

## **Escuela y diversidad lingüística\***

Luisa Martín Rojo

### **Desigualdad social y diferencia cultural**

#### **1.1. Cuando la diversidad es la norma**

Desde sus orígenes, los estudios sociolingüísticos se han preocupado por cómo, a lo largo del proceso educativo, se controlan y distribuyen socialmente los recursos lingüísticos, señalando que la manera en que esta tarea se realice incidirá en la posición social y la trayectoria vital de los estudiantes. La escolarización entraña, ciertamente, la instrucción en las lenguas y en las formas estándar, que están socialmente legitimadas. El acceso a estos recursos lingüísticos es requisito imprescindible para garantizar el acceso a otros recursos: económicos, sociales, laborales y simbólicos, es decir, para garantizar la movilidad social de los alumnos.

Por ello, no es indiferente la forma en que la instrucción lingüística se lleve a cabo. A menudo, la enseñanza de las variedades con prestigio, sean variedades regionales (la hablada en Castilla y León puede servir de ejemplo) o sociales consideradas «cultas» (propias de las clases medias y altas), se realiza excluyendo otras formas de habla (las variedades extremeña o canaria, por ejemplo, o las variedades «vulgares» de clase baja). Como vemos, la elección entraña al mismo tiempo la reproducción de las valoraciones sociales de las diferencias lingüísticas, pues las formas «apreciadas» son características de los grupos y sectores sociales que ocupan una posición fuerte y tienen un estatus alto. Estas valoraciones son las que subyacen a las dicotomías que distinguen entre variedades «elevadas, cultas, elaboradas o correctas» y variedades «bajas, incultas, primitivas o incorrectas», o entre lenguas «útiles», porque «sirven para la expresión de la cultura», y lenguas «inútiles», porque «no son aptas» para tales fines (un amplio e interesante análisis de estos prejuicios lingüísticos puede encontrarse en Moreno Cabrera, 2000). La proyección de estas escalas de valor puede llegar a dificultar el objetivo mismo de que los alumnos dominen las variedades estándar, ya que puede fomentar actitudes hacia el aprendizaje de muy distinto signo (véanse, entre otros, Lambert, 1981, y, más adelante, en el apartado 1.2.3. la referencia a las actitudes lingüísticas, además de los apartados correspondientes en los capítulos dedicados a los centros de enseñanza).

La diferente valoración que se hace de las lenguas y la cuestión de las actitudes que se desarrollan hacia su aprendizaje resulta central a la hora de

abordar la nueva realidad, multilingüe y multiétnica, de nuestros centros de enseñanza. Vivimos en sociedades que aún conservan huellas de las pasadas experiencias coloniales, experiencias que han contribuido a conformar un repertorio de lenguas dominantes, las cuales son valoradas como lenguas de cultura y como lenguas de instrucción: entre ellas, el inglés, el francés, el español y el portugués. En las últimas décadas de esta modernidad tardía, nuestras sociedades han vivido transformaciones que han traído consigo nuevas formas de denominación económica, lingüística y cultural, a las que no son ajenos los procesos de globalización. Los efectos de estos procesos son, sin embargo, paradójicos, pues por un lado se aprecia una tendencia fuerte a la homogeneización, mientras que por otro lado los emigrantes suman sus particulares formas lingüísticas y culturales a la diversidad tradicional de un determinado lugar. Las lenguas dominantes han de convivir, entonces, con otras lenguas en la escuela, donde sin duda habrá de garantizarse el acceso a la lengua dominante, pero donde también surgirán dudas y tensiones en torno a la conveniencia y al modo de mantener las lenguas de origen (un estudio particularmente interesante sobre estas formas de dominación es Heller y Martin Jones, 2001).

Otro efecto paradójico de los procesos de globalización es el debilitamiento de los marcos estatales y el fortalecimiento de nuevas identidades y movimientos nacionalistas subestatales. La arraigada asociación lengua-estado, que cimentó la formación de estados monolingües y puso en cuestión la legitimidad de las lenguas minoritarias, así como su supervivencia, resulta cada vez más controvertida. La posibilidad de construir sociedades y estados multilingües no solo canaliza la defensa de las lenguas deslegitimadas (autóctonas o de la inmigración), sino que, además, expande y afianza la visión de las lenguas como recurso o capital, más allá de los monopolios y de los oligopolios apuntados por Bourdieu (1982). Como señala Monica Heller, que ha estudiado la política lingüística en los centros educativos de Canadá, la transformación de las economías nacionales agrícolas o industriales en economías globalizadas de servicios e información está haciendo del multilingüismo un valor que, a su vez, está llevando a la conformación de nuevas elites bilingües y multilingües (Heller, 1999: 4; véase también el interesante trabajo de Baker y Eversley, 2000).

En el contexto de España el tema tiene particular interés, ya que nos remite a cómo se percibe la diversidad lingüística, y a preguntarnos si esta sigue viéndose como un elemento amenazante y disgregador. En este sentido, aunque el sistema político actual ha supuesto no solo el reconocimiento de la diversidad lingüística sino también la recuperación de las lenguas patrimoniales, la cuestión sigue siendo controvertida y se vive de forma diferente en las distintas comunidades autónomas. Ciertamente, ocupa un lugar particular en los discursos nacionalistas (Grad y Martín Rojo, 2003), y el estudio de los discursos parlamentarios muestra que, fuera de las comunidades autónomas bilingües, es más frecuente que se ignore la diversidad lingüística y cultural del territorio español. Sin embargo, incluso en las comunidades bilingües la situación es compleja, ya que la lengua propia de la comunidad, en proceso de expansión y reforzamiento, puede de hecho no ser siempre valorada por los alumnos de origen extranjero ni por

sus progenitores al quedar alejada de los ámbitos donde viven (en las zonas industriales donde se concentran tasas altas de inmigración domina el castellano, ya que tanto en Cataluña como en el País Vasco la inmigración tradicional provenía de otras regiones de España como Andalucía y Extremadura), lo que priva a las lenguas patrimoniales de un interés práctico y tampoco las dota de un valor emocional, pues no pasa a formar parte de la nueva identidad (véase Molina y Maruny, 2002).

En este contexto, los centros de enseñanza resultan un observatorio privilegiado para saber cómo responde una región como la Comunidad de Madrid al paso de un monolingüismo dominante a la nueva situación de multilingüismo, y cómo convive el valor compartido y legitimador de la lengua dominante con la reivindicación de las lenguas y variedades minoritarias (ya sean autóctonas o traídas por los inmigrantes). Esta reivindicación no solo es parte de un proceso de construcción de la identidad, sino que, como se ha señalado, está ligada a un recurso funcional y a un capital simbólico que en las sociedades multiculturales actuales no conviene perder. Los centros de enseñanza son, pues, lugares donde de inmediato se hace patente la diversidad lingüística y donde resulta observable la tantas veces apuntada correlación entre variabilidad lingüística y selección social.

Por ello, en nuestra investigación, como en otras similares que se están desarrollando en lugares diversos (véanse las contribuciones reunidas por Heller y Martin-Jones, 2001), se imbrican tres ámbitos, todos ellos focalizados en aspectos lingüísticos: el ámbito sociolingüístico, el educativo y el de la política y la planificación lingüística. Estudiar el ámbito sociolingüístico nos sirve para conocer cómo se articulan los intercambios cotidianos que se realizan en el aula y en los espacios de ocio (en los que los hablantes construyen una imagen de sí mismos) con las prácticas institucionales (en las que se aplican modelos educativos que pueden dejar o no lugar a la diversidad) y, por último, con el orden social (y apreciar, por ejemplo, que el fracaso en la enseñanza de la lengua dominante deriva en la no promoción o titulación y, por tanto, en la marginación de personas y colectivos).

En el ámbito de la educación parece relevante mostrar cómo las formas de educación lingüística elegidas ponen de manifiesto cuáles son los objetivos educativos y a quiénes se dirigen con preferencia, así como la ideología que sustenta la política educativa y, en último término, el tipo de sociedad que se desea.

Finalmente, analizar el ámbito de la política y de la planificación lingüística permite descubrir la relación que existe entre las políticas lingüísticas y las prácticas educativas, y el modo en que se determinan mutuamente. Para ello se ha explorado, por un lado, el papel del contexto social e ideológico a la hora de poner en práctica las directrices educativas, así como la claridad y coherencia de estas, y, por otro, el apoyo institucional para la consecución de los objetivos trazados. En esta investigación ocupa un lugar preferente el estudio del ámbito de las políticas lingüísticas y de su aplicación; en posteriores investigaciones, se tratará de analizar con más detalle el

desarrollo de las interacciones en el aula y en otros espacios de los centros de enseñanza, pues son lugares privilegiados de construcción y reproducción del orden social.

El enfoque que se ha adoptado es, sobre todo, sociolingüístico, y ha permitido el acercamiento a la situación que viven los centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid. Se trataba de estudiar cuáles son las respuestas a los cambios sociales que estamos viviendo, respuestas que —aunque se ajustan siempre al marco fijado por las políticas lingüísticas y educativas— son de una gran variedad debido a las posibilidades de adaptación de la ley que permite la autonomía de los centros. Con este objetivo se planteó la observación en varias escuelas e institutos para conocer, en su día a día, cómo se concreta la legislación, qué ajustes entraña, qué problemas se detectan, qué modelos educativos dominan, qué métodos de enseñanza se están utilizando y con qué materiales se aplican.

Se trató de averiguar qué lugar ocupan las distintas lenguas y los distintos conocimientos, valores y costumbres en los contenidos educativos; es decir, se trataba de saber si se facilitaba o no el mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural. Paralelamente, se observó cómo se desarrollaban las relaciones y la comunicación entre los distintos colectivos, para determinar las consecuencias de estos dos aspectos en la situación de los estudiantes y en su progreso en el sistema educativo. De manera que, más allá de las declaraciones de intenciones y de los discursos de los políticos y profesionales, se examinaron las opciones reales con las que cuentan los niños y los jóvenes que están incorporándose al sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

La celeridad con que se han producido en España los cambios económicos y sociopolíticos, y muy especialmente en comunidades como la de Madrid, que desempeñan un papel relevante como autonomías receptoras de trabajadores de origen extranjero, ha provocado que no siempre se haya dispuesto ni del tiempo ni de los recursos humanos y económicos con los que habría convenido contar. Por ello, en este ámbito se observa cierta improvisación unida al desconcierto, así como algunas incoherencias e incluso la adopción de métodos y procedimientos con objetivos difícilmente compatibles. De ahí el marco de análisis elegido, que se presenta en el apartado siguiente.

Dado que las políticas propuestas, las teorías, los modelos y los procedimientos educativos formulados son numerosos, no siempre resulta fácil comprender qué es lo que tienen en común y qué es lo que los distingue; tampoco resulta claro en qué se diferencian sus objetivos ni si los medios que proponen son los más adecuados para conseguirlos. Sin embargo, el punto de partida lo constituyó la hipótesis de que a estas políticas, modelos, teorías y prácticas subyacen distintas ideologías. Explorar cuáles son esas ideologías se perfiló, por tanto, como la primera tarea que se debía emprender, antes de analizar cómo las diferentes propuestas eran aplicadas en los distintos centros educativos. Posteriormente, se trataba de explorar cuáles eran las ideologías que subyacían a las adaptaciones de las políticas que hacían los centros, ya

que no tenían, necesariamente, que ser coincidentes.

Así, para determinar las ideologías lingüísticas y culturales se formularon una serie de preguntas clave relativas al tratamiento de la diversidad, cuyas respuestas podían iluminarnos acerca de hacia dónde se orientan la legislación y las aplicaciones que de ella se hacen. En conjunto, buscaban determinar cuál es el objetivo de las políticas y de las prácticas educativas que se están aplicando: ¿se trata de que los jóvenes se asimilen lingüística y culturalmente, se trata de segregarlos, de marginarlos, o se busca su efectiva integración? Necesariamente, este cuestionamiento llevó a abordar la percepción y la representación que los profesionales de la enseñanza tenemos del sistema educativo y de sus objetivos, así como de la sociedad en general y del lugar que en ella se reserva a las diferencias culturales y lingüísticas. En ningún momento se ha tratado de hacer una valoración de los centros educativos ni de los profesionales, sino de comprender los mecanismos que están incidiendo en la escolarización de los jóvenes.

Recogiendo y presentando los distintos puntos de vista que se pusieron de manifiesto en las entrevistas (a profesores, a alumnos y a padres de familia, a directivos y a orientadores), se abrirá un debate sobre las ideologías, las teorías y los modelos educativos, ya que las decisiones políticas que con respecto a esta cuestión se tomen atañen al conjunto de la sociedad. Se ha procurado que todas las voces estén presentes en la síntesis que cada grupo investigador realizó al describir el centro que le correspondió estudiar.

A partir de este trabajo de contraste, armonización y síntesis se han ido perfilando algunas propuestas de mejora, las cuales van dirigidas a todos los implicados: a la Administración, a los formadores de profesores, a los propios profesores, a las asociaciones de padres y madres, a los directivos de los centros y a quienes elaboran materiales didácticos. También, por supuesto, se dirigen a los investigadores que, «desde fuera», a veces excesivamente desde fuera, se acercan a los centros escolares con diversidad lingüística y a la universidad (a sus responsables académicos, a sus profesores y estudiantes), pues la creación de redes de prácticas académicas y de voluntariado social podrían ser parte de su formación académica y personal, y al mismo tiempo apoyar y tutorizar la difícil tarea educativa que se desarrolla en los centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid.

## **1.2. Marco teórico**

### **1.2.1. La sociolingüística**

Desde la década de los años 50, la sociolingüística, una de las ramas más vitales de la lingüística, se ha ocupado de los distintos aspectos de las relaciones entre lengua y sociedad, y entre lengua y cultura. Entre las razones que explican la aparición de esta disciplina y su notable desarrollo durante los años 60 y 70, destaca el interés que, en una época marcada por los conflictos sociales, comenzaron a despertar en el ámbito académico algunos problemas sociales como la discriminación y el fracaso escolar. La

conjunción de esta preocupación por parte de los lingüistas con el auge que experimentaba la sociología —a su vez interesada e implicada en las problemáticas sociales— dio lugar al campo de investigación que hoy conocemos como «sociolingüística», y ese espíritu es aún hoy responsable de su empuje y de su complejidad<sup>1</sup>.

