

¹LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS ESCUELAS MULTILINGÜES²

Linguistic education in multilingual schools

Luisa MARTÍN ROJO

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Se plantea en este trabajo el estado actual de los programas de educación lingüística, en tanto campo de investigación novedoso y de enorme potencial. En este contexto, se presenta un proyecto de investigación realizado por la autora en orden a evaluar los programas de educación bilingüe en la Comunidad de Madrid, en concreto las aulas de enlace y los programas bilingües en el IES Villababel. La investigación buscaba, entre otras cosas, que se conozcan cuáles son los métodos más efectivos de enseñanza de lenguas, por qué se recurre en unos programas a unos métodos y en otros casos a otros, y por qué se movilizan unos recursos en unos casos, y otros en otros, por qué la inversión económica y de todo tipo de recursos es mayor en unos casos y no en otros. Se realizó un trabajo comparado entre ambos programas, utilizando para ello el estudio de documentos, observaciones, entrevistas, grabaciones de sesiones ordinarias de clase, etc.

Palabras Clave: Multilingüismo, educación lingüística, comunicación intercultural

ABSTRACT

We set out the present programmes of linguistic education as an original and important field of investigation. In this context, we present a research that evaluates the educational bilingual programmes in the Community of Madrid, specifically in the linking classes and the bilingual programmes in IES Villababel. In this research we look for the most effective methods of teaching a language, why these methods are used and not others and also why some resources are used and not others. We compared both programmes using the study of documents, observations, interviews, recording of sessions etc.

Key Concepts: Multilingualism, linguistic education, intercultural communication.

¹ Este artículo es el resultado de los datos obtenidos en el proyecto de investigación I+D+I, “Escuela y multilingüismo: un estudio sociolingüístico crítico de los programas de educación lingüística en la Comunidad de Madrid” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, (ref.: HUM2007-64694/FILO) y del que fue investigadora principal la autora.

² Recibido el 26 de noviembre de 2011, aceptado el 2 de mayo de 2012

1. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: UN NUEVO CAMPO DE INVESTIGACIÓN

En las últimas décadas, los cambios económicos y tecnológicos que ha traído consigo la globalización han hecho cada vez más frecuentes y más cotidianas las situaciones en las que conviven personas que no comparten la misma lengua o variedad de lengua, que pertenecen a comunidades diferentes, que coinciden, pero que pueden también diferir en valores, actitudes, costumbres y usos comunicativos diferentes. Como señala Gumperz (1994, p. 13), independientemente de si vivimos en el extranjero o de si permanecemos en nuestro entorno familiar y cercano, en la actualidad viviremos situaciones de intercambio multilingües y multiculturales. En la escuela conviven así personas de distinto origen y que pueden sentirse miembros de grupos sociales y étnicos diferentes, que pueden encontrarse en posiciones sociales distintas, bien siendo parte de una minoría o de una mayoría, que contarán con mayor o menor prestigio, y que enfrentan mayores o menores exigencias de converger y adaptarse a las normas de otros hablantes y grupos (para un panorama de los estudios realizados y de cómo se ha abordado esta cuestión, véase, Martín Rojo 2010b).

Por ello, al igual que en investigaciones anteriores, en la investigación actual (véase, Martín Rojo et al. 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007; Martín Rojo, 2010a), *Escuela y multilingüismo: un estudio sociolingüístico crítico de los programas de educación lingüística de la Comunidad de Madrid* (proyecto I+D), las investigadoras (Esther Alcalá, Diana Labajos, Laura Mijares, Ana María Relano, y la autora de este artículo) nos propusimos estudiar los programas de educación lingüística en la Comunidad de Madrid en concreto, las aulas de enlace dentro del programa de Escuelas de Bienvenida y los programas bilingües, dejando a un lado, otros programas. Mientras que el programa de Aulas de Enlace se dirige prioritariamente a alumnos recién llegados que no hablan español, el programa bilingüe se dirige en los centros de Secundaria a un sector de estudiantes con conocimientos de la lengua del programa, independientemente de su lugar de origen.

Se trataba de estudiar la diferente gestión de ambos programas por la administración (en inversión, formación, programación, recursos) y en los centros (diferente implicación y lugar en los centros). El objetivo fundamental era, no obstante, explorar las prácticas comunicativas en el aula y cómo a través de ellas se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo se construían las relaciones entre profesores y alumnos, y entre alumnos, de distinto origen y hablantes de distintas lenguas, cómo se desarrollaba la incorporación y la inclusión en el sistema educativo español, cómo se estaba produciendo la incorporación de una segunda lengua de instrucción en el sistema educativo. Se trataba con ello de estudiar las trayectorias de los estudiantes, con el fin de conocer qué programas, métodos, aplicaciones y estrategias de integración de la diversidad favorecen el éxito escolar.

