casa a la escuela y así sucesivamente. El resultado es un libro bilingüe que se puede escanear y colocar en la web de la escuela para que pueda ser consultado.

Estas técnicas promueven la alfabetización simultánea en ambas lenguas y facilita las relaciones familia-escuela. Así, las familias se sienten reconocidas y pueden incorporarse a tareas escolares en el contexto familiar.

4. La enseñanza de las lenguas de origen.

Otra manera de promover una "política lingüística de reconocimiento" desde la escuela consiste en incorporar el estudio de las lenguas del alumnado en el currículum escolar. Por ejemplo, el árabe, lengua con miles y miles de hablantes en el sistema educativo español, no se ofrece como asignatura optativa en la enseñanza secundaria. La oferta de lenguas extranjeras incluye normalmente el francés, el inglés, el alemán o el italiano, pero nunca se encuentra el árabe.

También se pueden ofrecer actividades extraescolares en el propio contexto escolar dirigidas a que el alumnado que voluntariamente lo desee pueda formalizar conocimiento de su lengua. Por ejemplo, en Cataluña, se ofrecen clases de rumano, ucraniano, holandés, bengalí, chino, árabe, amazig, portugués y quichua.

4.5. El alumnado de reciente incorporación y las aulas de acogida

La llegada a las aulas de alumnado que desconoce la lengua de la escuela no deja de ser una fuente importante de distorsión para la práctica educativa. Por eso, desde la organización escolar, es necesario acoger a este alumnado e incorporarlo con rapidez a las actividades del aula ordinaria, de modo que se minimicen los efectos negativos de incorporar alumnado cuando el curso ya está iniciado. Uno de los recursos organizativos utilizados son las aulas de acogida.

Las primeras aulas de acogida datan de finales de los años 60 del siglo pasado cuando el Gobierno de Québec (Canadá) organizó en Mont-Réal unas "clases-puente" para que el alumnado extranjero aprendiera el francés antes de su escolarización regular. En 1977, se extendieron al conjunto de Québec y fueron concebidas como "aulas cerradas". En otros territorios -por ejemplo, en Ontario (Canadá)- se optó por el apoyo lingüístico en el aula ordinaria junto con clases de lengua en la misma escuela a las que el alumnado extranjero asistía menos de cinco horas semanales.

De acuerdo con los presupuestos de la educación bilingüe, las aulas cerradas tienen grandes dificultades para alcanzar sus objetivos. Si el lenguaje se aprende haciendo cosas con él, podemos pensar que pocas cosas pueden hacer juntos con la lengua de la escuela un alumno chino, un alumno que habla fula, dos más que utilizan el panjabi y así sucesivamente. En esta situación, el aprendizaje lingüístico resulta muy costoso y la única fuente de motivación es poder asistir al aula ordinaria para estudiar matemáticas, sociales, etc. Además, las administraciones que utilizan las aulas cerradas acostumbran a recomendar que el alumnado extranjero de reciente incorporación no pase en ellas más de un curso escolar. Pero, de acuerdo con los datos de la educación bilingüe acerca del progreso del alumnado en la lengua de la escuela, un año dedicado al aprendizaje de la lengua en condiciones dudosas es poquísimo para sólo acercarse al conocimiento lingüístico del alumnado nacional. O, en otras palabras, la ganancia es muy poca y se pierde mucho. Por eso, poco a poco, en la mayoría de los países, se han extendido las "aulas abiertas", las cuales se entienden como un dispositivo de las escuelas para apoyar la adaptación e integración del alumnado extranjero al aula ordinaria (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués, 2009). En algunos países, dicho apoyo se refuerza con profesorado específico en el aula ordinaria.

Quedan más cosas en el tintero como, por ejemplo, la modificación de la estructura un profesor+un grupo de alumnos+un aula para poder flexibilizar las ayudas lingüísticas y facilitar el trabajo del profesorado con grupos pequeños de alumnas y alumnos o la importancia de las relaciones "familia-escuela-comunidad" para garantizar continuidades educativas entre los diferentes contextos de vida de la infancia y la adolescencia.

5. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL SIGLO XXI

Las necesidades lingüísticas derivadas de la sociedad de la información ha colocado en primer plano la necesidad de promover conocimiento de lenguas extranjeras al conjunto de la población europea. En 2001, el Consejo de Europa publicó un documento elaborado por una comisión presidida por J.L.M. Trim que tenía como objetivo establecer un *marco común europeo de referencias para las lenguas*. Previamente, Coste, Moore y Zárata (1997) publicaron por encargo del Consejo de Europa el documento *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle* que sentaba las bases del futuro marco de referencia.