Los movimientos sociales y étnicos reivindicativos, que luchaban por la igualdad de hecho y por el respeto de las diferencias, favorecieron el compromiso de quienes cultivaban disciplinas que podían contribuir a elucidar los debates abiertos en la sociedad. Esta situación involucró muy particularmente a los lingüistas, ya que con frecuencia se manejaban observaciones lingüísticas impresionistas para legitimar la desigualdad y el dominio de unos grupos sociales sobre otros. Así, por ejemplo, se afirmaba que los adolescentes afroamericanos carecían de capacidad para la lógica, y este juicio se sustentaba en una característica lingüística: en el hecho de que en su variedad de habla no apareciera el verbo *ser*<sup>2</sup> (véase, para este debate, Jensen, 1969; y Kroch y Labov, 1972). Ante observaciones tan sesgadas que ignoraban la distribución de ese y otros rasgos lingüísticos entre las lenguas del mundo, los lingüistas decidieron no inhibirse y participaron activamente en el debate social<sup>3</sup>. De este modo superaron la dicotomía que tradicionalmente ha concebido como separados los desarrollos teóricos de aquellos más aplicados dentro de la disciplina lingüística<sup>4</sup>. Esta perspectiva casi dualista se pone de manifiesto en el rechazo que mostraban —y aún muestran, lamentablemente, a veces— las corrientes dominantes de esta disciplina (las corrientes «duras») a estudiar la lengua en relación con sus hablantes y su vida cotidiana, así como en relación con los conflictos sociales, étnicos o políticos en que estén inmersos.

La consolidación de una sociedad eminentemente urbana y la ampliación de los movimientos migratorios que incrementan el multilingüismo y el multiculturalismo —proceso por el que, simultáneamente, se consolidan profundas diferencias sociales— ha extendido aún más el campo de esta rama de la lingüística. De hecho, cuando hoy desde distintas disciplinas se aborda la educación en contextos multi o interculturales se hace referencia a un enfoque lingüístico ya consolidado de esta cuestión. Ese enfoque explica el fracaso escolar como resultado de que las minorías y los grupos sociales más desfavorecidos utilizan lenguas y variedades distintas de las que se exigen en la escuela, porque ahí, en el sistema educativo, estas diferencias suelen interpretarse como un déficit, como una carencia que no solo afecta al componente lingüístico («no sabe expresarse»), sino que justifica juicios negativos sobre las capacidades de los alumnos («se nota que no es muy listo»). Los orígenes de esta posición de la lingüística se remontan a la intervención en la controversia antes mencionada, relativa al inglés hablado por los afroamericanos, y a la repercusión que esta posición aún tiene en los debates sobre las políticas educativas en Estados Unidos<sup>5</sup>.

Posteriormente, a medida que el contexto sociocultural se ha ido modificando, la sociolingüística ha ido incorporando en su estudio de la realidad escolar muchas de las cuestiones que preocupan a la sociedad en general y así ha ido ampliando su abanico de intereses: desde el estudio

tradicional de las tensiones por la coexistencia de lenguas (especialmente donde existen conflictos nacionalistas), al estudio de las consecuencias y las reacciones que genera la globalización.

La sociolingüística se conforma, así, como un campo «polimórfico» y «policéntrico» (Argenté, 1990: 55) en el que conviven: distintos enfoques (que integran en distinto grado las vertientes sociológica, antropológica y lingüística); perspectivas teóricas (macro y micro); teorías acerca de la sociedad (del consenso social y del conflicto, por ejemplo); y metodologías (cuantitativa y cualitativa).

A esta pluralidad se suma la difícil delimitación de las fronteras entre la sociolingüística y otras ramas de estudios lingüísticos, en particular la antropología lingüística.

### **1.2.2. El enfoque etnográfico**

Las dos cuestiones de fondo que esta investigación se plantea en el ámbito sociolingüístico son habituales en este campo: primero, cómo coexisten las lenguas en los centros escolares y qué perspectivas de futuro tienen; y segundo, cómo se valoran las diferencias lingüísticas y en qué medida esa valoración afecta al rendimiento escolar. Como veremos más adelante (en el apartado 1.3.2.), la consideración de las diferencias lingüísticas como un déficit de los hablantes conlleva la elección de unos modelos y métodos de enseñanza en lugar de otros. Para explicar esto se ha recurrido a los principios y al método del enfoque sociolingüístico más cercano a la antropología lingüística: el de la etnografía de la comunicación.

Son numerosos los trabajos que en la década de los 80 mostraron que en diferentes comunidades lingüísticas se produce una diferente regulación de la comunicación. Los centros de enseñanza conforman comunidades de habla cuya vida se organiza a partir de prácticas comunicativas, por lo que el presente estudio se ha realizado siguiendo un método etnográfico de observación y descripción centrado en aspectos lingüísticos. De cada una de esas comunidades se ha atendido a los siguientes aspectos: la organización del centro; el tipo de relaciones sociales que se establecían; cómo se trataba la diversidad del alumnado; qué actividades se realizaban en torno a la diversidad; qué métodos de enseñanza se empleaban; de qué recursos materiales se disponía; y, sobre todo, qué interpretación se hacía de las leyes y los decretos educativos y cuál era su particular aplicación.

El enfoque etnográfico suele tratar de conciliar los puntos de vista ético y étnico. Para lograrlo, la investigadora principal diseñó, desde la perspectiva ética, una guía de observación (véase apéndice) que incluía una red heurística de veintiséis aspectos interrelacionados que abriera el camino para comprender lo que sucedía en los centros de enseñanza. Esta red permitió, además, comparar las observaciones obtenidas independientemente por cada equipo de trabajo<sup>6</sup>. Los puntos de interés, establecidos «desde fuera», en el diseño de la investigación, siguieron un criterio único para todos los centros, e incluían sobre todo actividades y comportamientos que pudieran ser

observables para los miembros del equipo. Ahora bien, con el fin de que no se impusiera la perspectiva ajena, los puntos de vista de los miembros de la comunidad educativa fueron incorporados al estudio. Para ello, se trataba de convivir y de vivir, en la medida de lo posible, las mismas situaciones asistiendo a las clases, compartiendo los momentos de descanso y participando en las excursiones y las fiestas organizadas por los centros. Pero sobre todo se realizaron numerosas entrevistas a los equipos directivos, a los profesores y orientadores, a los estudiantes y a los progenitores, con el fin de aproximarse a las vivencias y a la interpretación de las prácticas que se observaban en el día a día.

El análisis de estos discursos permitió alcanzar dos objetivos importantes: conocer, e incluso empatizar, con las interpretaciones y las representaciones sociales que estos actores hacen del sistema, de su labor y de sus protagonistas y, en segundo lugar, comprender sobre qué principios y argumentos se sustentan las adaptaciones que se hacen de las leyes y disposiciones educativas vigentes: si se reducía, se extendía o se reforzaba la enseñanza compensatoria, por ejemplo. Así pues, para incorporar plenamente el punto de vista étnico se puso en juego, al trabajar las entrevistas, una segunda perspectiva de análisis: el análisis crítico del discurso, que permitió llegar hasta las ideologías lingüísticas y educativas que vertebran y justifican las prácticas que se realizan en los centros de enseñanza; prácticas que si bien pueden reforzar las ideologías, también pueden cuestionarlas.

Por último, para ver cómo se trataba la diversidad en las interacciones en el aula y en las zonas de recreo se adoptó una perspectiva interaccional de análisis, con el fin de observar, por ejemplo, si se permitía en clase la presencia de distintas lenguas, si se establecían diferencias entre «nosotros» y «ellos», si se evocaban prejuicios, etc. Asimismo, se observaba si surgían problemas en la comunicación entre personas que pertenecían a culturas diferentes y hablaban lenguas —o variedades de una misma lengua— distintas. Este último aspecto, que aquí no ha sido tratado con detenimiento, es objeto de otra investigación posterior que complementará esta; no obstante, se incluyen algunas observaciones de interés.

Sintetizando, podemos decir que esta investigación constituye un trabajo de etnografía sociolingüística, ya que se realiza un estudio etnográfico del modo en que se gestiona la diversidad de lenguas en la educación y de cuáles son sus consecuencias sociales. Para determinar cómo es esa gestión, los datos que se manejan provienen de las entrevistas y de la observación de intercambios naturales (en el aula y en el recreo). Y para determinar, además, qué ideologías (asimiladora o intercultural, por ejemplo) subyacen a esos intercambios y entrevistas, así como las imágenes que de las diferencias lingüísticas y culturales se proyectan, se analizan estos discursos desde una perspectiva crítica.

Cuando aprendemos una lengua adquirimos conocimientos acerca de cómo usarla (lo que se conoce como «competencia comunicativa»), de manera que en una situación dada sabemos qué es lo que normalmente se espera en ese contexto, y ello nos guiará a la hora de optar por una lengua, por una



variedad y por unos usos determinados. En el caso de la comunicación en el aula, por ejemplo, es probable que nos inclinemos por elegir temas académicos en lugar de temas personales, por exponerlos de una determinada manera, por dirigirnos al profesor con unas formas y no con otras, por respetar su derecho a mantener el turno de palabra, etc. Si comparamos distintas comunidades, encontraremos coincidencias en el abanico de opciones, pero también se registrarán diferencias: en la mayor o menor intensidad con que se marca la autoridad de los hablantes o en el modo de mostrar respeto, en la fluidez con que se toman los turnos de palabra o en las estrategias argumentativas, de persuasión y de disciplina que se adoptan en el aula. Esta diversidad es un ejemplo más de la creatividad humana y una fuente que enriquece los procesos de comunicación. Sin embargo, el tratamiento que de ella se hace es muchas veces controvertido e incluso da lugar a la exclusión o al dominio, ya que por lo general se valoran y se priman unos usos y se rechazan o se malinterpretan otros. De hecho, en situaciones de contacto entre comunidades y grupos sociales suelen imponerse, como se señalaba más arriba, las formas y los modos de la mayoría o de aquellos grupos sociales con mayor poder y prestigio social<sup>7</sup>.

En la comunicación intercultural, los usos distintos pueden ser fuente de malentendidos. Si, además, tomamos en cuenta que se les atribuye siempre una valoración desigual, los malentendidos pueden ser percibidos fácilmente como fallos de la competencia comunicativa del otro y, a menudo, ser utilizados como «evidencias» por las que se refuerzan estereotipos o se justifica la exclusión social (véase, por ejemplo, Gumperz, 1982; para una exposición de los desafíos de la comunicación intercultural, puede verse Martín Rojo, 2003; y con relación a la emigración, Hernández Sacristán y Morant Marco, 1997).

### **1.2.3. El análisis crítico del discurso**

El interés que hoy comparten las humanidades y las ciencias sociales por el discurso no puede dissociarse de la comprensión de este en tanto que práctica, es decir, como una actividad que se realiza en sociedad y que está socialmente regulada. Se trata de una práctica social que tiene un potencial excepcional, en primer lugar, porque a través de las prácticas discursivas se realizan otras prácticas sociales: para educar, para juzgar a un reo o para relacionarse es preciso que los actores sociales produzcan discursos. Y, en segundo lugar, porque las prácticas discursivas, además de permitir la realización de otras prácticas sociales, producen al mismo tiempo representaciones de estas prácticas: así, en la enseñanza compensatoria, por ejemplo, es imprescindible producir discursos, pero estos, también, construyen una imagen de esta tarea como dirigida a compensar las diferencias sociales, lingüísticas y educativas. La perspectiva crítica dentro del análisis del discurso concede especial relevancia a examinar cuáles son los efectos sociales y políticos de los discursos y cuál es el valor que socialmente se les atribuye (para esta concepción del discurso y lo que supone la aparición de este campo de estudio, véase, Chouliaraki y Fairclough, 1999; y Martín Rojo, 2001).

A partir de estas características, se perfilan dos áreas de investigación (para una exposición detallada, véase Wodak, 2000):

- 1) La construcción discursiva de las representaciones sociales: cómo los discursos ordenan, organizan, instituyen nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad, generando y difundiendo, además, valores, ideologías y saberes.
- 2) El orden social de los discursos: cómo se gestiona socialmente el potencial de los discursos en tanto que generadores o reforzadores de representaciones, cómo se distribuyen socialmente, qué valores diferentes les atribuye la sociedad en función de quién los produce y dónde se difunden, etc.

El análisis crítico del discurso se ha centrado en conocer cómo se construyen en el discurso representaciones de los acontecimientos, de las relaciones sociales y de los propios sujetos, y, paralelamente, revelar las implicaciones sociales de estos procesos de construcción, así como de la circulación de sus productos: las representaciones. Con el fin de explorar estos dos campos de trabajo se han desarrollado herramientas de análisis que permiten, en primer lugar, determinar cómo se representa a los actores sociales: mediante el estudio de las formas de designación, de los atributos y las acciones que se les asignan, de la producción de dinámicas de oposición entre los grupos sociales («nosotros»/«ellos») y del análisis de los procesos en que participan (en particular a quién se atribuye la responsabilidad de esos procesos y sobre quién se proyectan sus consecuencias, es decir, el estudio de la agentividad). Esas herramientas permiten también analizar cómo se proyectan las actitudes de los hablantes en los enunciados, incluyendo no solo sus puntos de vista, sino si expresan su posición de forma mitigada o intensificada. Asimismo, podemos conocer cómo funciona la argumentación para persuadir de la veracidad o de la pertinencia de una determinada representación, o para justificar acciones y comportamientos. Por último, podemos estudiar cómo se legitiman las representaciones discursivas de los acontecimientos, de los actores sociales, de las relaciones sociales y de los propios discursos.

Este trabajo se ha centrado especialmente en el análisis de cómo se expresan y refuerzan creencias y valores, sobre todo las creencias evaluativas o actitudes, que pueden ser favorables o desfavorables hacia un objeto determinado. El propósito fue descubrir cuáles eran las actitudes dominantes de profesores y alumnos hacia la diversidad lingüística y sociocultural y hacia el establecimiento de relaciones intercomunitarias, pues estos dos aspectos (la diversidad y las relaciones sociales) constituyen los ejes sobre los que articulamos el estudio de las ideologías lingüísticas y culturales, como veremos más adelante, en el apartado 1.3.1.8.

Cabe señalar que este enfoque no considera que las actitudes determinen necesariamente los comportamientos, la elección de un modelo educativo concreto por parte de los profesores, por ejemplo, pues hoy sabemos que las actitudes son dialógicas, argumentativas y, por lo tanto, variables. No obstante, se trataba de descubrir si se daban uniformidades, cuáles eran las actitudes dominantes y, muy particularmente, estudiar cómo estas se

argumentaban y legitimaban en el discurso.

Al trabajar con estos dos enfoques teóricos, la etnografía sociolingüística y el análisis crítico del discurso, ha sido posible: (1) contrastar las políticas y los discursos educativos con la aplicación que se hace de ellas según observamos en las prácticas cotidianas; y (2) contrastar los resultados de nuestra observación con el análisis de los discursos que producen los propios participantes sobre las prácticas educativas, sobre las lenguas, sobre ellos mismos y sobre sus interlocutores. Con ello, se pretendía saber si detrás del aparente desconcierto e improvisación se estaban ya perfilando líneas claras de actuación y, en caso afirmativo, determinar las ideologías que vertebran tanto las políticas lingüísticas y educativas como las prácticas. Tal como el análisis pone de manifiesto, si bien el papel de las ideologías es relevante, no alcanza a explicar por completo lo que está sucediendo en los centros, ya que hemos comprobado, por ejemplo, que aunque los distintos estamentos coincidan en la necesidad de reconocer la realidad multicultural que viven, si no cuentan con los recursos o materiales didácticos adecuados, no pueden dar cuenta de ella.