El contraste de estos dos programas ha permitido de hecho realizar un análisis comparativo de las concepciones subyacentes del bilingüismo, de la competencia multilingüe y de las ideologías lingüísticas en ambos programas para ver si coinciden o no con respecto a: (I) la incorporación de una segunda lengua y el mantenimiento de la lengua de origen; (II) el registro de lengua que se quiere enseñar; (III) el método utilizado y el lugar que asigna a las diferencias culturales y lingüísticas; (IV) el estatus de la lengua enseñada, bien como lengua de instrucción, bien como segunda lengua, bien como lengua extranjera. Desde su diseño, con este proyecto traté de hecho de responder a las preguntas siguientes: por qué ambos programas fijan objetivos divergentes y en el caso de que los compartan por qué, en principio, divergen en los escenarios y los procedimientos y en los métodos de enseñanza (asignaturas completas impartidas en una lengua frente a horas de enseñanza de lengua; grupos separados o grupos integrados, *content and language integrated learning* o método comunicativo, etc.).

Cuando iniciamos la investigación se desarrollaban dos proyectos bilingües español-inglés en la Comunidad de Madrid. Uno que ha sido diseñado por la propia Comunidad de Madrid, iniciado en el curso 2004/2005, y que este año se ha extendido a centros concertados³. Este programa de Centros Bilingües en la Comunidad de Madrid es un proyecto muy ambicioso con una fuerte inversión en personal y dotación de recursos, que se encuentra en expansión y que hoy ha absorbido al otro programa entonces existente y que entonces se desarrollaba dentro del marco del convenio MEC/British-Council. Dado que este programa llevaba funcionando doce años y los primeros grupos de alumnos que empezaron con 3 años y que tienen ahora catorce y quince están terminando la ESO, y son precisamente los estudiantes y grupos que estudiamos (véase, Labajos y Martín Rojo 2011).

El programa de Aulas de Enlace es parte de la especial integración de las medidas aprobadas por el Consejo Regional de Madrid para asistir a la escuela de la diversidad. Aulas de Enlace (Aulas de enlace o puente), están destinadas a estudiantes que no hablan la lengua de instrucción, en este caso, el español, o se incorporan con retraso en el curso. Los estudiantes deben permanecer en estas clases, de 5 a 6 horas al día, hasta alcanzar el nivel adecuado de español. Paulatinamente se van incorporando a las clases, primero a asignaturas como música y educación física, plástica, y progresivamente a otras materias, en las mayoría de los casos en grupos de compensatoria o diversificación. Cuando iniciamos la investigación, en el centro había dos aulas de enlace, las dos desaparecieron el siguiente curso, como ha sucedido con la práctica totalidad de las aulas de enlace existentes. El tiempo máximo de permanencia es de 9 meses, si bien es posible prolongarlo y de hecho se prolonga.

³ Véase la **ORDEN 2055/2009, de 5 de mayo**, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la implantación de la enseñanza bilingüe en los centros concertados de esta Comunidad en el curso 2009/2010.

2. VILLABABEL: DOS PROGRAMAS LINGÜÍSTICOS BAJO EL MISMO TECHO

El centro estudiado, el IES *Villababel*, está situado en el sureste de Madrid en una zona tradicionalmente de clase trabajadora. La zona muestra la evolución de la migración, primero fue destino de trabajadores de otras regiones de España, en su mayoría de Andalucía, Castilla-La Mancha y Extremadura, que se asentaron en los años 60 y fueron llamados "inmigrantes", y posteriormente, ha acogido trabajadores provenientes de otros países, que se han ido asentado en la Comunidad de Madrid desde la década de los 90. Hoy en día, este barrio es el hogar de un millón de inmigrantes procedentes de alrededor de 168 países.

Villababel es un instituto de secundaria público considerado "centro público prioritario", lo que significa que desde la Administración se considera que requiere un plan de educación especial para mejorar la calidad de la educación dado el nivel socioeconómico y las características socioculturales de la población (López Rupérez, 2006).

En consonancia con el carácter prioritario del centro, los estudiantes están distribuidos en distintos programas. El 65% de los 780 estudiantes cursan cursos de ESO (25) y Bachiller (5) sin asistir a ningún programa específico. El número de alumnos desciende claramente a medida que ascendemos en los ciclos educativos. Así hay 8 grupos de primero de ESO y solo dos de segundo de Bachillerato. El 35% restante cursa programas especiales, es decir, estudiantes que necesitan o a los que se les proporcionan adaptaciones curriculares⁴. El programa de compensatoria o el programa bilingüe difieren de los planes oficiales de estudios de un modo u otro, en contenidos, programas, etc.