Ambos documentos establecen una distinción entre plurilingüismo y multilingüismo. El primero queda reservado a las personas y el segundo al contacto social entre las lenguas. Los actores de ambos documentos consideran que las personas plurilingües que son capaces de emplear varias lenguas con diversos objetivos, en ámbitos distintos, con interlocutores variados y para satisfacer sus necesidades de la vida cotidiana raramente alcanzan competencias lingüísticas, en cada una de sus lenguas, semejantes a sus pares monolingües. Por eso, definen una competencia plurilingüe que se refiere a las características de las personas capaces de emplear varias lenguas, las cuales utilizan todo su repertorio lingüístico para garantizar la eficacia comunicativa.

Desde esta perspectiva, la competencia plurilingüe queda definida así:

"On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné" (1997:9).

El marco europeo de referencia de las lenguas adoptó esta posición y estableció tres niveles en relación al dominio de una lengua: usuario *básico*, usuario *independiente* y usuario *competente*. Además, cada uno de ellos comporta dos niveles diferentes: 1 y 2.

La importancia de este planteamiento se relaciona con los objetivos de la educación lingüística. Así, la noción de *persona plurilingüe* significa que está en posesión de un abanico de competencias que cubren y llenan las funciones más o menos extendidas y parciales según las lenguas. La competencia plurilingüe permite ser eficaz en el ámbito de la comunicación incluso cuando sólo existe un conocimiento parcial de la lengua que se emplea. Por eso, dicho conocimiento parcial no se puede confundir con un pobre o limitado conocimiento.

Esta posición, acorde con la interdependencia lingüística, modifica la perspectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar. Así, la perspectiva ya no es ser competente en una u otra lengua, sino en cómo desarrollar, utilizando cualquier lengua (o lenguas), la competencia plurilingüe.

Un buen ejemplo es el proyecto *Éveil aux Langues* (Candelier, 2003) que trabaja simultáneamente diferentes lenguas en el aula. Normalmente es un trabajo comparativo entre distintas lenguas que pueden coincidir o no con las del alumnado y que tiene como objetivo el desarrollo de capacidades metalingüísticas y cognitivas que faciliten el acceso al dominio de las lenguas, el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural, así como la construcción de una cultura acerca del lenguaje que favorezca la comprensión del mundo actual. Esta perspectiva permite trabajar simultáneamente con la lengua de la escuela, las lenguas del alumnado de la escuela y otras lenguas no presentes.

Pero, al lado de estas propuestas, existe una importante revitalización de todas las lenguas y, junto a ella, la defensa de la educación plurilingüe. En 2005, la Comisión de la Unión Europea elaboró el documento "Una nueva estrategia marco para el multilingüismo" en el que se reconocía que, por primera vez, el multilingüismo y la educación plurilingüe formaban parte de la cartera de un comisario. Igualmente, el Consejo de Europa, en 2007, elaboró una guía para el diseño de políticas lingüísticas en la educación, titulada "De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe" y, en 2008, publicó dos informes acerca de la educación plurilingüe e intercultural. Finalmente, el Grupo de alto nivel sobre multilingüismo de la Unión Europea publicó en 2008 su informe final en el que se encuentran numerosas recomendaciones para fomentar la educación plurilingüe e intercultural.

McPake y Tinsley (2007) apuestan por el reconocimiento de todas las lenguas y adoptan el término de *lenguas adicionales*, objeto todas ellas de enseñanza y aprendizaje, para designar a todas las lenguas diferentes de las lenguas dominantes que son las que los "Estados-Nación" tienen como oficiales. Las lenguas adicionales incluyen a las lenguas regionales o minoritarias, a las lenguas de las personas inmigrantes, a las lenguas no territoriales como, por ejemplo, el romaní o el yiddish a lo largo de Europa y a los distintos lenguajes de signos.

Desde la misma perspectiva, Amin Maalouf presidió en 2007 una comisión de la Unión Europea encargada de emitir un informe acerca de la multiplicidad de lenguas en Europa. Sus propuestas se sitúan en línea con la importancia de la educación plurilingüe e intercultural y añaden el concepto de *lengua personal adoptiva*, de modo que debería animarse a toda la ciudadanía europea a adoptar una lengua distinta a su lengua propia y a la lengua de comunicación internacional[19].