### **1.3. De las ideologías a los modelos educativos**

#### **1.3.1. Ideologías lingüísticas**

Cada vez es mayor el reconocimiento de que la ciencia es una actividad social determinada por las circunstancias históricas, culturales y socioeconómicas. Este carácter «situado» de la producción científica se revela con nitidez en aspectos como la educación, ya que los objetivos que se fijan ponen de manifiesto modelos de sociedad y modelos de relaciones intercomunitarias. Los modelos de sociedad puede ser que se deseen presididos por la homogeneidad o, quizá, por la multiculturalidad; puede ser también que se busque una distribución democrática de las relaciones de poder o, en cambio, que se refuercen las relaciones de dominación. En cuanto a los modelos de relaciones intercomunitarias, pueden ser de aislamiento, de segregación, de integración, etc.

En nuestra investigación, como ya se ha señalado, se ha partido de la hipótesis de que bajo todas las teorías acerca de cómo abordar la educación y, en particular, la educación de las minorías socioculturales y lingüísticas subyacen ideologías que reproducen esquemas ideológicos. Esas ideologías lingüísticas y culturales vertebran y vinculan entre sí los distintos modelos educativos a los que las teorías han dado lugar en distintos países y en diferentes épocas, explicando así la similitud o la disparidad de objetivos, de procedimientos y de destinatarios que plantean. Desde esta perspectiva se pueden apreciar las correspondencias que existen entre aspectos que de otra manera parecen inconexos o no vinculados: en concreto, las teorías, los modelos, las estrategias y procedimientos educativos, los materiales de trabajo y las relaciones interpersonales en el aula. Más aún, solo si se estudian las ideologías es posible valorar los principios, los objetivos, la eficacia y las alternativas a los modelos educativos que se han formulado, sin necesidad de remitirse a un marco sociocultural más amplio. De hecho, ese

estudio ha resultado en este sentido particularmente clarificador, ya que permitió descubrir las líneas que articulan un debate social en el que se imbrican, por un lado, la diversidad/homogeneidad lingüística y sociocultural, y por otro, la igualdad/desigualdad de oportunidades.

Además, dado que los centros pueden adaptar a su realidad y a sus propias iniciativas las actuaciones regladas por las políticas, resulta también de gran interés explorar las ideologías que articulan a estas prácticas. De manera que esta hipótesis nos ha guiado tanto en la sistematización de las políticas, ideologías y modelos existentes, como de las aplicaciones.

Para comprobar nuestra hipótesis e identificar las ideologías que subyacen a las distintas teorías y políticas lingüísticas se ha tomado como fuente de inspiración el esquema que John Berry propuso (véase Berry, 1990; y Berry y Sam, 1997) para describir los procesos de aculturación de grupos de inmigrantes. Pero lo hemos recreado y transformado, siguiendo a Grad (2001), con el fin de poder explorar algo que Berry no estudia: las orientaciones ideológicas de la sociedad receptora con respecto a la inmigración. Es preciso señalar que se han cambiado notablemente el objetivo, el planteamiento y muchos de los presupuestos de Berry, en la misma línea que lo han hecho Montreuil y Bourhis (2001).

El objetivo era diseñar una herramienta con la que identificar las ideologías que subyacen a las teorías sobre la gestión de la diversidad en la educación, ideologías que en último término también subyacen a las políticas educativas (sobre todo lingüísticas) y a la aplicación que de ellas se hace a través de las distintas prácticas y modelos educativos. Con este fin, se formularon dos preguntas, consideradas procedimientos exploratorios muy eficaces para descubrir, en todos los ámbitos de la vida escolar y en los distintos discursos recogidos, qué ideologías sustentaban en cada caso el tratamiento de la diversidad lingüística. Esas dos preguntas se complementan con una tercera, de la que hablaremos más adelante. Por lo pronto, las dos preguntas a que nos referimos son las siguientes:

- 1) ¿Cómo se aborda en los centros de enseñanza la diversidad lingüística y cultural, es decir, se facilita el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias?
- 2) ¿Cómo se promueve el establecimiento de relaciones intercomunitarias?

A partir de las respuestas que se den a estas dos preguntas, las cuales ciertamente pueden ser múltiples y muy variadas, identificamos cuatro ideologías lingüísticas y culturales, como queda recogido en esta [tabla](#). En ella, las preguntas citadas no aparecen planteadas de forma abierta, ya que se trata solo de presentar las distintas posibilidades que abre su formulación .

En lo que sigue, caracterizaremos cada una de las ideologías resultantes de este esquema, incluyendo la referencia a algunos casos concretos.

**1.** La ideología asimiladora se identifica cuando no se facilita el

mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales, aunque sí se valoran las relaciones intergrupales (si bien siempre dentro del marco de la cultura dominante). Esta ideología ha conformado lo que podríamos llamar «el discurso de la igualdad a costa de la diferencia», en el que reconocemos uno de los legados ideológicos de la revolución francesa (exportado en todas direcciones), que entiende la diferencia como amenaza para la integración de los individuos y para la cohesión de la sociedad/Estado (numerosos autores, entre ellos Bourdieu, 1998; Bourdieu y Passeron, 1977; y Skutnabb-Kangas, 2000, han estudiado las consecuencias actuales de la pervivencia de este planteamiento). La vinculación de este discurso con la cuestión lingüística se dio desde el origen: la lengua común (dominante) permitiría el acceso a ámbitos de los que hasta ese momento estaban excluidos distintos sectores sociales (las clases bajas, las minorías étnicas).

Este planteamiento pervive, no sin controversias, en discursos actuales que se dicen progresistas y que presentan el reconocimiento de la diferencia no como derecho, sino como potencial fuente de estigmatización, segregación y rechazo social y que, al mismo tiempo, reivindican homogeneizar sobre los cánones y formas de la mayoría con el fin de igualar en derechos. Desde el punto de vista lingüístico, se persigue la sustitución de la lengua vernácula (L1) por la lengua dominante en la comunidad de acogida (L2), pues se considera que así se garantiza el acceso a las mismas posiciones y beneficios sociales. Aquí cabe señalar que en los lugares y países donde durante largo tiempo han dominado modelos de estado sustentados en la defensa del binomio «un estado-una lengua», o en los que ha sido predominante el monolingüismo, con frecuencia se asume que el aprendizaje de la segunda lengua (L2) ha de entrañar necesariamente la pérdida de la de origen (L1). En estos casos, la argumentación en favor de que los jóvenes de origen extranjero aprendan la lengua de la mayoría se presenta como si no existiera la posibilidad de que esos jóvenes incrementaran su patrimonio lingüístico convirtiéndose en bilingües o en multilingües. Al contrario, se da por supuesto que tal aprendizaje es incompatible con el mantenimiento de su lengua de origen.

Así, hasta fechas muy recientes, en Francia se seguía considerando todo tratamiento diferencial en función del origen étnico como potencialmente discriminatorio, hasta el punto de que los alumnos de origen extranjero resultaban invisibles incluso en las estadísticas. Su situación y su trayectoria escolar eran consecuencia solamente de su posición social —en concreto, de la clase social— no considerándose el impacto ni simbólico ni social (sobre el estatus y la clase) de las diferencias culturales o lingüísticas. Por ello, en los años 80 y 90 se arbitraron medidas que, siguiendo este planteamiento ideológico, se dirigieron al conjunto de la población con problemas de pobreza y marginación. De manera que en Francia realmente se intervino con programas sociales e inversiones fuertes que establecieron Zonas de Educación Prioritaria (ZEP). Los centros que reciben apoyo no son seleccionados por contar con índices altos de fracaso escolar, como ocurriría en Estados Unidos, sino por encontrarse en barrios y zonas rurales o marginadas, es decir que son seleccionados en virtud de indicadores socioeconómicos (como altas tasas de paro, violencia doméstica o

inmigración reciente). Este programa, inspirado en una política asimilacionista, ha derivado en la práctica en otra que podría enmarcarse entre los modelos educativos multiculturales, ya que ha supuesto una apertura innovadora del sistema escolar —homogéneo y centralizado— a las características del alumnado. Este modelo ha sido adoptado por otros países<sup>9</sup>. En España, si bien algunos programas coinciden con este planteamiento, los recursos invertidos no son equiparables.

Ahora bien, si se ignora que en las relaciones conflictivas y de dominación intervienen las diferencias lingüísticas y étnicas como agentes que refuerzan, incrementan y justifican la sumisión de las minorías a las mayorías, de unas clases sociales a otras, negar esta instrumentalización de actitudes y prejuicios no puede contribuir a la igualdad de derechos y de oportunidades, sino a mantener el actual orden social. Por ello, en las épocas y en los lugares donde se han ignorado las dimensiones étnica, lingüística y social de las relaciones y conflictos sociales, el mensaje que se envía a los alumnos que hablan lenguas distintas o provienen de escuelas de países diferentes es: «Tienes que ser como nosotros para ser aceptado», dando por supuesto que con ello se acabarán de inmediato los prejuicios, el rechazo o la situación de marginación. La piedra angular es el concepto de integración, como veremos más adelante.

Sin embargo, las experiencias de muchos países muestran que, en tanto no se acompañe de una redistribución del poder, el hecho de desdibujar los rasgos que distinguen a los sujetos no basta para conferirles de inmediato una posición social más fuerte y una mejor situación económica. Como señala Francesc Carbonell, el proceso de aculturación, cuando el grupo no consigue la aceptación o una inserción social real en el grupo mayoritario, conlleva un efecto de pérdida de normas, referentes y valores sociales, de graves consecuencias para la integridad emocional del individuo y para su adaptación social (véase Carbonell, 1999: 115 y ss. para una revisión del concepto de integración con relación al efecto asimilador). Las etiquetas con las que se designa a los hijos de trabajadores extranjeros, constituyen una evidencia de cómo, a pesar del esfuerzo asimilador, en los países europeos se les sigue percibiendo como extraños al grupo mayoritario o, incluso, de cómo no se les acepta. Algunos términos muestran cómo se les considera miembros del exogrupo, tales como «inmigrantes de segunda generación» o, incluso, «alumnos inmigrantes», cuando no son los niños, sino sus padres los que emigraron y, además, pueden haber obtenido la nacionalidad del país de acogida. Resulta significativo el caso francés, donde la administración se resiste a utilizar etiquetas que identifiquen a estos alumnos descendientes de inmigrantes<sup>10</sup>, de modo que es difícil seguir su trayectoria escolar, mientras que la población sí recurre para denominarlos a etiquetas que los categorizan y distinguen pese a haber conseguido su asimilación cultural. Así, se emplea con frecuencia al término *beur*, que significa ‘árabe’ y que se forma mediante un procedimiento de inversión silábica usual en el *verlang*, o argot francés.

Sin obviar la dimensión individual de esta cuestión, es preciso señalar la dimensión colectiva. Los individuos viven en sociedad y las opciones que han de abrirse a ellos no deben imposibilitar el mantenimiento de sus

vínculos sociales elementales; sin embargo, la presión asimiladora puede ser tan grande que conduce al abandono, cuando no al rechazo, de su lengua y de su cultura (véanse May, 2001; y Skutnabb-Kangas, 2000). Las consecuencias a largo plazo son conocidas, sobre todo en relación con la falta de integración tanto en el grupo de origen como en el de acogida. A este respecto, no solo los datos recogidos entre el alumnado de algunos de los centros estudiados relativos al dominio y al uso de las lenguas habladas —en el ámbito del proyecto «Multilingual Cities»<sup>11</sup>— sino también los resultados del estudio completo, muestran una tendencia clara a la pérdida de la lengua de origen (Broeder y Mijares, 2003). Y en esta misma dirección parecen ir los datos relativos a las actitudes lingüísticas: no es extraño que vayan acompañadas de vergüenza y rechazo hacia la propia lengua y hacia el grupo de origen.

Dentro de la lingüística han proliferado en los últimos tiempos desarrollos teóricos que muestran la inoperancia y los problemas asociados a las políticas inspiradas en esta ideología. Especial relevancia han tenido las investigaciones de Lambert sobre bilingüismo (véase Lambert, 1967; 1981; y Lambert y Taylor, 1986). Según este autor, el bilingüismo puede y debe ser un proceso de ganancia (no de sustitución o de pérdida), puesto que sus efectos son positivos desde el momento en que abre el camino a otras perspectivas, a otras visiones del mundo. Para Lambert (1967), la incorporación de una lengua y de una cultura nuevas, siempre que no se genere competencia entre ellas debido precisamente a la amenaza de sustitución o a la valoración negativa de la lengua vernácula, conlleva el respeto por ambas, mientras que la asimilación exige el rechazo, cuando no el desprecio, de la lengua y la cultura de origen.

La ideología asimiladora da lugar, naturalmente, a modelos educativos destinados a la asimilación cultural de los estudiantes y a la sustitución lingüística (conocidos como modelos «laissez faire»), sin que consideren en ningún momento la posibilidad de introducir cambios que involucren al conjunto de la comunidad escolar (esta vinculación se desarrolla en el apartado 1.3.3.). Estos modelos proliferaron en Europa y América hasta la década de los 70, y un ejemplo destacado es el caso de Suecia, donde una fuerte ideología asimiladora (diferente de la que se aplicaba en el caso de las minorías autóctonas) inspiró las políticas educativas dirigidas a los trabajadores «invitados» hasta el año 1975, momento a partir del cual la política oficial reconoce la importancia de la lengua materna y de los lazos culturales de los niños de las minorías no autóctonas, al tiempo que les garantiza las oportunidades de aprender sueco y de sentirse parte de la sociedad sueca. Entre los factores que explican el cambio de política destaca el fracaso escolar de los hijos de trabajadores extranjeros, circunstancia que, si bien garantizaba la disposición de una mano de obra barata no cualificada, también concitó críticas y descontento social (un interesante análisis ideológico y socioeconómico de este proceso de cambio puede encontrarse en Skutnabb-Kangas, 1984; y un estudio de la evolución semejante que se vivió en Québec se realiza en Mc Andrew, 2001).

**2.** Estamos ante una ideología segregadora o aislacionista cuando a la pregunta de si se facilita o no el mantenimiento de la identidad y de las

características culturales y lingüísticas obtenemos una respuesta afirmativa y, al mismo tiempo, a la segunda pregunta, la relativa a las relaciones intergrupales, se responde negativamente, es decir, que estas no se promueven.