La *Tabla 1* muestra los diferentes programas que existen en *Villababel* y el porcentaje de estudiantes que cursan los distintos programas.

PROGRAMA	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES
Programa bilingüe MEC-BRITISH COUNCIL	18%
Programa de Educación Compensatoria	8%
Alumnos con necesidades especiales	2%
Programa de Diversificación	5%
Aula de Enlace (dos)	2%

⁴ Esta proporción va en aumento y en el presente curso 08/09, el 38'26% de los alumnos asisten a otro tipo de programas distintos de la enseñanza regular.

Entre los alumnos algunos provienen de zonas muy deprimidas. De hecho hay 17 alumnos de un área de chabolas, la Cañada Real, 3 alumnos de Barranquilla. En el centro hay 41 alumnos gitanos, la mayoría concentrados en el programa de compensatoria, y ninguno de ellos en 4º de ESO, el curso estudiado por el equipo de investigación.

En relación con la evolución del número de alumnos de origen inmigrante, se ha registrado un ascenso sostenido, hasta alcanzar 230 alumnos el presente curso, sin embargo esta cifra no se distribuye homogéneamente en todos los cursos, si no que se concentra en los primeros cursos de ESO.⁵ Entre los lugares de origen de los estudiantes destacan: Ecuador (80 alumnos en ese curso), Rumanía (40), Marruecos (25), Colombia, (13) y China (12).

El programa bilingüe seguía las directrices del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council, por ello introduce el currículo integra asignaturas tanto del currículum español como del currículum nacional británico. Villababel cuenta con 143 estudiantes (18% de su población escolar) inscritos en el programa bilingüe, que se encuentra en su 4º año en el año escolar 2008–09. El grupo de nuestro estudio es un grupo bilingüe de Tercer curso de la ESO y lo integraban 33 estudiantes. Era, por lo tanto, un grupo muy numeroso y que presentaba además cierta diversidad. En él había estudiantes de origen inmigrante (4 estudiantes procedentes de Rumanía y otros estudiantes Latinoamericanos de Ecuador, Perú y Colombia). Además, algunos estudiantes provenían de un colegio público bilingüe cercano, en el que habían seguido sus estudios en inglés desde el primer curso de enseñanza primaria, mientras que otros no habían tenido una educación bilingüe antes y se habían incorporado al programa en el primer curso de la ESO.

Los estudiantes del programa cursaban obligatoriamente tres asignaturas en inglés que en este curso fueron *Literacy* (enseñado 5 horas / semana), Historia y Geografía (enseñado 3 horas a la semana) y Ciencias de la Tierra (enseñado 3 horas a la semana). Estas son asignaturas obligatorias. Además se impartían en inglés algunas asignaturas optativas, Artes y Tecnología. Estas cinco asignaturas en inglés siguen el currículo integrado, mientras que el resto aplican el currículum español. En términos de rendimiento académico, este grupo no se co-

⁵ Dicha progresión se resume en la tabla siguiente:

2002/03	10%
03/04	14%
04/05	16%
05/06	18%
06/07	21%
07/08	30%

rresponde con la imagen de alumnos de élite con la que cuenta este programa, si bien en las evaluaciones finales estos resultados mejoraron.

La situación era distinta en las Aulas de Enlace. El número de estudiantes fue cambiado a lo largo del año académico 2008–09, donde se llevó a cabo nuestro trabajo de campo. Comenzando con 13 alumnos divididos en dos "Aulas" –Aula de Enlace 1 y Aula de Enlace 2 –, el número de estudiantes ha disminuido a 6 / 7 estudiantes en un solo aula. La razón de la disminución de la población estudiantil se debe al hecho de que la mayoría de los estudiantes se han incorporado a sus grupos de referencia.

Había cuatro profesores en estas Aulas de Enlace. A diferencia de los profesores del programa bilingüe no cuentan con un sueldo más elevado ni se les requiere formación específica. Además, son muy distintos entre sí, sus objetivos en la educación, su forma de enseñar, son claramente diferentes, como lo es también su posición ante la educación. Una de las profesoras lleva muchos años en el centro y está muy implicada en las actividades y programas que en él se desarrollan. Se trata de una profesora de biología, desplazada al haber solicitado plaza un profesor de biología acreditado para enseñar en el programa bilingüe. El resto del profesorado tiene formación lingüística, bien de lengua española, bien de lengua inglesa.