"Con la introducción de una distinción clara a la hora de elegir entre una *lengua de comunicación internacional* y una *lengua personal adoptiva*, se incitaría a los europeos a que, por lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, tomaran dos decisiones separadas: una determinada por las necesidades de una comunicación más amplia y la otra guiada por un conjunto de motivaciones personales vinculadas a la situación individual o familiar, a las relaciones afectivas, al interés profesional, a las preferencias culturales, a la curiosidad intelectual, etc." (Grupo de intelectuales a favor del diálogo intercultural, 2008:12).

Los comisionados aportan numerosos argumentos -políticos, económicos, internacionales, sociales, etc.- para su propuesta y añaden uno de enorme valor.

"Para los inmigrantes, la *lengua personal adoptiva* debería ser, por regla general, la del país en el que decidieron establecerse. Un conocimiento profundo de la lengua nacional, así como de la cultura que ésta transmite, es un elemento indispensable para integrarse en la sociedad de acogida, para participar en su vida económica, social, intelectual, artística y política. Es también un factor de adhesión de los inmigrantes al conjunto de Europa, a su proyecto comunitario, a su patrimonio cultural y a sus valores fundamentales.

Paralelamente y, podríamos decir, recíprocamente, es esencial que los países de Europa comprendan la importancia que reviste, para todos los emigrantes y sus descendientes, conservar su lengua de origen (...).

Del mismo modo que se animaría a los inmigrantes a que adoptaran plenamente la lengua del país de acogida y la cultura que transmite, sería justo y útil que las lenguas identitarias de los inmigrantes formaran también parte del grupo de lenguas cuyo aprendizaje se aconseja a los europeos. Sería preciso romper progresivamente esta relación de sentido único, en la que las personas venidas de fuera aprenden cada vez mejor las lenguas europeas, mientras que, entre los europeos, muy pocas personas se dignan aprender las lenguas de los inmigrantes. Éstos últimos necesitan que sus lenguas, sus literaturas, sus culturas, sean conocidas y apreciadas por las sociedades en las que viven; creemos que el enfoque basado en la *lengua personal adoptiva* podría contribuir a disipar este malestar" (2008:21-22).

La educación plurilingüe cobra cada día más fuerza en los ámbitos académicos, en los foros internacionales y en las instituciones políticas. Sin embargo, a menudo estas propuestas se confunden y se igualan a "aprender inglés". De hecho, como ya hemos señalado, en España han crecido de manera exponencial programas bilingües que emplean el inglés como lengua vehicular en una o dos áreas curriculares y en muchos discursos da la impresión que el aprendizaje lingüístico se reduce a la lengua inglesa.

Ello tiene varios problemas. Primero, en el ámbito profesional parece claro que el inglés es cada vez más necesario, pero también lo es que cada día que pasa es menos suficiente. Incluir en el currículum el conocimiento de una lengua -en este caso el inglés- que incluyen todos los candidatos no aporta ningún plus. En el futuro, será cada vez más necesario incluir "algo más" de acuerdo con la parcela elegida. Segundo, el énfasis en el inglés aporta muy poco a los problemas relacionados con el mantenimiento de la cohesión social en Europa. Los defensores de la lengua personal adoptiva creen que las relaciones bilaterales entre los distintos pueblos que componen Europa deberían realizarse en sus lenguas y no mediante una tercera lengua. Evidentemente, ello tiene numerosas ventajas desde el punto de vista de la construcción europea. Además, la nueva demografía en Europa obliga al reconocimiento de lenguas que históricamente nunca habían tenido presencia, pero que actualmente son las lenguas propias de millones y millones de nuevos europeos. Su olvido a favor del inglés hace un flaco favor a los procesos de integración y de creación de proyectos colectivos de futuro para las personas. Tercero, la defensa de la competencia plurilingüe como objetivo último de la educación lingüística casa mal con la enseñanza en exclusiva del inglés[20]. De hecho, los que profesan esta idea bajo formas bilingües (Andalucía, Comunidad de Madrid, etc.) o trilingües (Galicia y Comunidad Autónoma Vasca) tienen una perspectiva psicológica poco acorde con los conocimientos actuales acerca de las competencias lingüísticas.