El colapso del orden colonial en las décadas de los 50 y 60 y el posterior aumento de la migración de los que fueron colonizados hacia sus antiguas metrópolis y hacia otros países industrializados hizo tan patente la diversidad que en algunos lugares fue reconocida institucional y legislativamente con la definición de «grupos étnicos» o de «minorías étnicas»; condición que, por cierto, también compartían las minorías autóctonas en algunos países como Suecia, Sudáfrica o Estados Unidos. Ahora bien, la visión que primó en algunas legislaciones y en la percepción popular fue la de que las diferencias culturales (que son cambiables, flexibles y poco nítidas) constituían características estáticas, bien definidas e inherentes a los grupos étnicos (lenguas, estilos de vida, religiones, hábitos alimenticios, etc.). De esta visión surgieron, en lugares como Canadá, Bélgica o Suecia, políticas multiculturales en las que el respeto a las diferencias culturales y lingüísticas se consideraba un derecho que era preciso garantizar. Sin embargo, a pesar de que tal respeto supone un avance, en la mayoría de los casos no ha fomentado la interacción entre individuos pertenecientes a distintos grupos socioculturales; y menos aún ha conllevado una redistribución del poder y de los recursos en la sociedad, es decir, no ha habido un «empoderamiento» de las minorías, que siguen ocupando lugares exteriores, o satélite, con respecto a los de la mayoría dominantes.

Así pues, aunque el reconocimiento de alguna manera resuelve la cuestión de la diversidad, mientras a las «minorías» se les atribuya una posición secundaria o marginal, no se resuelve el problema de la desigualdad. Y hay más: en ocasiones se ha comprobado que estas posiciones, que frecuentemente se apoyan en argumentos que tienen su origen en el relativismo cultural y lingüístico, pueden cobrar tintes reaccionarios al presentar las diferencias como insalvables, solo «tolerables» si se asocian a una exclusión que se concreta en la segregación social y en la *guetización* espacial.

El lema que acompañaría a esta ideología sería algo así como: «Puesto que somos tan diferentes, vivamos separados», de modo que los modelos educativos a que ha dado lugar, los cuales son conocidos como «multiculturales» (no críticos), en menor o mayor grado suelen incluir el componente segregador.

Es común que los modelos multiculturales vayan complementados con programas como el de la enseñanza de las lenguas y las culturas de origen, respecto del cual es preciso indicar que hay versiones de muy distinto signo, con objetivos y procedimientos muy diferentes. Los primeros ejemplos que conocemos de programas de enseñanza de la lengua de origen reforzaban la separación física entre los miembros de las distintas comunidades<sup>12</sup>. Así ocurría con los fineses en el valle del Torne y con la minoría lapona en Suecia. La escolarización de esta última se realizaba en la lengua materna



hasta que cobraron mayor fuerza las políticas asimilacionistas señaladas más arriba y que dominaron hasta más o menos 1975. La enseñanza de lenguas de origen evolucionó posteriormente en Europa hacia actuaciones que se realizaban dentro de la misma escuela, pero fuera del currículo y siendo la asistencia voluntaria. En este caso, si bien se trata de valorar la lengua de origen, continúa dándose cierta segregación física y psicológica; segregación que la mayoría de estos países posteriormente han tratado de evitar y, entonces, han avanzado hacia ideologías y posiciones más modernas, las cuales se examinan a continuación. No obstante, más adelante volveremos sobre algunos matices que puede adoptar este programa, al referirnos a la evolución que ha experimentado la enseñanza de las lenguas y las culturas de origen en Canadá.

**3.** Identificamos una ideología integradora cuando respondemos afirmativamente tanto a la pregunta sobre el mantenimiento de la diversidad como a la pregunta acerca del fomento de las relaciones intergrupales. Esta ideología permite que, al tiempo que se incorporan una lengua y una cultura nuevas, se conserven la identidad y los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. En ella, el reconocimiento y la valoración de otras lenguas, así como de otras formas culturales y de otros valores, entraña —o al menos busca intencionadamente— la modificación de las relaciones de poder entre mayoría y minorías, ya que procura el conocimiento y el enriquecimiento mutuos. Actualmente en Canadá, por ejemplo, se pone un énfasis notable en el respeto de la diversidad, mas como tarea que ha de conjugarse con la consecución de unas relaciones sociales más equilibradas y la preparación de la ciudadanía para el ejercicio democrático (Consejo Superior de la Educación, 1993, aunque para poder observar en concreto medidas para dotar de poder —«empoderamiento»— a las minorías, tendremos que esperar al desarrollo de los programas de educación antirracista). El objetivo no es, por tanto, lograr la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino educar y transformar la sociedad para que, en palabras de Francesc Carbonell, «no se utilice esta diversidad como legitimación de la exclusión social» (1999: 100).

No es fácil en estos momentos encontrar países donde la ideología integradora se haya materializado ya en desarrollos legales e institucionales concretos que hagan realidad las declaraciones de principios, si bien son muchos los programas y las propuestas que van en este sentido dentro de la Unión Europea<sup>13</sup> (con relación al caso sueco, al que ya se ha hecho referencia en los apartados previos, desde 1985 el Parlamento aprobó incorporar el enfoque intercultural a la enseñanza mediante la formación del profesorado y la publicación de materiales didácticos que permitan su aplicación en el aula).

Se trataría de actuar en paralelo sobre las diferencias sociales para garantizar la igualdad de oportunidades, y sobre el respeto y la integración de las diferencias lingüísticas y culturales, de forma que no resulten discriminatorias y no reviertan sobre la posición social. Al respecto, el documento «Politique d'équité et d'antiracisme en éducation», de la provincia de Ontario, publicado en 1993, constituye uno de los desarrollos más acabados de esta ideología: persigue un heterocentrismo igualitario

rechazando el multiculturalismo folclorista y señalando la importancia de la consideración de la diversidad como herramienta para la igualdad; el enfoque que adopta es un enfoque sistemático de transformación del funcionamiento de los centros de enseñanza, de incremento de la participación y que entiende como necesario que los alumnos puedan cuestionar sus prejuicios como una fuente de transformación social.

Estos planteamientos son más acordes con las visiones actuales —más dinámicas y menos esencialistas— de la identidad, de la cultura y de los «grupos o minorías étnicas». Sin duda, los últimos enfoques postestructuralistas y postmodernos han tenido un impacto decisivo en la reconceptualización de estas materias. Desde esta relativamente nueva manera de entender las cosas, las diferencias se forman y se conforman en la interacción con los otros (esta es también la posición de Giménez [1994], que afirma que las minorías se constituyen como tales en el país de acogida). Por ello, el énfasis en los estudios y en las políticas se ha desplazado en los últimos años desde los contenidos de la identidad y de la cultura de estas «minorías» (las lenguas, los hábitos de comportamiento, etc.) a las relaciones y fronteras tanto culturales como de interacción social.

Las políticas apoyadas en esta ideología han de enfatizar las relaciones intercomunitarias y han de exigir, tanto de las instituciones como de todos los protagonistas, modificar sus expectativas y sus formas de actuación. El concepto de integración al que remite esta ideología se aleja radicalmente del proceso de dominación y sumisión, para entenderse como un proceso de liberación y de transformación social que atañe a toda la sociedad (véase, también, Carbonell, 1999). Las políticas han de dirigirse, por tanto, a todos los colectivos por igual y no solo a los grupos minoritarios. Para que la diversidad resulte un enriquecimiento mutuo, los centros de enseñanza han de abrir espacios para que esa diversidad se manifieste en condiciones de igualdad, y los profesores han de formarse para conocerla mejor y poder sensibilizar al alumnado. A diferencia de las políticas asimiladoras, en las que son los alumnos de origen extranjero, y solo ellos, los que deben cambiar, en las políticas integradoras se espera que tanto el centro escolar como todos los que participan en él se abran a una realidad diversa que no estaría ajena al discurrir cotidiano de la comunidad.

En el plano lingüístico, el monolingüismo dejaría de ser el objetivo, para pasar a la consideración del bilingüismo en términos de ganancia. Esto implicaría la enseñanza de la L2, pero también el refuerzo del conocimiento y el uso de la L1, que constituiría la base sobre la que se adquiriría la segunda lengua. La ideología integradora está dando lugar al desarrollo de modelos interculturales en los que se favorece el conocimiento de formas y usos tanto propios como ajenos; en estos modelos se destacan particularmente los puntos comunes, y las diferencias se contextualizan dentro de un marco en el que los factores sociohistóricos y económicos son fundamentales. Por otro lado, los modelos educativos interculturales pueden, y deben, complementarse con la instrucción en las lenguas y las culturas de origen.

4. Detectamos una ideología marginadora si la respuesta a las dos preguntas formuladas más arriba es negativa, es decir, si no se facilita el mantenimiento de la diversidad ni se favorecen las relaciones intergrupales. Ahora bien, prácticamente nunca hallaremos una formulación explícita de esta ideología, ya que tal formulación iría contra los principios y derechos fundamentales. Sin embargo, en ocasiones se descubre, como cuando se busca la asimilación cultural y lingüística a través de la separación estratégica de quienes son diferentes. Esta vía suele adoptarse cuando se detecta una situación de desigualdad y se considera que la causa de esa desigualdad es la diferencia, por lo cual es preciso diluirla o eliminarla. También suele recurrirse a ella cuando no se tiene claro cómo afrontar una situación de multiculturalidad. Esta vía, que se aplicó sobre todo en los años 60 y 70 en Estados Unidos, ha sido muy criticada (en el apartado siguiente, dedicado a las teorías del déficit y de la diferencia, se presentan con más detalle los debates a que ha dado lugar), y por ello, cuando aún se aplica, se acompaña de una regulación que vigila la transitoriedad de este proceso, que es a la vez asimilacionista y segregador. Su posición podría resumirse así: «Puesto que no son como nosotros, separémoslos con el fin de que aprendan a serlo», o bien, «puesto que no consiguen ser como nosotros, separémoslos aún más».

La coincidencia de asimilación y segregación da lugar a modelos de educación compensatoria muy variados. Por ejemplo, en Estados Unidos reflejarían esta ideología desde la educación bilingüe (que se ha entendido casi siempre como transitoria y compensatoria) hasta las clases especiales para alumnos que son considerados como deficitarios (en la «compensatory education»), o los programas tipo «ciclo adaptado» («remedial learning» o «remediation»), más parecidos a la diversificación. Se trata, en cualquier caso, de crear grupos que reciban atención específica para tratar problemas concretos y poner al grupo que presenta una determinada carencia al mismo nivel. Desde el punto de vista lingüístico, se percibe de inmediato una contradicción, ya que la manera de adquirir una lengua es interactuando con quienes la hablan, no separándose de ellos.

Como en el caso de la ideología asimiladora, en la ideología marginadora la diversidad se considera fuente de desigualdad social, así que se combate la desigualdad invisibilizando las diferencias, es decir, dando importancia solamente a la adquisición de la lengua y la cultura hegemónicas. Ahora bien, en este proceso se produce una separación que desvaloriza y relega las lenguas y culturas propias, separación que desde una visión interactiva de los grupos sociales no hace más que reforzar las fronteras entre ellos. Por otro lado, si no se obtienen buenos resultados, la segregación puede hacerse definitiva y, por lo tanto, abocar a la marginación.

Por estas razones, actualmente en todos los foros sobre educación se insiste en que las medidas que se dirijan exclusivamente a los recién llegados con el objetivo de que se adapten al sistema (sean clases de la lengua vehicular, sean clases de contenidos) han de ser puntuales y, sobre todo, han de estar integradas en el centro en el que luego los estudiantes van a seguir su educación. De este modo los centros se abren a la multiculturalidad y los cursos específicos son también un período de contacto y relación con el

centro.

En esta exposición se ha hecho patente la dificultad de reunir en el proceso educativo equidad e integración de la diversidad. De hecho —solo tras largos debates— se ha convenido sobre la necesidad de no ganar una a costa de la otra<sup>14</sup>. La situación se complica más aún, dado que sean cuales sean las ideologías dominantes y las iniciativas políticas en que se materialicen, la sociedad ha de estar preparada para poner en marcha las medidas y los modelos por los que se opte, es decir, debe contar con suficientes recursos y con profesionales bien preparados, aunque también deberá compartir en cierto modo la ideología que subyace al modelo que se elija, pues de lo contrario se pondrán en marcha modelos que, en la práctica, verán modificado su sentido.

De otro modo, pueden, por ejemplo, desarrollarse políticas en las que se observen paradojas, cuando no abiertas contradicciones, entre las declaraciones de objetivos acordes, digamos, con las políticas europeas, tendentes a la interculturalidad, y las directrices concretas, tendentes a la asimilación, por ejemplo. Por ello, investigaciones como esta pueden desempeñar una función social desde el momento en que permiten apreciar con más claridad los objetivos de las políticas lingüísticas y educativas. Además, hoy ya se dispone de datos sobre el éxito o el fracaso de la aplicación de diversos modelos en distintos países, por lo que se podrían contrastar, enriquecer y completar el debate con reflexiones amplias e iniciativas concretas. Esta diferencia que se observa entre las declaraciones de intenciones y las regulaciones concretas, se observa también entre las directrices ministeriales y la adaptación que de ellas hacen los centros educativos, por ello a la hora de explorar las ideologías, no solo se han estudiado las políticas o las teorías educativas, sino las prácticas concretas. Este contraste ha sido de gran interés, ya que en ocasiones las prácticas se han revelado más avanzadas y más integradoras que las políticas.

Ahora bien, además de defender que existen ideologías lingüísticas que subyacen y explican las teorías y los modelos educativos, esta investigación postuló una segunda hipótesis, que vinculaba la atención prestada a la diversidad y a las relaciones intergrupales con el éxito o el fracaso del proceso educativo. Con el fin de comprobar esta hipótesis esta investigación se planteó una tercera pregunta, que ha guiado de principio a fin este trabajo y que explicaría tanto la metodología elegida como la guía de observación seguida en los centros. Con el fin de explorar la relación entre las respuestas a las dos preguntas antes enunciadas y la integración o marginación de los estudiantes de origen extranjero, se trataba de verificar si cuando se facilita el mantenimiento de las diferencias culturales y lingüísticas y se fomentan las relaciones intergrupales, se refuerza la integración de los estudiantes, o si, por el contrario, cuando las respuestas a las dos preguntas antes planteadas son negativas, se debilita la integración y se da lugar a situaciones de segregación, asimilación o marginación.

De manera que es preciso definir que entendemos la integración como un proceso activo para todas las partes implicadas, el cual, de conseguirse,

tendría efectos positivos en los siguientes planos:

- 1) académico: mejora de las notas y de las posibilidades de promoción de los estudiantes de origen extranjero; dotar de mayor calidad y apertura del currículo;
- 2) social: mejores relaciones entre los estudiantes, entre los profesores y los estudiantes y entre los propios profesores;
- 3) lingüístico: mejor competencia en la segunda lengua y en la lengua primera y posibilidad de que los estudiantes autóctonos (monolingües) aprendan otras lenguas.