El corpus recogido incluyó, en este caso, todos los datos que consideramos podrían resultar relevantes para la comparación entre los dos programas, desde documentos sobre los programas, la normativa que los rige, los documentos del centro, las interacciones en el aula, los materiales que en ellas se entregan, entrevistas etc. El trabajo de campo duró 72 días de observación en el campo de 4 investigadoras (2008/09), con 92 grabaciones de audio (interacciones en el aula y entrevistas) y 7 videos (actividades de clase y grupos de discusión). 40 de estas grabaciones se realizaron en aulas de la Sección Lingüística (inglés–español), y 58 en el Aula de Enlace. Estas grabaciones se realizaron a lo largo de todo el curso académico, concentrándose sobre todo en el inicio del curso, en el inicio del segundo trimestre y el final de curso, es decir, en el momento de las evaluaciones.

Estos datos han sido recogidos mediante una observación en la que ya se ha realizado alguna intervención en el centro. Tanto en la Sección Lingüística como en el Aula de Enlace se propusieron actividades docentes con las que incrementar la participación de los estudiantes y utilizar técnicas propias del aprendizaje cooperativo. Así como, actividades que permitieran la incorporación de las lenguas y experiencias de los chicos y chicas de la clase. Estas actividades y los repetidos intercambios de opiniones entre investigadores y profesores terminaron incidiendo sobre las decisiones que éstos últimos han tomado. Uno de los aspectos más relevantes en los que se incidió fue en la incorporación más decidida de los estudiantes del Aula de Enlace a las aulas de referencia, poniendo en práctica un sistema de acompañamiento por parte de un profesor o profesora del programa de inmersión, que podía

apoyarles en su incorporación. También, se favoreció el empleo de algunas actividades y se estimuló la reflexión sobre la situación de los y las alumnas de origen marroquí. Igualmente, se realizaron tareas de mediación, dirigidas a asegurar la permanencia de estos estudiantes en el currículo ordinario.

3. DOS PROCEDIMIENTOS Y DOS MÉTODOS DISTINTOS, PARA UN MISMO OBJETIVO

La pregunta que guió mi investigación en el diseño y posterior desarrollo de la investigación fue por qué si la investigación hoy ha avanzado lo suficiente como para que se conozcan cuáles son los métodos más efectivos de enseñanza de lenguas, por qué se recurre en unos programas a unos métodos y en otros casos a otros, y por qué se movilizan unos recursos en unos casos, y otros en otros, por qué la inversión económica y de todo tipo de recursos es mayor en unos casos y no en otros. (para preguntas similares, que muestran cómo la enseñanza de lenguas es una práctica social, véase Pennycook, 1989).

La propia existencia del programa bilingüe inglés-español muestra cómo se potencia una adquisición integrada de lenguas y contenidos, cuando las lenguas implicadas son lenguas de prestigio y lenguas de instrucción en el sistema educativo nacional. Este programa muestra cómo existen ya conocimientos, métodos, y profesionales, que consideran que la enseñanza de lenguas ha de integrar la enseñanza de lenguas y contenidos, que el aprendizaje se produce realizando actividades significativas y en el desarrollo de la interacción necesaria para llevarlas a cabo. También muestra qué sucede cuando los alumnos tienen prestigio y son vistos como una élite dentro del centro.

Sin embargo, este método no se aplica en las Aulas de Enlace, salvo en contadas excepciones, la enseñanza en estas aulas sigue los patrones de la enseñanza de segundas lenguas, es decir, se busca crear un entorno monolingüe, sólo la lengua de la comunidad, en este caso el español, se considera lenguas legítimas de instrucción, los contenidos y el método se acercan al método comunicativo, sin bien siguen centrados muchas veces en el componente gramatical, y se pone el énfasis en el aprendizaje de un registro coloquial y familiar y no en un registro académico (Martín Rojo 2010; Pérez Milans 2006^a, 2006b; 2007; Martín Rojo y Mijares, 2007).

A lo largo de los años que hemos estudiado las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, pocas excepciones hemos encontrado que se aparten de este método. Esas excepciones son, sin embargo, muy relevantes. De hecho, en este artículo me quiero referir a una de ellas. En este centro, en las Aulas de Enlace, los profesores que contaban con una formación y con visiones de la educación y de la sociedad, y de la forma de dar clase, muy diferentes, ofrecían un abanico de formas de enseñar y de gestionar las clases, a veces complementarias, a veces contradictorias entre sí. Una de las profesoras de este programa, con una formación de profesora de

secundaria de Biología y de maestra en ciencias, además de una larga experiencia en Aulas de Enlace, hacia final de curso, introdujo en sus clases una forma de enseñanza integrada de contenidos y lenguas, que además, se adjuntaba a los objetivos de “enlace” del programa, esto es, a facilitar y a apoyar a los alumnos en su incorporación a las aulas de referencia.