Quedan muchos interrogantes, especialmente algunos relacionados con la profesión de educar. ¿Qué formación inicial y permanente acerca de la educación lingüística debe recibir todo el profesorado? ¿Qué formación específica debe recibir el profesorado de lengua? ¿Cómo dar cabida en la práctica educativa a todas las lenguas presentes? ¿Qué lengua vertebrará los aprendizajes lingüísticos y qué contextos, situaciones y tareas se crean para garantizar su transferencia a otras lenguas? ¿Qué aprendizajes lingüísticos específicos se deben realizar desde lenguas distintas a la propia y cómo se transfieren a la propia lengua? ¿Cómo se utilizan las posibilidades de las TIC y el establecimiento de redes escolares para los aprendizajes lingüísticos? y algunos más. Pero, no cabe duda que cien años de educación bilingüe pueden aportar elementos de reflexión y algunas soluciones a cuestiones centrales para el futuro de la educación lingüística.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Branchadell, A. (2005). *La moralitat de la política lingüística. Un estudi comparat de la legitimitat liberaldemocràtica de les polítiques lingüístiques del Quebec i Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Vol. III Fin del milenio*. Madrid: Alianza.
- Coelho, E. (2005). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo" en *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" en *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas.

Coste, D., Moore D., y Zárata, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Consejo de Europa.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

Frederiksen, C. (1981). Inference in preschool children's conversations: a cognitive perspective. En J.L. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 37-56). Norwood, NJ: Ablex.

Garmendia, M.C. (1980). Proceso de adquisición del euskera de un grupo de niños castellano-parlantes en parvulario. En ICE (UPV) *La problemática del bilingüismo en el Estado Español* (pp. 183-190). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Grupo de intelectuales a favor del diálogo intercultural (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Bruselas.

Herault, B. (2006). « Mondialisation et migrations internationales » en *Les Dossiers de la Mondialisation*, 5, 1-5.

Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De la Educación Especial a la Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.

Juárez, B. G. (2008). "The politics of race in two languages: an empirical qualitative study" en *Race Ethnicity and Education*, 11(3), 231- 249.

IDESCAT (2009a). *Enquesta demogràfica 2007*. <http://www.idescat.cat/novetats/?id=543>. Consultado el 15 de septiembre de 2010.

IDESCAT (2009b). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008*. <http://www.idescat.cat/novetats/?id=553>. Consultado el 55 de septiembre de 2010.

Lindholm-Leary, K. J. (2005). "The rich promise of two-way immersion" en *Educational Leadership*, 62(4), 56-9.

McPake, J. y Tinsley, T. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz :European Centre for Modern Languages.

Narodowski, M. (2008). "La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 19-26.

Ovando, C. y Pérez, R. (2000). The politics of bilingual immersion programs. En C. Ovando y P. McLaren (Eds.), *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students caught in the cross fire* (pp.145-65). New York: McGraw-Hill.

Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.

San Juan Jr, E. (2002). *Racism and cultural studies*. London: Duke University Press.

- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: La Muralla.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Valdés, G. (1997). "Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language minority students" en *Harvard Educational Review*, 67(3), 390-429.
- Vila, I. (1983). "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe" en *Infancia y aprendizaje*, 21, 4-22.
- Vila, I. (1993). "Psicología y didáctica de la lengua" en *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- Vila, I. (2010). Educación lingüística, práctica educativa y organización escolar en Cataluña. En Ch. Abelló, Ch. Ehlers y L. Quintana (Eds.), *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (pp. 43-77). Berna: Peter Lang.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. y Siguan, M. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Vila, I., Aragonés, N., Palou, J., Siqués, C., Verdaguer, T. y Vilà, M. (2006). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius. En R. Torrent y J. Vallcorba (Eds.), *Conclusions del Consell Assessor de la Llengua* (pp. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2009). "Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar" en *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (en prensa). Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. En J. García-Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE
- Wink, J. y Wink, D. (2000). Dual language models and intergenerational inspirations. En R. Phillipson (Ed.), *Rights to language: Equity, power, and education* (pp. 259-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[1] Un buen ejemplo es la teoría del *déficit* según la cual el fracaso escolar es el resultado de las características individuales del alumnado y de sus familias. De acuerdo con esta teoría, la segregación de una parte del alumnado en aulas específicas y "especiales" es una necesidad para atender sus necesidades educativas.

[2] Las personas que defendían la *integración escolar* se oponían a la educación especial, la cual la entendían como una forma de segregación individual y social que, además, no conseguía sus objetivos. En España, este movimiento tuvo plena vigencia desde 1980. Inicialmente estuvo relacionado con la escolarización de la infancia sorda y,

posteriormente, se extendió a toda la infancia y la adolescencia con condiciones personales de riesgo biológico que pasó a ser designada con *necesidades educativas especiales* (Jiménez y Vilà, 1999).