Este ha sido el hilo conductor del trabajo. Comprobar esta segunda hipótesis permitiría contar con criterios fiables para valorar los modelos educativos y los procedimientos empleados —sus puntos fuertes, sus puntos débiles— de forma que se pudiera valorar la conveniencia de mantenerlos, desecharlos, modificarlos o reforzarlos. Al igual que las dos preguntas anteriores, esta también ayuda a clarificar el sentido o la motivación que subyace a la elección de objetivos, destinatarios y acciones de los distintos modelos educativos y de las distintas teorías.

Así pues, los apartados que siguen (1.3.2. y 1.3.3.) se ocupan de la primera hipótesis: en ellos se tratará de descubrir la vinculación que existe entre las ideologías lingüísticas y culturales estudiadas y las teorías hasta ahora formuladas en relación con el tratamiento de la diversidad en los centros escolares. Luego, los capítulos dedicados a cada uno de los centros de enseñanza, estarán dedicados a verificar la segunda hipótesis, explorando cuáles son los modelos educativos que se aplican, el modo de su aplicación y los efectos que tienen sobre los procesos de integración. Una reflexión más detallada y las conclusiones correspondientes se presentan en la Tercera Parte de este libro.

### **1.3.2. Las teorías del déficit y de la diferencia**

Del debate teórico sobre cómo tratar la diversidad en los centros educativos han surgido al menos dos teorías que vinculan diversidad y desigualdad. Ambas están empeñadas en quebrar el «círculo de la pobreza», es decir, en evitar las consecuencias sociales negativas que tienen para los hablantes las diferencias lingüísticas, pero lo hacen de forma muy diferente. Para la teoría del déficit y para la teoría de la diferencia las causas que producen el «círculo de la pobreza» no son las mismas, así que proponen soluciones divergentes que se traducen en la aplicación de modelos educativos distintos.

Nos referiremos en primer lugar a la teoría del déficit, que nace en los años 60, cuando algunos psicólogos de la educación como Bereiter y Engelman (1966), llevados por su interpretación de los trabajos del sociólogo de la educación Basil Bernstein (1989), explicaron el fracaso escolar de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos como consecuencia de una carencia o déficit lingüístico, el cual era, a su vez, fruto de una carencia

cultural que había derivado de una carencia económica. Pese a las dificultades encontradas a la hora de detallar en qué consistía la carencia en el nivel lingüístico, se adujeron rasgos léxicos como la falta de vocabulario, rasgos sintácticos como un sistema gramatical pobre o deficiente y, por último, rasgos semántico-pragmáticos tales como falta de explicitud o de definición al precisar referentes.

Desde los orígenes, quienes defendieron tal «incompetencia lingüística» tuvieron que enfrentarse a las demolidoras críticas de los lingüistas (véase la ya citada resolución de la Sociedad Americana de Lingüística de 1972 o algunos textos clásicos como Labov, 1985), que explicaban la imposibilidad de medir el volumen del vocabulario de una persona y aportaban evidencias de que se estaban haciendo juicios cuantitativos sobre ausencias cualitativas referidas a un determinado léxico considerado «culto» o «abstracto». En lo relativo a la sintaxis, se señaló la contradicción que deriva del hecho de que, siendo la gramática parte del acervo común a todo ser humano que usa su lengua, se pueda siquiera plantear que haya sectores sociales agramaticales, máxime cuando las formas señaladas eran gramaticales (esto es, posibles), aunque ciertamente características de una determinada variedad coloquial. En el mismo capítulo de usos posibles entrarían los rasgos semántico-pragmáticos, los cuales si bien son admitidos, nunca son entendidos como déficit.

Para los lingüistas, pues, se trata de diferencias en los usos que de la lengua hacen los hablantes, diferencias que surgen siempre que hay diferencias sociales y culturales. Estas críticas, junto con la dificultad de ofrecer pruebas concluyentes de la supuesta incompetencia lingüística, dieron lugar a versiones «más débiles» de la teoría, en las que ya no se hablaba de incompetencia lingüística sino de incompetencia comunicativa, esto es, de incompetencia en el uso, y no en el conocimiento, del sistema. Con esta modificación, que contradice en menor medida los postulados hoy generalmente aceptados en la teoría lingüística, se plantea que quienes fracasan en el sistema escolar tienen un conocimiento limitado de registros o estilos y un uso inadecuado de ellos, es decir, que se trata de hablantes con menor movilidad social porque conocen menos variedades y menos las normas acerca de cómo emplearlas.

Subyace a esta teoría, en contra de las evidencias proporcionadas por la sociolingüística, el supuesto de que hay variedades y lenguas más ricas o más lógicas, más correctas o más complejas. Actualmente, a pesar de la insistencia desde la teoría lingüística en la necesidad de evitar planteamientos prescriptivos y de distinguir entre el valor lingüístico de las formas de habla y su valoración social, se mantiene enraizada la creencia de que existen no hablantes, sino grupos sociales que, por su educación, su clase social o su posición socioeconómica, hablan peor, o son incapaces de razonamientos abstractos o carecen de lógica. Este tipo de afirmaciones aún se oye en algunos ámbitos en relación con las clases sociales más bajas. Se ignora en estos casos que la interpretación y la producción de cualquier enunciado, sobre todo de aquellos en los que abundan los sobreentendidos, obligan tanto a la realización de razonamientos complejos como al conocimiento de las

estructuras sintácticas. Así pues, se interpreta como una cuestión lingüística lo que es un problema social relativo a la diferente valoración de las formas de habla. En el caso de los niños y adolescentes de origen extranjero, posiciones como estas se formulan con mayor desinhibición y con menor cautela, ya que se justifican más fácilmente al tratarse de personas que conocen y hablan una o varias lenguas pero que pueden desconocer la de la comunidad de acogida, que es la que precisarían dominar.

Desde el punto de vista educativo, la teoría del déficit se plantea como objetivo eliminar las diferencias, ya que estas, precisamente en tanto que déficit, son causa de desigualdad. Puesto que entiende que es posible superar esta carencia (salvo en las versiones más radicales, como es el caso de Arthur Jensen, 1969), considera que es obligatorio hacerlo para, a su vez, superar las condiciones de desigualdad. La solución que se propone para salvar esta situación deficitaria es la «inyección cultural y lingüística», mediante una enseñanza niveladora, la enseñanza compensatoria, cuyos únicos destinatarios serían quienes tienen el desnivel. Este procedimiento supone siempre que los alumnos sean separados del grupo que sigue la enseñanza regular, al menos durante unas horas o unas asignaturas. Esta segregación entraña la clasificación de «niños normales» y «niños con problemas», con el consiguiente señalamiento y la posible estigmatización de aquellos que «no llegan» o «no siguen», que tantas veces se ha criticado. Por ello, este procedimiento se aplica hoy en día solo de forma controlada, limitando el número de horas fuera de la clase de referencia y haciendo fluctuar la conformación de los grupos, para que no se fosilicen como grupos que nunca volverán a integrarse en el conjunto. Se trata de un modelo que no fomenta el mantenimiento de las diferencias, sino que las compensa mediante intervenciones específicas que entrañan segregación, aunque controlada, pues hay que evitar que se convierta en un procedimiento de marginación encubierta.

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, tampoco se potencia el mantenimiento de la diferencia, puesto que se valoran poco, o nada, las formas diversas de habla. El objetivo de este tipo de enseñanza parece ser sustituir las lenguas y formas de habla minoritarias por aquellas de la mayoría, lo que genera competencia entre ellas y hace surgir distintas actitudes que inciden notablemente en el aprendizaje. Esas actitudes pueden oscilar, como se ha dicho, entre actitudes positivas hacia la asimilación y actitudes de rechazo. Estas últimas pueden derivar en una mala adquisición de la segunda lengua, lo que, unido a un conocimiento precario o superficial de la lengua de origen, abre las puertas a la marginación. En Estados Unidos, por ejemplo, se ha señalado con frecuencia que estas actitudes de rechazo — surgidas como reacción a la presión asimiladora — son la causa del fracaso en la educación compensatoria de la minoría negra y de la minoría hispana, y no cualquier otro aspecto relacionado con las aptitudes.

Por último, desde el punto de vista social, esta teoría ha de combatir algunos de sus desarrollos de corte netamente racista, desarrollos que surgen siempre que se da por hecho que algunos grupos sociales tienen menor competencia en virtud de su raza, su clase social, el ambiente familiar en que han vivido o

la educación que han recibido. Por eso, cuando hoy se aplica esta teoría y los métodos educativos a ella asociados, se hace de manera personalizada y no universal, con el fin de que sea la capacidad, y no la pertenencia a un determinado grupo, lo que determine la asistencia a clases compensatorias. Este rasgo es vital, ya que de otro modo se estaría imponiendo un sistema normalizador y marginador, todo lo cual es contrario a los derechos fundamentales.

Los planteamientos de esta teoría con respecto a la diversidad y a las relaciones intergrupales llevan a situarla, en el marco de ideologías establecido en esta investigación, dentro de la ideología marginadora.

La teoría de la diferencia, por su parte, surge en el ámbito de la lingüística como respuesta a la teoría del déficit (Kroch y Labov, 1972; y Labov, 1985). En ella, el fracaso escolar se entiende como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales, entre las cuales estarían los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las variedades, así como la utilización de esas valoraciones en la formación escolar. Algunas formas lingüísticas actúan, entonces, como «cierres sociales», al exigirse su uso en dominios sociales relevantes y sirviendo la ausencia de estas como argumento para justificar la exclusión de quienes no las utilizan. Así pues, algunos hablantes poseen de partida las variedades exigidas en ámbitos sociales como la escuela, si es la forma característica de su grupo social o de su clase, mientras que otros se ven obligados a adquirirla, siendo además rechazados por su forma de habla vernácula. No se trataría, por tanto, de un déficit, sino de una diferencia lingüística que socialmente se valora positivamente en un caso y, negativamente, en otro.

Esta teoría, como la del déficit, quiere romper el círculo de la pobreza y acabar con las condiciones de desigualdad que viven algunas minorías y algunos sectores sociales. Sin embargo, no considera que para ello sea necesario atenuar o eliminar las diferencias lingüísticas y culturales, sino, al contrario, propiciar su mantenimiento asegurando al mismo tiempo las relaciones intergrupales y la creación de espacios comunes.

Entre los modelos educativos a los que esta teoría ha dado lugar, figuran tanto los modelos multiculturales como los interculturales, que examinamos en el apartado 1.3.3. y de los que ahora solo decimos que, en el plano lingüístico, buscan asegurar el aprendizaje de la lengua o la variedad mayoritaria, pero sin proyectar una imagen negativa de la lengua o la variedad vernácula. Al contrario, la utilizan como base para el aprendizaje de la segunda variedad o de la segunda lengua. En pocas palabras, se buscaría un bilingüismo de ganancia, al que solo se llegaría asegurando también el conocimiento académico de la de origen.

De estos planteamientos ha surgido la distinción entre los procedimientos de enseñanza de segundas lenguas conocidos como «inmersión» y «submersión», el primero de los cuales valora las lenguas previas del hablante, mientras que el segundo ni las valora ni las permite, lo que genera competencia, con las consecuencias ya señaladas<sup>15</sup>. Ignasi Vila diferencia



ambos procedimientos a partir de tres rasgos: mientras que la inmersión lingüística es voluntaria, la submersión es obligatoria; solo la inmersión se preocupa por el desarrollo de la lengua familiar del alumnado; por último, en ella se adoptan estrategias didácticas que intentan reproducir el proceso «natural» de adquisición de una lengua, mientras que la submersión carece de dichas estrategias (1999). El éxito o el fracaso no está desvinculado de las repercusiones que ambos tienen sobre los procesos de construcción de la identidad (para una reflexión sobre esta cuestión, véase Norton, 2000).

Para no segregar por la forma de habla y para no obligar a abandonar la variedad no estándar o la lengua vernácula, los centros de enseñanza necesariamente tienen que asumir su condición de espacios multiculturales y abrirse a la interculturalidad. Para ello es preciso formar a los profesores, convocarlos a reflexionar sobre los prejuicios lingüísticos y étnicos, así como fomentar en ellos actitudes positivas hacia la diversidad, buscando, por ejemplo, que no consideren el uso de otras lenguas como un acto de rechazo o de agresión a la sociedad receptora. Igualmente, parece necesario incorporar personal que conozca las variedades vernáculas, con el fin de poder orientar adecuadamente las interferencias lingüísticas y las distintas etapas del aprendizaje de toda lengua<sup>16</sup>.

Otra interesante visión de conjunto sobre la educación bilingüe la ofrece Baker (1997); y Cummins (1999) presenta un análisis contrastivo de programas. Finalmente, para los estudios sobre la enseñanza de la lengua y la cultura de origen, véanse Franzé y Mijares (1999) y el estudio comparativo de Mc Andrew (2001).

Las críticas que se han hecho a esta teoría de la diferencia señalan que es idealista porque las escuelas no están preparadas para comprender ni para aplicar sus propuestas y que no asumirán nunca su condición de espacios de diversidad porque su labor tradicional es nada menos que uniformar. Igualmente, resaltan los costes que entraña, ya que obliga a formar a profesores y especialistas, a contar con maestros de apoyo en el aula, a potenciar la enseñanza de las lenguas y de las culturas de origen, a organizar actividades en las que se implique todo el centro, a modificar el currículo, a estudiar los materiales educativos existentes y crear otros nuevos, y a explorar y diseñar nuevos métodos y procedimientos. Desde el punto de vista educativo, se ha señalado que el no insistir tanto en la importancia de la variedad estándar puede no estimular suficientemente su aprendizaje, y se ha dicho también que al no haber segregación, los individuos que sí conocen la variedad estándar pueden verse retrasados en su aprendizaje.

A lo largo de este libro se verá cómo la adopción de políticas acordes con esta teoría y con las ideologías multi e interculturales que representa requiere de una transformación social, ya que supone el reforzamiento de la posición social («empoderamiento») de las minorías lingüísticas y culturales. Por otro lado, precisa contar con un conjunto de valores, ideologías y actitudes para ponerla en práctica, pues de lo contrario su aplicación se hace de forma superficial y puede llegar incluso a contradecir los principios que la

sustentan.

Por último, es preciso indicar que la teoría de la diferencia se apoya en una ideología integradora, razón por la cual establece un vínculo claro entre, por un lado, el hecho de que se facilite el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias y, al mismo tiempo, no se produzca segregación, y el que, por otro lado, se produzca la integración de las minorías. Fue precisamente esta correlación la que influyó a la hora de formular nuestra segunda hipótesis de trabajo, por la que se trataba de verificar si se producía siempre o no.