A partir de este momento, analizaré un ejemplo de este modo distinto de enseñar y que puede dar idea del alcance y de los posibles resultados. Como telón de fondo, en este análisis tomaré como referencia lo que sucede en la sección lingüística, ya que por el prestigio con el que suena el programa las lenguas que incluye, los profesores y los alumnos que lo cursan, así como por las visiones del bilingüismo sobre las que se sustenta, además de por la innovación de los métodos de enseñanza de lengua y de contenidos que se plantea, ofrece una fuente de información muy valiosa acerca de otros modelos de hacer vinculados a otras situaciones sociales y culturales, e ideológicas.

La profesora, Nerea, entra en el Aula de Enlace. A esta hora sólo hay una alumna y las dos investigadoras (Esther y Luisa). Han estado trabajando, primero, en un ejercicio orientados a la adquisición de aspectos gramaticales de la lengua y pasan a ocuparse de las actividades de la clase de tecnología.

1)

(16")

{Nerea vuelve a entrar en clase}

Nerea: ¿lo has visto ya?

Nadia: sí / [sí]

*Nerea: *IR1* [¿cuá]les eran las fuentes de energía? / entonces / para producir electricidad / tenemos / pues*

Nadia: una de [estas por aquí]

Nerea: [petróleo por] un lado / ¿sí o no?

Nadia: & sí

Nerea: & podemos tener también / energía térmica / que lo que hace es / calentar el carbón o el gas natural / entonces / si no tenemos esto / ¿eh? // solo podemos utilizar

Nadia: los sol- / solar

Nerea: & la solar

*Nadia: & *IR2* y oliica*

*Nerea: & *IR2* la e- / la eólica / que era la del viento / y esta que era / la hidroeléctrica / ¿de acuerdo? // entonces / de momento / estas energías / fue / el trabajo que hizo / Fatima/ están todavía muy poco desarrolladas*

Nadia: & sí sí sí

*Nerea: & y entonces / no dan / para / que *IR3* todos tengamos / la vida que hacemos ahora / que es / tener luz // tener *IR4* todos electrodomésticos / todo eso que has ido poniendo ahí / viajar / y todo eso / ¿eh?*

Nadia: & sí

*Nerea: *IR5* yo creo que al principio del todo tendrías que poner eso // [antes]*

Nadia: [antes]

Nerea: = de empezar a- / antes de empezar a contar lo que no tenemos

Nadia: & sí / ya /*1R6* es que no lo sé escribir yy / [más que]

Nerea: [a ver]

Nadia: = pues

{*Nerea* sigue atendiendo a *Nadia* mientras *Luisa* habla con *Esther*}

Luisa: una cosa / *Esther* / si yo no pudiera venir el jueves apúntate / una cosa que es / traerle / que se me olvida siempre // aa *SiQuing*

Nerea: gas / carbón y petróleo / muy bien / pues vamos a poner que / el gas / el carbón y el petróleo son / en este momento las fuentes de energía más importantes / para que se mueva toda la gente /*1R7* intenta poner esa idea // *1R8* escríbelo aquí / y ahora yo te lo corrijo

Nadia: & ¿y qué [voy a escribir?]

Nerea: [voy a buscar a-] / voy a [buscar a *Suad* entonces]

Nadia: [¿qué voy a escribir / profe?]

Luisa: & [sí]

{*Luisa* vuelve a dirigirse a *Esther* y *Nerea* a *Nadia*}

Luisa: eem // el- / la publicidad del título de Traducción

Esther: a *SiQuing*

Luisa: & y el de Asia Oriental // y el de Comunicación / ahora están todos a la entrada dee / la facultad // los folletos de los nuevos títulos

Esther: & sí / los he visto / tengo algunos / tengo ese / de hecho

Nerea: *1R9* ¿cuáles son las fuentes de energía que ahora utilizamos / en todos los países? / mayoritariamente

Nadia: & pues solar yy-

Nerea: & no / esas no / esas todavía muy poco // esas que tienes ahí

Nadia: & nuclear

Nerea: & nuclear // sobre todo esas tres

Nadia: aahh / gas y carbón / y eel-

Nerea: & claro // el gas / y el- / y el carbón y el petróleo / son las fuentes más- / de energía / más importantes

{*Nerea* sale de la clase y *Esther* sigue hablando con *Luisa* mientras *Nadia* hace sus deberes}

Luisa: & pues coge así los que veas / el de Inglés / el de Lenguas Modernas / Traducción y Asia Oriental

Esther: no los grandes / sí / esos los tengo

Luisa: vale

Esther: ¿traigo varios?