UNESCO (2008) hace una dura crítica a la concepción de la existencia de niñas y niños con necesidades educativas especiales. En sus palabras "la premisa en que se basa, es decir que hay niños con "necesidades especiales" es discutible, ya que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñan muy bien en determinadas áreas de estudio" (2008:9).

[3] S. Peters, *Inclusive education: An EFA strategy for all children*, Washington DC, Banco Mundial, 2004.

[4] El 82% de los franceses aplauden las deportaciones de gitanos no-franceses. En Marsella, ciudad con un 25% de musulmanes, se prohíbe las llamadas de los muecines a la oración. En Suiza se aprueba en referéndum la prohibición de nuevos minaretes. El burka y el nijad se vetan en la calle en Francia e Italia y en Cataluña con la amplia aquiescencia de la ciudadanía se prohíbe en las dependencias públicas. En Reino Unido, el 67% de la población quiere que se prohíban en la calle. En el Estado Español, en 2010, el 75% de la población desea leyes más duras contra la inmigración. En Italia, ser inmigrante sin tener regularizada la situación administrativa conlleva cárcel y, al contrario, a sus empleadores italianos apenas se les castiga con una pequeña multa. En Francia, las personas nacionales de origen extranjero se arriesgan a perder la nacionalidad -a continuar siendo ciudadano- si tienen un incidente con la policía, cosa que evidentemente no ocurre con los nacionales de origen francés, etc, etc. Aunque los racistas explícitos son minoría, indicadores de xenofobia -asociada al racismo- muestran un rápido incremento hasta constituir una actitud mayoritaria en toda Europa.

[5] Ver en Vila y Casares (2009) las consecuencias del mantenimiento del polinomio "un aula+un profesor+un grupo de alumnos".

[6] Pero, no únicamente en Europa, en otros países también se ha utilizado para "rehacer" las identidades nacionales.

[7] El subrayado es nuestro.

[8] La única excepción que conozco es la referencia a la enseñanza del catalán y del castellano en algunas escuelas de la República que escolarizaban a alumnado catalanohablante y castellanohablante y su deriva en algunas escuelas, apadrinadas por el Movimiento de Renovación Pedagógica Rosa Sensat, durante el franquismo.

Garmendia (1980) explica la experiencia de la ikastola Liceo Santo Tomás en la que se escolarizaba en euskera en grupos separados a los euskaldunes y a los erdaldunes en el parvulario y los tres primeros cursos de EGB para posteriormente incorporarse a grupos mixtos. Inicialmente, los erdaldunes eran atendidos en su lengua propia y, poco a poco, se introducía el euskera, de modo que en el último trimestre del primer año de parvulario (4 años) la lengua empleada por la maestra era el euskera.

[9][9] Branchadell (2005) analiza con detalle las diferentes sentencias y leyes entre 1970 y 2002.

[10] Nos referimos a las restricciones externas e internas que se imponen a los hablantes de una u otra lengua.

[11] A pesar del establecimiento de derechos lingüísticos individuales y colectivos para las personas anglófonas, la política lingüística del Québec favorece claramente la lengua francesa.

[12] El alumnado de habla inglesa que no pertenece a la comunidad anglófona de Québec o Canadá -por ejemplo, el alumnado de origen inmigrante- está obligado a escolarizarse en francés.

[13] Posteriormente, se ha extendido en numerosas provincias de Canadá.

[14] Por ejemplo, el alumnado cuya lengua propia no coincide con la lengua escolar y se escolariza junto con alumnado cuya lengua propia coincide con la lengua escolar.

[15] Existe también una inmigración con características semejantes a los movimientos migratorios de los años 60,70 y 80 del siglo pasado, pero en claro descenso.

[16] En la actual situación de crisis económica continúan llegando centenares y centenares de criaturas que se incorporan al sistema educativo.

[17] Mariama tiene el soninké como lengua propia.

[18] Abdelkarin es un niño de habla amazig, igual que Sehaam.

[19] Su propuesta se apoya en la recomendación en 2002 de la reunión de Barcelona de la Comisión de la Unión Europea según la cual todas las personas deberían añadir dos lenguas más al conocimiento de su propia.

[20] Evidentemente como lengua añadida a la lengua propia del alumnado.