### **1.3.3. Los modelos educativos**

En este apartado presentamos los distintos modelos educativos a que han dado lugar las ideologías y teorías descritas. El orden de exposición responde sobre todo a un criterio cronológico, ya que estos modelos pueden considerarse etapas sucesivas de un solo proceso de adaptación y respuesta al reconocimiento de la diversidad en los sistemas educativos de distintos países. Se han tomado en consideración propuestas de clasificación bastante coincidentes con la nuestra, entre ellas las de E. Verne (tomada de Jordán, 1992: 105-106), James Lynch (1992: 141-158), Teresa San Román (1992: 177-188) y Susana Tovías (1993: 4-8), todas las cuales se resumen esquemáticamente en la tabla 2, incluida hacia el final de este apartado y tomada, a su vez, de Carbonell y Paris (1995: 100).

#### **El modelo asimilador (conocido también como *laissez faire*)**

Este modelo surge a fines de la Segunda Guerra Mundial y se aplica en algunos países europeos y en Estados Unidos sobre todo hasta los años 60. Basado en la teoría del déficit, trata de que aquellos que se incorporan al sistema escolar, procedentes de la inmigración o de determinadas áreas geográficas con una lengua diferente, se asimilen a la mayoría adquiriendo su lengua, para así asegurar su adaptación a la sociedad de acogida y sus posibilidades de progreso social. Los destinatarios de los programas que se ponen en marcha son exclusivamente quienes presentan la «carencia», de modo que no se dirige ninguna acción especial al resto de la comunidad escolar. El modelo asimilador no facilita el mantenimiento de la diferencia, pero tampoco segrega, por lo que la ideología subyacente es también asimiladora y conlleva la imposición de una perspectiva etnocéntrica.

Entre los procedimientos y estrategias educativas que suelen utilizarse cuando se aplica este modelo destaca la submersión lingüística y cultural, que se realiza en el aula común y sin tratamiento diferencial (de ahí la designación de «*laissez faire*»). Este procedimiento puede dar resultados distintos en función de la edad de los alumnos y, desde luego, de su número. En ocasiones, la submersión se refuerza con profesores de apoyo en el aula, que ayudan a este alumnado en las primeras etapas. Otro procedimiento muy común es la realización de clases de acogida, en particular de cursos intensivos de lengua antes de que los estudiantes ingresen a la enseñanza reglada. Esta opción se ha seguido en Estados Unidos, Francia y Canadá, con

un enfoque que consideraba la escolarización de estos alumnos como un desafío lingüístico que demandaba actuaciones específicas (solo, una vez más, para estos estudiantes). En el caso de Canadá, y en particular de Quebec, este modelo (adoptado en 1969 y que conoció su pleno desarrollo con la Ley 101 de 1977) fue modificado al extenderse la convicción de que era preciso adaptar el sistema escolar a la diversidad (para conocer la evolución de las políticas educativas en Quebec durante las décadas de los 70, 80 y 90, evolución a la que se hace referencia en distintos momentos en este apartado; véase Mc Andrew, 2001).

Ninguno de estos procedimientos conlleva la segregación, si bien las relaciones intergrupales han de establecerse en la lengua y con los referentes socioculturales predominantes. Los resultados del modelo dependerán de la acción del grupo minoritario, de su autoestima, de la valoración de su lengua y de las medidas que tomen para mantenerla. Si la comunidad de origen así lo decide y otorga persistentemente su apoyo, este modelo, que desde la sociedad de acogida se pretende asimilador, puede ser parcialmente contrapesado con el refuerzo de la cultura y la lengua de origen fuera del ámbito escolar. El contrapeso difícilmente dará lugar a una situación de equilibrio debido a que coinciden la lengua dominante y socialmente legitimada con la lengua de la escuela, por lo que termina imponiéndose sin remedio (por ello, Lambert, 1981, considera que solo puede haber equilibrio cuando la lengua de la escuela es distinta también de la dominante en la sociedad, como ocurre en los colegios franceses, ingleses, etc.). No obstante, es posible que se mantengan la lengua y la cultura de origen a pesar de la presión de la segunda lengua en el ámbito escolar, aunque el uso de la lengua vernácula quede reducido a un uso familiar y coloquial. La emigración española en Suiza, por ejemplo, respondió a este modelo con éxito mediante una enseñanza complementaria de la lengua y la cultura de origen, organizada por la propia comunidad.

El modelo asimilador sigue vigente en algunos de nuestros centros, específicamente en aquellos en los que el número de estudiantes de origen extranjero con lengua materna distinta al español no es elevado.

### **El modelo de compensatoria (especializado o marginador)**

Este modelo educativo se desarrolla a partir de los años 60, cuando aumentan las migraciones y empiezan a formarse minorías autóctonas y guetos. Se sustenta también en la teoría del déficit y comparte con el modelo anterior el deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. Los destinatarios son, igualmente, quienes presentan la «carencia», y no se plantean acciones dirigidas al conjunto de la comunidad escolar. Sin embargo, el marco ideológico no coincide con el anterior, ya que si bien, como en el otro caso, no se facilita el mantenimiento de la diversidad, en este tampoco se potencian las relaciones intergrupales. Y esta diferencia se pone de manifiesto en los procedimientos, pues en este modelo la nivelación se busca a través de la enseñanza compensatoria, la cual entraña siempre segregación.

Puesto que la enseñanza compensatoria se imparte simultáneamente a otras materias a lo largo del curso escolar, su contenido no es puramente lingüístico: se imbrican conocimientos lingüísticos y no lingüísticos; lo que puede asociar los desniveles, o presentarlos como indisolubles, cuando muy probablemente sean plenamente distinguibles. Este modelo ha sido aplicado con frecuencia en Estados Unidos, como parte de las políticas de lucha contra la pobreza y en favor de la igualdad de oportunidades. Sus destinatarios fueron, primero, la población afroamericana y, más tarde, la comunidad de hispanohablantes.

Según Mc Andrew (2001), en el caso de los hispanos se reconocía la necesidad de un tratamiento específico (aunque limitado), que incluyera la educación bilingüe, pero no como medio para preservar la lengua y las culturas de origen, sino como un procedimiento de compensación educativa para aprender la nueva lengua y así conseguir la igualdad de oportunidades (por ello, a la hora de evaluar sus resultados lo que se toma en cuenta no son los derechos de las minorías, sino su incidencia sobre la promoción de la igualdad). Los desarrollos posteriores de este programa (a partir de 1984) han pasado a tener un carácter menos ligado a la enseñanza compensatoria y más en consonancia con la «Antidiscrimination Act», que prohíbe toda segregación no transitoria por razones etnolingüísticas (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1995).

Como ya se ha señalado, este modelo se entiende con frecuencia como una etapa necesaria para conseguir la asimilación; sin embargo, existe un alto riesgo de que se convierta en un mecanismo de exclusión social y de marginación. Para evitarlo, es indispensable que mantenga su carácter transitorio y personalizado, y que no se aplique nunca de forma universal (por ejemplo, destinando a compensación educativa a todos los alumnos con padres inmigrantes). Asimismo, es obligado que se vigilen las estrategias niveladoras y su contenido, y que se garantice el regreso a la enseñanza normalizada en un plazo limitado de tiempo. De lo contrario, se estaría dando amparo a un mecanismo de desviación encubierta del sistema educativo: un verdadero callejón sin salida para los alumnos involucrados.

Los materiales y procedimientos de evaluación de las «carencias» y de los progresos deben estar plenamente definidos (qué nivel de lengua se precisa en cada nivel escolar, qué contenidos se consideran imprescindibles, cómo va a evaluarse la incorporación de los estudiantes, etc.). Igualmente, debe atenderse a la integración en el centro de enseñanza y en los grupos de referencia, ya que el aula común es el vínculo que permite evitar la segregación total y comprobar que el procedimiento funciona.

Entre los efectos negativos de este sistema estaría la posible pérdida de la lengua de origen, lo que entre otras cosas supondría una pérdida de capital lingüístico y, por ende, la pérdida de un recurso para la inserción laboral. Junto a este efecto se encuentran todos aquellos relativos a la pérdida de la identidad y a la aculturación.

## **El modelo multicultural (segregador)**

El modelo multicultural surge en los países europeos en la década de los 80, y supone la quiebra del etnocentrismo al incorporar otras formas de hacer y otros valores. Se vincula a la teoría de la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, sino que trata de facilitar el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. Sin embargo, su aplicación puede derivar en un modelo segregador si los destinatarios son exclusivamente quienes pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas, y si no se fomentan las relaciones intergrupales. Así ocurre, por ejemplo, en Bélgica, donde el modelo se aplica radicalmente y se han creado centros educativos separados para las comunidades flamenca y valona. Si la aplicación es mesurada, los riesgos de segregación disminuyen, ciertamente, aunque no desaparecen del todo, especialmente cuando el modelo se concreta en un procedimiento único, como puede ser el Programa de Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (ELCO) impartido exclusivamente a un sector de la población escolar, fuera del horario normal de clases y fuera también del currículo.

Otras medidas que se han puesto en práctica, por ejemplo en Canadá en la década de los 80, cuando el modelo estaba en pleno desarrollo, tenían como fin la sensibilización, formación y selección del profesorado, mediante la incorporación de nuevas asignaturas y contenidos en los estudios de educación, realizando también programas específicos de sensibilización de formadores y estudios del impacto que tiene sobre los profesores la diversidad en el alumnado. Asimismo, modificaban las estrategias y los materiales didácticos (con guías pedagógicas y estudios sobre el tratamiento y la valoración de la diversidad en los libros de texto) y también las reglas de funcionamiento de los centros, al desarrollar, por ejemplo, proyectos para fomentar la participación de las familias en las escuelas<sup>17</sup>.

En consecuencia, los centros se abrieron a una realidad menos monolítica y menos homogénea, y la diversidad pasó a considerarse un elemento constitutivo de la escuela. No obstante, este modelo no necesariamente fomenta las relaciones intergrupales ni da lugar a una realidad intercultural. De hecho, en los centros de la Comunidad de Madrid algunas medidas se incorporan, con relativa frecuencia, de forma tangencial y extracurricular, sin afectar a los contenidos de las asignaturas ni a la manera de impartirlas (véanse los apartados de la Segunda Parte correspondientes en los capítulos dedicados a los centros de enseñanza).

Por lo anterior, en los últimos tiempos en los países donde cuentan ya con una larga tradición los programas de enseñanza de la lengua y la cultura de origen, la intervención más importante dentro de este modelo, se han modificado las condiciones de acceso para que pueda incorporarse un cupo de alumnos con otras lenguas de origen y evitar así la guetización, al tiempo que se hace de este programa una herramienta para la interculturalidad<sup>18</sup>. En Canadá, por ejemplo, la ELCO ha contribuido a normalizar la percepción del multilingüismo y del multiculturalismo en la sociedad y a desarrollar los sentimientos de pertenencia a la escuela y a la sociedad canadiense en los

alumnos de origen extranjero. En ese país, el rechazo que esos programas suscitaban al principio ha desaparecido y, de hecho, en el caso de la tercera generación parece ocurrir lo que se ha denominado «ethnic revival», que tiende a impulsarlos de nuevo, aumentando, incluso, su carácter segregador, sin que ello se vea como un riesgo, puesto que estas comunidades se encuentran ya integradas desde el punto de vista económico, lingüístico y sociocultural. Igualmente, se ha sustituido en la denominación de estos programas el término «lengua de origen» por «lengua extranjera», con el fin de sacar partido al prestigio que tiene el aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestras sociedades, del que carece el aprendizaje de lenguas patrimoniales (piénsese, por ejemplo, cómo se valora la adquisición del francés frente al catalán en España).

Por lo que se refiere a la situación en España, a pesar de la legislación internacional existente<sup>19</sup> que reclama la promoción de la enseñanza de la lengua de origen de los estudiantes de origen inmigrante, con el fin de favorecer su integración, estos programas han conocido un desarrollo muy limitado. Existen convenios con Marruecos y Portugal, cuyo alcance es pequeño, y en algunos municipios y centros han establecido convenios con algunas ONG para que impartan estas clases fuera de los horarios escolares (más adelante, en los capítulos dedicados a los centros de enseñanza de la Segunda Parte y en la Tercera de este volumen, se valoran con más detalle los programas ELCO existentes y sus resultados). Aún más retraso parece experimentar la aplicación de otras normas como las que atañen al derecho a recibir enseñanza religiosa (evangélica, islámica y judía) en los centros públicos y privados concertados (tal y como regula la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980). Solo muy lentamente se van adaptando los centros al respeto a fiestas religiosas distintas de las oficiales y a la diferente regulación de las horas de comida y a los alimentos (para todos estos aspectos, consúltese Eliseo Asaja, 1999).

Con frecuencia se ha resaltado, además, el carácter tangencial, el paternalismo, la folclorización y la simplificación de las actividades multiculturales que se realizan en los centros, como se verá más adelante al analizar las prácticas. Como señala Carbonell y Paris (1995: 70 y ss.), las fiestas y actos «multiculturales» consisten, en ocasiones, en enseñar al gitano y al extranjero a ser precisamente el estereotipo de gitano o extranjero, es decir, en «enseñar al marginado a serlo». Bajo el axioma de que la diversidad enriquece, solo la población autóctona se enriquecería de este «mercado exótico del trueque», mientras que los diferentes parecen estar obligados a mantenerse firmes en su supuesta identidad cultural. Con todo, al menos se disminuye la presión asimiladora y se fomenta una realidad más compleja y menos homogénea, en la que los diversos colectivos y personas pueden verse representados. Asimismo, se favorece el multilingüismo<sup>20</sup>.

### **El modelo intercultural (integrador)**

A consecuencia de los inconvenientes y de las críticas realizadas a los modelos anteriores, a mediados de la década de los 80 surge el modelo intercultural, que tiene como base una ideología integradora<sup>21</sup>. Se apoya en

la teoría de la diferencia y sus destinatarios son todos los miembros de la comunidad educativa. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y no tiende a la segregación, sino a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro al fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se vean representados y a las que todos tengan que adaptarse. La etnografía, entonces, se convierte en una forma de autoaprendizaje y de exploración de los valores y usos tanto propios como ajenos.

Como ya hemos señalado al tratar las ideologías, los procedimientos y programas han de dirigirse al conjunto de la población escolar. Como afirma Francesc Carbonell (1999), han de orientarse preferentemente a que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los miembros de las minorías, y además no se sientan amenazados por el hecho de que hablen otras lenguas o tengan otras costumbres.