Luisa: sí / es que el de Turismo no lo tenemos / porque yo quería enseñar algo de Turismo a Yu

Esther: & ¿no está ahí?

Luisa: & no / estará en Económicas

Esther: bueno / si me puedo pasar

{fin del extracto transcrito de la grabación, minuto 13'45}⁶

⁶ Observación y grabación Alcalá y Martín Rojo 090616AE_v1

En esta interacción vemos, cómo la enseñanza en este caso, sí responde al nombre de “enlace”, porque la actividad que están realizando es una actividad que la alumna está desarrollando en el Aula de referencia en la asignatura de Tecnología. De este modo, se está preparando para cumplir con las demandas que en esa clase se produzcan, la hoja que tiene que rellenar y el texto que tienen que redactar. La profesora en el aula de enlace ayuda a la estudiante a realizar esa tarea (*1R5*, *1R8*, *1R9*), atendiendo también a la lengua (*1R2*). La base documental para guiar a la estudiante es el póster realizado por otra estudiante, su hermana Fátima, para la misma clase de Tecnología. El trabajo de ésta es considerado útil y se ve legitimado en el espacio central de la clase.

En relación al orden sociolingüístico, en las clases de esta profesora en las que se integran contenidos y lengua se recurre con frecuencia a la lengua de origen, en la que los chicos han sido escolarizados. Se buscan los términos, pero se va más allá, se pide, en ocasiones, a estudiantes de cursos superiores que hablan la misma lengua, que vengan como asistentes para enmarcar el tema dentro del currículo del país de origen y del registro de lengua necesario. Su labor es situar a los estudiantes, en relación al tema que se trata, ya sea la energía, la estructura de la célula, la materia, etc. El recurso a la asistencia y apoyo de otros estudiantes para fijar el contenido en el currículo plantea una pregunta: ¿cuándo la adquisición de la lengua de instrucción no se ve como el objetivo único de la educación, sino, también, como un medio para incorporar un contenido, es más abierta la actitud hacia la lengua de origen? En un momento posterior de este ejemplo, la profesora pone sobre el papel una palabra en español, porque la estudiante había escrito algo en árabe en el ejercicio que tiene que entregar. En este caso, vemos cómo la misma profesora que anima a usar y fijar los nuevos términos con la ayuda de la lengua de origen (“Para que no se te olvide”), elimina la presencia de esta lengua sobre el trabajo a entregar, sin corregir y sin comentario alguno. De manera que la norma monolingüe se mantiene, no obstante, y sólo temporalmente se puede transgredir, quizás en lo que se entiende como una etapa. Además, en esta clase se familiariza a la estudiante con el registro académico que es el que precisa incorporar para poder seguir las clases y aprobar las asignaturas. No se trata de enseñar español para la vida cotidiana, si no de que los alumnos puedan desarrollar una trayectoria académica y no se queden fuera de la escuela.

En cuanto a lo que en otros trabajos he denominado la “lógica de compensatoria” (Martín Rojo 2010, Capítulo 4) comprobamos que ha desaparecido en este caso. En el desarrollo de la actividad que se realiza a final de curso, las demandas son las de la clase de referencia, no se rebajan, como tampoco se simplifican los contenidos. Tampoco se simplifica la lengua, sino que se incorpora el registro académico, tanto oral como escrito, frente al “maternalés” o a la lengua de extranjeros, con frecuencia documentada en las aulas de enlace (Martín Rojo 2010, p. 208–219).

En cuanto al llamado “discurso del déficit” (Martín Rojo 2010, capítulo 8), por el que los alumnos de origen extranjero son vistos como diferentes, estudiantes que tienen un déficit que hay que compensar derivado de una mala escolarización previa, de desconocimiento de la lengua y de los contenidos que se imparten en la escuela española. En relación a este tan frecuente discurso del déficit, también encontramos aquí una posición diferente, se hacen patentes las expectativas positivas. Además, este es uno de los pocos ejemplos, que he encontrado a lo largo de todos estos años donde no se produce la polarización entre “nosotros”, españoles, y “ellos”, inmigrantes. En su lugar aparece un “nosotros” inclusivo (*1R3* y *1R4*) que engloba a ambas, a todos los que vivimos en la comunidad. La interacción sirve así no sólo para transmitir conocimientos sobre las energías, sino también sobre las identidades de la profesora y la estudiante. A diferencia de los ejemplos que otras veces hemos estudiado en los que cuando se llevaban a escena la diferencia sociocultural de los alumnos y ello contribuía a su minorización y exotización (Martín Rojo, 2010 cap. 8). En este caso, por el contrario, la profesora no construye un mundo desarrollado, civilizado y acomodado, y otro por desarrollar sin tecnología, que aún no ha llegado, que vive en otra época. Con relativa frecuencia, he encontrado que se presenta la realidad de los “otros” como provenientes de otro estadio de desarrollo, en particular en el caso de Marruecos. En cambio, en este ejemplo se construye un mundo en el que cohabitamos todos y en el que se comparten los mismos desafíos, por mantener las comodidades en el marco de las energías limpias.

Por tanto, en este ejemplo, vemos cómo pueden revertirse los procesos que descapitalizan a los estudiantes (Martín Rojo, 2010: cap. 3) y con ello favorecen su posible fracaso escolar.

Así en relación al orden sociolingüístico, parece que implementar la enseñanza integrada de lengua y contenido, en este contexto educativo, puede contribuir una mayor incorporación de la lengua de origen (tanto cuando se aplica en el Aula de enlace como cuando se aplica en el programa bilingüe). Tendríamos que valorar si ello se debe, a que al tener el programa un doble objetivo y al ser la lengua el fin del aprendizaje y el medio, se precisa esta herramienta para remitirse a contenidos que se dan por conocidos o ya estudiados. Pero ello, puede deberse también al valor que se atribuyan los participantes a las distintas lenguas en la interacción y a cómo se interpreta su uso en el desarrollo de las tareas.

Lo que resulta evidente es que si se modifican los contenidos y las demandas (exigentes) y por tanto, las actividades, y formas de dar, ello supone que desaparece la lógica de compensatoria. Y no sólo eso, en clases como la que hemos examinado, se proporcionan, además, los capitales que se precisan para el enlace con la enseñanza fuera de los programas especiales: en particular, se facilita la incorporación de un registro académico a través de actividades significativas para la estudiante.

Ahora bien, si nos preguntamos por qué se cambia el modo de enseñar en esta clase, todo parece indicar que la respuesta está en una representación no deficitaria de los estudiantes. Es evidente que el objetivo educativo de Nerea es que la alumna siga con éxito la clase de tecnología, lo que entraña que tiene expectativas acerca de sus posibilidades de integrarse en el sistema académico, independientemente del origen.

Por último, podemos reflexionar hasta qué punto ejemplos como este nos permiten entender mejor cómo funciona este círculo de la exclusión, por el que la presencia de alumnos de origen extranjero disminuye en la educación superior. En ese círculo, el discurso del déficit es un elemento decisivo, ya que si no se da una desigual valoración de los conocimientos, capacidades, lenguas y valores de los estudiantes, los objetivos de la educación serán que estos estudiantes dominen cuanto antes los elementos de la lengua de instrucción que les permitan incorporarse con éxito al sistema educativo. Al integrarse con apoyo en las clases de referencia, los resultados obtenidos en este centro mejoraron sobre los previstos.



De manera que para romper este círculo supondría terminar con la representación de que estos alumnos «no encajan bien» o son «atípicos». Representación que puede verse como una forma de «racismo cultural», empleando el término de Gros-

foguel, según la cual la superioridad y la inferioridad se construyen en términos que convienen al centro educativo y a la cultura dominante (Grosfoguel, 1999; 2003). La no adaptabilidad cultural reside en los rasgos inferiores que se le atribuyen a la cultura del otro que, además, se ve como esencial e inalterable. Como resultado del discurso del déficit, a la vez que se perpetúan los estereotipos, se legitima la descapitalización en el centro escolar. Así pues, la imbricación de estos procesos tiene consecuencias para los estudiantes inmigrantes en términos de integración académica, movilidad social y pertenencia nacional.

Nuestros datos muestran que existe una ideología de minorización (Rath, 1993), que se refiere a una forma de discriminación, distinta de las definiciones biológicas tradicionales de racismo, por la cual se excluye y discrimina sobre la base de la construcción de un objeto en términos de minoría étnica. Esta nueva construcción se refiere a la incapacidad de esta minoría para adaptarse a las normas y la cultura del centro educativo. En palabras de Grosfoguel, la «inadaptación cultural subyace en los rasgos esencialistas inferiores de la cultura del Otro. La reificación⁷ de la cultura en una jerarquía de culturas superiores e inferiores es una forma de crear diferencias naturalizadoras, que está inserta en los discursos racistas de índole biológica» (1999, p. 414).