En el modelo intercultural, la enseñanza de las lenguas y las culturas de origen no se restringe a la comunidad que las tiene por formas vernáculas, sino que se hace accesible al conjunto de la comunidad mediante su incorporación al currículo. De esta forma, se fomenta la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa intercultural. Una muestra de cómo han de adaptarse los materiales didácticos a estos programas es el trabajo realizado en 1988 por el «Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration de Quebec», que incidía no solo en la no reproducción de los estereotipos étnicos, sino en la necesidad de reflejar el carácter plural de la sociedad, de manera que todos sus componentes se vieran representados, y no únicamente las mayorías dominantes.

En los manuales que se diseñaron se trató de evitar el sesgo etnocéntrico incorporando un discurso inclusivo (que enfatizara la condición inclusiva de la ciudadanía). Asimismo, se realizó un tratamiento complejo y no folclorizante de las culturas, en el que no se dejó de lado su aportación al país de acogida. Finalmente, se buscó un equilibrio temático que resultara de incorporar las preocupaciones de la sociedad de acogida y de reflejar también las de las minorías, representando siempre de forma positiva las relaciones interétnicas. Por su parte, en los libros de Historia se insiste en la urgencia de reflexionar sobre la desigualdad mundial y su vinculación con las dinámicas migratorias, evitando una presentación no crítica del llamado «subdesarrollo», que podría dar lugar a una interpretación simplista y prejuiciosa de los alumnos que se han incorporado a la escuela a consecuencia de la migración de sus progenitores. En España, aún no existen materiales didácticos acordes con los objetivos de una educación intercultural. Trabajos como los de Pierre Liégois (1998), Mariano Fernández Enguita (1995) y Jurjo Torres (1992; 1998) muestran que el currículo oculto no responde a estos principios, al tiempo que sugieren líneas de modificación. Entre los principios que han de guiar el cambio en los currículos y materiales didácticos, destaca la necesidad de involucrar a todos

los sectores implicados, dominantes y subordinados, tanto para analizar la situación actual como para diseñar las posibles actuaciones.

Puesto que tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos interactivos, los «estilos de enseñanza», es decir, las prácticas comunicativas que se dan en el aula, desempeñan un papel fundamental. Solo de este modo puede igualarse la participación y representación de todos los alumnos, independientemente de su origen, puede buscarse un intercambio en clave de igualdad y cuestionarse los estereotipos y las ideas preconcebidas sobre los otros. Trabajos como los de Eduardo Terrén (2001: cap. 4) muestran cómo la dinámica de las interacciones en el aula tiende a reproducir la estructura y los valores dominantes en la sociedad. En su observación de las relaciones que en el aula se establecen se muestra cómo se infravaloran o se ven como menos rentables las relaciones interétnicas, y se considera escaso el beneficio del intercambio y de la solidaridad interétnica. De hecho, los análisis de las interacciones en el aula, realizados en nuestra investigación, ponen de manifiesto que la asimetría que normalmente se observa en estas interacciones (por ser muchas veces evaluativas, disciplinarias o expositivas) se incrementa cuando participan en ellas alumnos de origen extranjero. Con frecuencia estos alumnos se retraen, participan en menor medida y muestran menos de lo que saben para que sea evaluado; incluso, se ha observado cómo sus propios compañeros, en ocasiones, les corrigen o amonestan en público por sus errores a la hora de exhibir sus destrezas al leer o escribir (Terrén encuentra dinámicas equivalentes).

De manera que hoy al realizarse la enseñanza en un contexto multicultural y multilingüe, puede ocurrir que parte de los estudiantes en un aula pueden no estar familiarizados con la lengua vehicular ni con aspectos menos perceptibles, como son la cortesía o las normas de comportamiento dominantes en las aulas. También es posible que les sean extraños los sistemas de enseñanza a los que se incorporan, algunos contenidos del currículo o las estrategias de enseñanza y aprendizaje (el tipo de ejercicios que se les pide, por ejemplo). Si el objetivo es potenciar el modelo intercultural, resulta prioritario lograr dinámicas interactivas que aseguren su participación e integración. El profesor puede lograrlo utilizando el aprendizaje cooperativo (Díaz Aguado, 1995) y otras estrategias (Aguado, 1999; Puig, 1995). Pero para ello, es preciso, además, facilitar el acceso de los profesores y de los centros a información sobre la escolarización previa de los estudiantes de origen extranjero: sus hábitos de aprendizaje, sus expectativas y formas de participación en el aula, para que puedan desarrollar métodos de enseñanza inclusivos y extender este conocimiento al conjunto de la clase. Los profesores desempeñan un papel muy relevante en estos procesos, ya que rigen la dinámica comunicativa en el aula y pueden reproducir o transformar los estilos y los modelos educativos. Son también quienes utilizan, reproduciendo o modificando, los materiales docentes y sus contenidos. Por ello, su actitud es clave a la hora de abrir los procesos de enseñanza y aprendizaje a otras realidades y a todos los alumnos<sup>22</sup>.

Ahora bien, sin duda la principal herramienta educativa en este modelo es potenciar el espíritu crítico de los estudiantes, de forma que puedan



reaccionar a los estereotipos y a los sesgos etnocentristas. En general, los estudiantes también desempeñan un papel muy activo en los programas que buscan desarrollar una competencia intercultural, como los diseñados por Byram (2001), en los que los alumnos aprenden a observarse a sí mismos y a los otros, a reflexionar sobre la sociedad en la que viven y sobre otras sociedades, intercambiando experiencias y percepciones y cuestionando las representaciones monolíticas y estereotipadas.

Los programas, sobre todo los de Lengua y Literatura, se adaptan a esta nueva perspectiva incorporando enseñanzas tales como los estudios culturales y procurando que las nuevas tecnologías sirvan para que los alumnos conozcan lugares distintos e intercambien experiencias con otros centros y otros estudiantes (consúltese, entre otros, Byram, 2001; Byram, Morgan, *et. al.*, 1994; y Byram, Nichols y Stevens, 2001).

Entre los desarrollos más recientes de este modelo, se cuenta la versión crítica de la educación antirracista, la cual busca sensibilizar a profesores y a alumnos, cuestionar los prejuicios étnicos y mostrar cómo algunos roces en la interacción están vinculados a formas distintas de hacer (un ejemplo de cómo llevar a cabo tareas de sensibilización en el aula, puede encontrarse en Martín Rojo, 1998b y Martín Rojo, 1999). Este tipo de educación insiste en la formación del profesorado y de especialistas con el fin de favorecer la incorporación de conocimientos sobre las lenguas y las culturas de los estudiantes. Igualmente, abre la puerta a acciones de discriminación positiva, que garantizarían el acceso de las minorías a la educación. En este modelo se considera tarea prioritaria observar (monitorizar) las acciones educativas y sus resultados: nivel de promoción y titulación de las minorías. Para valorar los obstáculos que encuentran estas propuestas en España, además de la Tercera Parte de este volumen, resulta de gran interés la valoración realizada por el Colectivo IOÉ (1999), acerca de cómo operan en los centros de enseñanza en España las lógicas nacionalistas, culturalistas e igualitarias.

Los distintos modelos estudiados, que se han concretado en distintas fases en el proceso de adaptación y respuesta a la diversidad en los centros educativos, se recogen en esta [tabla](#), tomada de Carbonell (1995). Dada la profusión y confusión terminológica que existe, en ella se recogen las sistematizaciones elaboradas por distintos autores (anteriormente citados). En esta tabla se observa cómo por lo general se establecen cuatro o cinco etapas, dependiendo de si se divide en dos alguna de las establecidas por esta investigación (Verne, por ejemplo, distingue el momento en que se introduce la enseñanza de la lengua de origen y aquel en que se introduce la enseñanza de la cultura de origen) o de si se señala alguna más, como la etapa oscurantista que incluye Teresa San Román, en la que las minorías no son escolarizadas. A pesar de estas diferencias, que en algunos casos son de detalle o de terminología, existe una gran coincidencia en cuanto al contenido, los objetivos y los procedimientos que se atribuyen a cada modelo.

Hasta ahora hemos visto que, a partir de si se facilita el mantenimiento de la identidad y de las diferencias lingüísticas y culturales de las minorías y de si

se favorecen las relaciones intergrupales, no solo podemos establecer diferencias ideológicas, sino que podemos describir cómo estas animan y articulan las distintas teorías y modelos educativos.

Por ello, en esta investigación no se limitó la observación al modelo educativo por el que los centros habían optado (en general el que establece la ley —la educación compensatoria—), ni a sus adaptaciones, sino que se partió de un planteamiento más general basado en las dos preguntas iniciales, de forma que fuera posible explorar el componente ideológico tanto de las políticas como de las aplicaciones que de ellas se hacen. Al examinar qué respuestas correspondían, se planteó también si era posible acceder a las valoraciones que sobre los mismos aspectos tenían los distintos sectores implicados, a través de las entrevistas. Ello explica el proceder metodológico que se ha seguido, basado en la observación y en la recogida de los discursos (Véase la [tabla 3](#))

Ahora bien, antes de pasar a la presentación de las situaciones vividas y observadas en los centros, parece necesario remitirnos, aunque sea brevemente, a las políticas que en los últimos tiempos se han desarrollado en España:

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, producto del Gobierno socialista de la España de entonces, impulsó importantes cambios discursivos y programáticos en torno a la igualdad, la integración sociocultural y la democratización del sistema educativo. No obstante, la LOGSE optó por la compensación educativa, en un momento en el que el fenómeno migratorio no tenía la importancia que luego ha cobrado (de hecho, esta ley no se refiere expresamente a los alumnos de origen extranjero). La compensación en este marco estatal y en ese momento se entendió como un mecanismo con el que salvar los obstáculos para poder lograr la igualdad social real y efectiva (Eliseo Aja, 1999, analiza esta comprensión y el fundamento jurídico). En este primer desarrollo, no se planteaba toda la complejidad de la relación que existe y de cómo se retroalimentan la desigualdad social y las diferencias culturales y lingüísticas, si bien ya se contemplaban los riesgos de la segregación y de la guetización (para evitar la guetización se elaboró, además, en el año 1995 la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), cuyos efectos positivos no siempre se han dejado sentir). Esta elección ha marcado, sin duda, los desarrollos posteriores (para un estudio de cómo la LOGSE y la nueva Ley de Calidad afrontan la desigualdad social y las diferencias culturales puede consultarse Cathryn Teasley, 2002 y 2003, respectivamente).

A partir de este marco jurídico, debido a la distribución de competencias educativas en el estado de las autonomías, cada Comunidad Autónoma ha generado su propia legislación, con la que se desarrollan las leyes básicas que propone el Estado. Las comunidades autónomas han realizado, como estudia Eliseo Aja (1999), un ejercicio desigual de estas competencias, desde la promulgación de una ley general de educación en el País Vasco, a los reglamentos específicos para alumnos con necesidades educativas, sin

aprobación de una Ley previa en otras comunidades.

En el caso de la Comunidad de Madrid se aplica el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero. En Secundaria, la Dirección General de Promoción Educativa, de la Consejería de Educación, ha desarrollado una normativa por la que se regula el funcionamiento y la organización de la compensación educativa (Resolución del 4 de septiembre de 2000 y Plan Regional de Compensación Educativa del año 2000). Tal y como este Plan enuncia, se incluyen desde los Programas de Compensatoria propiamente dichos a los Programas de Educación Intercultural, entre los que se incluye la ELCO. Dicha opción muestra ya una contradicción en sí misma, ya que la enseñanza compensatoria se dirige únicamente al sector del alumnado que se considera que tiene necesidad de compensación y no al conjunto de la comunidad educativa<sup>23</sup>, por lo que encuadrar la educación intercultural dentro de este marco indica que esta no se entiende como un desarrollo que ha de entrañar cambios en las distintas dimensiones de la vida de los centros educativos.

Este marco legislativo remite a un concepto de integración que parece responder, en un primer término, a una visión compatible con una ideología y un modelo interculturales, que apela al «respeto a la diferencia, lo que implica el reconocimiento mutuo de la expresividad y la creatividad de las diferentes culturas que la convivencia plural y democrática exige a la Comunidad de Madrid, para establecer un marco de interacción social equilibrado» (Plan Regional de Compensación Educativa, págs. 12-13). Sin embargo, como muestra el detallado análisis de la legislación que ha realizado Esther Alcalá (2002), este término engloba significados diferentes e incluso contradictorios.

#### **1.4. La investigación en los centros de enseñanza**

Como indicamos en 1.2.3., al explicar el marco teórico, son dos los objetivos del trabajo que debíamos cumplir en los centros de enseñanza. El primero, consistía en contrastar las políticas educativas con la observación de la aplicación que se hacía de ellas, atendiendo especialmente a si esa adaptación suponía el mantenimiento, el reforzamiento o, por el contrario, un cuestionamiento de las ideologías que inspiraron las políticas, así como de los modelos educativos propuestos. El segundo, consistía en comparar las conclusiones sobre las prácticas y sus ideologías subyacentes con los discursos que los propios participantes producen respecto de esas prácticas, así como de las lenguas, de sí mismos y de sus interlocutores.

Ahora bien, para descubrir cuáles eran las ideologías que vertebraban tanto las políticas lingüísticas y educativas como las prácticas cotidianas era preciso establecer un conjunto de ámbitos y actividades en los centros que permitieran responder a las dos preguntas que formulamos precisamente para establecer las ideologías dominantes, es decir, debían permitirnos saber en qué medida se favorecía el mantenimiento de la diversidad (frente a la homogeneización) y en qué medida se potenciaba el establecimiento y el desarrollo de vínculos entre profesores y estudiantes de distinto origen.

Por otro lado, se trató de verificar, a partir de los datos obtenidos en los propios centros, si, como planteábamos, las teorías y modelos interculturales que facilitaban el mantenimiento de la diversidad y el establecimiento de relaciones intergrupales, incrementaban las posibilidades de integración de los niños y jóvenes de origen extranjero. Para ello tuvimos que adoptar la versión negativa de nuestra hipótesis: ver qué ocurría cuando no se facilitaban ni la diversidad ni las relaciones intergrupales. Cuando comenzamos, ya éramos conscientes de la dificultad de obtener respuestas más o menos concluyentes en esta primera investigación, y, efectivamente, es un aspecto sobre el que tendremos que seguir trabajando, ya que no obtuvimos resultados definitivos.