Así pues, vemos que las representaciones sociales de los alumnos de acuerdo con su nacionalidad parece formar la base de un nacionalismo étnico, comprendido éste como «una concepción comunitaria del grupo nacional cuyos integrantes comparten aspectos culturales e históricos –i.e., lenguaje, tradiciones, mitos, y comunidad original– que son destacados como base de la pertenencia (Grad y Martín Rojo 2003, p. 35). Frente a él, existe otro nacionalismo «cívico» que resalta «los aspectos políticos e institucionales de la pertenencia nacional». No obstante, es necesario llevar a cabo más investigaciones para confirmar esta idea.

Los profesores forman parte de una sociedad que ha sufrido procesos históricos como la formación del Estado moderno, y en la cual confluyen algunas formas de nacionalismo y algunas ideologías culturales dominantes. Además, la administración educativa no ha formulado políticas claras para tratar con la diversidad ni ha proporcionado a los profesores la formación adecuada para abordarla (Martín Rojo 2003). Tendrá que pasar mucho tiempo todavía antes de que la hibridación y la representación de identidades múltiples en las interacciones sean consideradas parte de la vida cotidiana tanto de los centros escolares como del resto de la sociedad española. Pese a la visibilidad de los alumnos de segunda generación en las clases de español, estos jóvenes siguen siendo objeto de estereotipos nacionales que subrayan la unidireccionalidad de su integración académica y social («tienen que integrarse en nuestra sociedad»), la cual reser-

⁷ Reificación o cosificación. Nota del editor

van para aquellos que se parecen más a «nosotros». Por lo que respecta a la movilidad académica, parece estarse creando un sistema de doble vía, que “desvía” a los estudiantes de origen inmigrante a las clases de educación compensatoria y a programas de lenguas cuyos resultados son muy limitados. En el mejor de los casos, les orientan hacia programas educativos orientados al mercado laboral en vez de impulsarles hacia la educación superior.

BIBLIOGRAFIA

- GUMPERZ, J. (1994). “Foreword”. En Linda W.L. Young Young, Linda W.L. (1994) *Crosstalk and culture in Sino–American communication*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. v–xv.
- GRAD, H., MARTÍN ROJO, L. (2003) “Civic” and “Ethnic” Nationalist Discourses in Spanish Parliamentary Debates. *Journal of Language and Politics* 2(1), 31–70.
- GROSFUGUEL, R. (1999) Caribbean migrants to core zones. Introduction: “Cultural Racism” and colonial Caribbean migrants in core zones of the capitalist worldeconomy. *A Journal of the Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems and Civilizations* 22(4). 409–434.
- GROSFUGUEL, R. (2003). *Colonial subjects: Puerto Ricans in a global perspective*. Berkeley: University of California Press.
- PENNYCOOK, A. (1989). The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 589–618.
- PÉREZ MILANS, M. (2006a). “Las Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid”, *Revista Textos* (Graó), Vol. 2: 52–64.
- PÉREZ MILANS, M. (2006b). Spanish education and Chinese immigrants in a new multicultural context: cross-cultural and interactive perspectives in the study of language teaching methods. *Journal of Multicultural Discourses* (Multilingual Matters) 1 (1), 60–85.
- PEREZ MILANS, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. In: Martín Rojo, Luisa, Mijares, Laura (Eds.) *Voces del Aula. Etnografías de la Escuela Multicultural* (pp.113–146). Madrid: CREADE.,
- LABAJOS, D., MARTÍN ROJO, L. (2011) “Content integration in bilingual education: educational and interactional practices in the context of MEC–British Council partnership in Madrid Region”. En Cristina Escobar Urmeneta; Natalia Evnitskaya; Emilee Moore; Adriana Patiño (eds.) (2011) *AICLE – CLIL – EMILE Educació plurilingüe: Experiencias, research & polítiques*. Barcelona: Universidad Autònoma.
- MARTÍN ROJO, L. (ed.) (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE/MEC.
- MARTÍN ROJO, L. (2010a). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin: Mouton.
- MARTÍN ROJO, L. (2010b). Discourse and Schools. In: *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. 345–360
- MARTIN ROJO, L., MIJARES, L. (Eds.) (2007a). *Voces del Aula. Etnografías de la Escuela Multilingüe*. Madrid: CREADE/CIDE.
- MARTIN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007b). “Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de educación*, 343, 93–112.
- RATH, J. (1993). The ideological representation of migrant workers in Europe: A matter of racialization? In John Wrench & John Solomos (Eds.), *Racism and migration in Western Europe* (pp.215–32). Oxford: Berg.