La muestra de estudio la conformaron cinco centros educativos de la Comunidad de Madrid. Estos fueron elegidos, en primer lugar, en función del número de alumnos de origen extranjero, de manera que se incluyeran centros donde esta presencia fuera muy significativa (CP1, IES2), pero también, al menos, dos centros donde esta presencia fuera menor (IES1, CP2), con el fin de que ello permitiera comparar lo que ocurría en cada caso. Esta diferencia en la ratio, incidía sobre el segundo criterio. En este caso la selección se realizó en función de los modelos y programas educativos, de manera que se incluyeran centros donde existiera el Programa de Compensatoria y centros donde no se hubiera implantado (IES1), de esta manera podía valorarse el éxito o el fracaso de este procedimiento. De la misma manera, se querían observar centros en los que se aplicaran modelos más innovadores, como la ELCO, por ello se incluyó un centro donde existía (IES2), si bien no pudo hacerse un buen seguimiento de este programa. Por otro lado, era de gran interés incluir centros de Primaria (CP1 y CP2) y de Secundaria (IES1, IES2), debido a cómo cambia el perfil y la respuesta del profesorado y del alumnado en estos centros. Por último, se siguió un criterio de localización, tres colegios estaban situados en el centro de Madrid (CP1, IES1 y IES2) y uno fuera de este (CP2), en una zona de realojo, donde tradicionalmente se registraba presencia de alumnos gitanos. Esta conjunción de criterios conformó una muestra significativa de lo que está sucediendo en los centros de la Comunidad de Madrid<sup>24</sup>.

### **1.4.1. Método**

#### Técnicas de recogida de datos

Metodológicamente, en esta investigación se ha adoptado una perspectiva cualitativa, caracterizada por su énfasis en el discurso y en la interpretación (a diferencia de la perspectiva cuantitativa, que hubiera permitido medir, por ejemplo, los índices de éxito o fracaso de los alumnos por grupos étnicos y lenguas de origen<sup>25</sup>). En una investigación como esta, la diferencia entre ambas perspectivas metodológicas no se limita al campo de lo que puede decir el investigado (que en el caso de las técnicas cuantitativas se ve limitado por el investigador y a menudo separado del contexto de situación), sino que afecta también a la manera de concebir a aquellos que son objeto de la investigación y al propio investigador. Para el análisis cuantitativo, los hablantes son «individuos» y, en tanto que tales, son equivalentes e

intercambiables, ordenados (solo) a nivel estadístico. Por el contrario, para una investigación de estructuras de sentido los hablantes son «agentes sociales» que ocupan, cada uno, un lugar único en la estructura social, en unas coordenadas sociales, culturales e ideológicas determinadas. En un análisis cualitativo, los hablantes se agrupan en clases de orden y de equivalencia (por ejemplo, grupos de profesionales, entrevistas a profesores), lo cual permite estudiar las producciones de cada clase o conjunto como variantes internas de la forma de gestionar la comunicación o el discurso social general, y permite analizar cada situación y cada acontecimiento comunicativos en relación con todos los demás (para la distinción entre estos métodos, puede verse Francisco Alvira, 1983, entre otros).

Por lo que respecta al papel del investigador, en la metodología cuantitativa tanto los investigadores como los entrevistados están suprimidos como sujetos, mientras que en los métodos cualitativos la realidad concreta del investigador se integra en el proceso de la investigación. En este estudio, los investigadores han visitado asiduamente los centros de enseñanza, han establecido lazos con profesores y alumnos, en algunos casos se han implicado personalmente en la enseñanza o han servido de traductores e intérpretes. No se trata, evidentemente, de que anulen su punto de vista y sus experiencias, sino de que los equilibren y enriquezcan al incorporar los puntos de vista y las experiencias de aquellos que participan día a día en el fenómeno estudiado. En un análisis cualitativo, la actitud del investigador y el modo de llevar a cabo la investigación reducen la distancia entre la teoría y la vida.

Por todo lo anterior, se optó, ante todo, por una técnica de observación participante. Este tipo de observación no se realiza desde un lugar distante y protegido, sino desde un lugar intermedio, participando en el máximo de actividades y acontecimientos posibles, de manera que la observación sea al mismo tiempo una experiencia, un proceso.

Cuando Malinowsky (1974) defendía esta técnica, pensaba en la posibilidad de dar cuenta de una comunidad en su totalidad, y no de la observación de aspectos parciales (como la religión, la tecnología, la organización social o la educación). Sin embargo, no es fácil cubrir todos los aspectos. Esta investigación, para realizar una etnografía sociolingüística, se centró en los aspectos comunicativos y lingüísticos; ahora bien, el marco ideológico en el que se situaban estas prácticas remite necesariamente a otros aspectos sociales (relaciones de poder, orden social) y cognitivos (estados de opinión, el rechazo de la diferencia o la equiparación de integración con asimilación, por ejemplo). La investigación se centró también en un único ámbito social, la escuela, que entendimos como un espacio en sí mismo, en el que se organiza la vida y la actividad y cada protagonista desempeña un papel en ese conjunto, y en el que las relaciones sociales y las actividades se construyen a lo largo de la interacción. Pero también un universo que no puede entenderse separado del conjunto de la sociedad, en el que circulan las creencias y las ideologías comunes al conjunto, y en el que se realizan importantes funciones sociales, como la formación y la normalización (esta forma de entender las instituciones y el papel de las prácticas comunicativas

es próxima a la de Ervin Goffman; véanse, por ejemplo, Goffman, 1970; y Gumperz, 1989).

La observación es una técnica compleja en la que siempre interviene una variable personal, ya que se precisa aprender a mirar y a oír, adaptarse al papel de extraño, mantener cierta distancia y al mismo tiempo lograr cierta proximidad para acercarnos a las motivaciones y a las razones de los observados, adoptando al mismo tiempo una perspectiva interna y externa.

Debido a este activo papel que desempeña el investigador en un trabajo que es siempre interpretativo, surgen problemas de percepción y distorsiones. Para neutralizarlas en la medida de lo posible y evitar perspectivas etnocéntricas, durante la observación se han recogido todos los puntos de vista, incluidos los de los observadores. De esta manera, el trabajo descriptivo ha resultado de un carácter intensamente dialógico<sup>26</sup>.

La reflexividad metodológica es la que permite que los investigadores orquesten los distintos puntos de vista sin imponer el suyo o el de un sector en particular. En nuestro caso, los informes de los centros y el balance final han tratado de recoger las distintas perspectivas para que, de su conjunto, surja el panorama dominante de la situación y unas propuestas.

De entre los diferentes tipos de observación participante se han realizado tanto la participación pasiva como la participación completa. Cuando se ha optado por la participación pasiva ha sido con el fin de interferir lo menos posible, buscando el «punto ciego» de las aulas y del patio para parecer participantes marginales (nuestra presencia fue justificada con el argumento de que éramos profesores en prácticas). Ahora bien, en aquellos casos en los que se permitía una presencia más frecuente, se asumió la participación completa, la cual, por cierto, ha dominado en el trabajo de campo. Entonces se interactuaba con los alumnos y se participaba en las tareas del aula, como profesores de apoyo (disfrutando del privilegio de participar en la actividad que analizábamos). También en este caso, la observación se facilitaba al presentarse los investigadores como profesores en prácticas o en formación.

La observación se ha completado con otras técnicas de elicitación: en concreto, con prácticas conversacionales semiabiertas (especialmente entrevistas en profundidad a informantes seleccionados), las cuales han permitido recoger discursos de todos los protagonistas y aproximarse más a aquellos aspectos que no resultaban fáciles de comprender (para una reflexión sobre el papel de la entrevista en la investigación social, véase el trabajo de Luis Enrique Alonso, 1994).

Complementariamente, se ha empleado la técnica de las máscaras, con la que se trata de poner de manifiesto las actitudes favorables o desfavorables de los hablantes hacia las variedades lingüísticas. Para ello se les expone a distintas variedades que se distinguen por el acento y el léxico, por ejemplo, pero sin que varíe el contenido, y se les pide que valoren a la persona que habla y manifiesten sus sentimientos hacia ella (simpatía, rechazo, etc.). Esta técnica solo se utilizó en uno de los centros. Por último, se ha recurrido al uso de

datos cuantitativos sobre las lenguas, recogidos mediante la encuesta ya mencionada (Broeder y Mijares, 2003).

Técnicas y perspectivas de análisis de los datos

Dos han sido las técnicas empleadas para analizar los discursos recogidos:

1) El análisis de la interacción, dentro del marco de la sociolingüística interaccional, permite estudiar la interacción en el aula y las interacciones cotidianas fuera de las aulas. Es posible así determinar cuál es el orden lingüístico (en particular, la gestión que se hacía del bilingüismo) y acercarse a la comunicación intercultural.

2) El análisis de los discursos y de las representaciones sociales que emergen de ellos. Entre los discursos analizados figuran leyes y decretos, las entrevistas en profundidad y los discursos que a lo largo de las interacciones se ocupaban de presentar al grupo propio y a otros grupos sociales, o a la lengua o variedad propias y a otras lenguas. De esta manera ha sido posible conocer las actitudes que priman en relación con las diferencias lingüísticas y culturales, las imágenes predominantes de los distintos colectivos y las ideologías que subyacen a las políticas lingüísticas y a su aplicación.

Con estas técnicas emprendimos el estudio comparativo de varios centros de Primaria y Secundaria.

#### **1.4.2. La guía de observación**

Los distintos ámbitos y actividades que se querían estudiar quedaron articulados en la guía de observación, y hoy se corresponden con los principales apartados de los capítulos dedicados a los centros, de los cuales señalamos a continuación algunos aspectos generales, remitiéndonos a los apartados correspondientes.

En el primer apartado, «El centro de enseñanza», se reúnen aquellos datos que permiten apreciar, desde una perspectiva general, la constitución del centro y su ubicación en el entorno (1.1. de los capítulos 2 al 5). Asimismo, se presentan informaciones básicas sobre el profesorado (en 1.3. de los capítulos 2 al 5) y sobre el alumnado (en 1.2. de los capítulos 2 al 5), indicando, por ejemplo, en qué medida está presente la diversidad de origen social y étnico en cada centro. Dado que muchos de estos niños y adolescentes han nacido en la Comunidad de Madrid y por lo tanto no son inmigrantes, es decir, no han venido de otro país, y dado que muchos tienen la nacionalidad española, en esta investigación no se utilizan los términos usuales de «alumnos inmigrantes» o «extranjeros». Cuando ha sido preciso establecer una distinción entre los alumnos autóctonos y aquellos que independientemente de su nacionalidad o condición de inmigrante son considerados como tales en la escuela en virtud del origen de sus padres (de su padre, madre o de los dos), se utilizan los términos «alumnos de origen inmigrante» o de «origen extranjero».

Dentro de esta Segunda Parte se incluye también una sección dedicada al orden sociolingüístico (1.4. de los capítulos 2 al 5), en la que se recogen las lenguas que se hablan, el modo como se regula su uso y los ámbitos que les están reservados. De esta manera, no solo es posible valorar el grado de multilingüismo sino también las diferencias de estatus y las relaciones de coexistencia de las lenguas.

El segundo bloque, «Gestión del multilingüismo y del multiculturalismo en el centro de enseñanza», está dedicado a contrastar las políticas educativas vigentes con las prácticas adoptadas por los centros, destacando especialmente las ideologías y las actitudes que presiden las adaptaciones que cada uno hace de las normas, en función de la posición que adoptan y gracias a la autonomía con que cuentan. Para ello se analizan aspectos tales como el Proyecto Educativo y los objetivos que, en consonancia con ese proyecto, se consideran prioritarios (2.1. de los capítulos 2 al 5), o la particular aplicación de las normas fijadas por la Administración (2.2. de los capítulos 2 al 5). A lo largo de la investigación que ha dado lugar a esta publicación se han estudiado, pues, qué métodos de enseñanza y qué programas educativos se han puesto en marcha (por ejemplo, cómo se ha organizado la Compensatoria), y si, en consonancia con ellos, los 66 centros cuentan con personal especializado (2.3. de los capítulos 2 al 5). De esta manera se puede valorar cómo se aplica la legislación y si el centro hace algunas adaptaciones (2.4. de los capítulos 2 al 5). En consonancia, se ha explorado si se realizan otras actividades, las cuales, aun siendo esporádicas, de algún modo desarrollan o completan el programa principal. Es el caso de las actividades multi o interculturales (2.5. de los capítulos 2 al 5), de las cuales se han recogido tanto las que organiza el centro como aquellas que llevan a cabo las organizaciones no gubernamentales (2.6. de los capítulos 2 al 5), por las que la sociedad se implica en la vida de los centros.

El tercer bloque se ha dedicado al análisis de las prácticas educativas, sobre todo dentro del aula, de manera que se pudiera observar si el profesor adoptaba una estrategia inclusiva (3.1. de los capítulos 2 al 5) para incorporar a quienes habían recibido una formación diferente en sus países de origen y hablaban lenguas o variedades distintas (es decir, cómo los estimulaban a participar, cómo se referían a sus lenguas, etc.). Se quiso también estudiar si el centro se adaptaba a la diversidad abriendo la posibilidad de que se incorporaran otros usos y costumbres en el aula. Por ello, se ha observado si se imponían totalmente las formas dominantes o si, por el contrario, se permitía o se fomentaba la presencia de otras normas de interacción en el aula, examinando, por ejemplo, las formas de interrumpir, de solicitar la palabra, de preguntar o de valorar el trabajo de los estudiantes (3.2. de los capítulos 2 al 5). Por último, centrando la atención en las prácticas comunicativas, se trató de observar si en la comunicación entre hablantes de distintas lenguas y provenientes de lugares distintos se producían malentendidos, fallos comunicativos o si se imponían unos usos y formas sobre otros (3.3. de los capítulos 2 al 5).

El bloque cuarto se refiere a la enseñanza del español y de las lenguas de origen. Dado que el interés era observar el manejo de las políticas



lingüísticas para, en la medida de lo posible, prever qué futuro aguarda a las lenguas de origen (su mantenimiento o su pérdida), y observar también qué métodos de enseñanza se utilizan más. Este punto es importante porque algunos métodos, como la submersión, pueden generar rechazo al aprendizaje de la segunda lengua, mientras que, en general, la enseñanza de la lengua de origen se apoya en la complementariedad, pues se transfieren destrezas lingüístico-comunicativas desde la lengua materna a la de acogida. Estos procedimientos no solo ponen de manifiesto las ideologías, sino el grado de actualidad de los conocimientos desarrollados en la enseñanza de segundas lenguas (un campo muy activo en el ámbito académico y en constante renovación) y el grado de especialización y formación de los profesores que imparten estos programas. A partir de ahí, se pudo apreciar la valoración de los programas de enseñanza del español y de las lenguas de origen y ver si los centros recibían el apoyo necesario para llevarlos adelante.

Por último, el quinto bloque se ha dedicado al estudio de las actitudes de los profesores y alumnos a partir de los discursos producidos en las entrevistas y en las diversas actividades. De esta manera se ha podido analizar qué posiciones adoptaban, y si estas contradecían los discursos más formales (como los recogidos en los proyectos educativos), o si se contradecían con los usos y las prácticas. Así, por ejemplo, discursos formales que defendían el multiculturalismo podían resultar incoherentes con afirmaciones que consideraban la presencia de alumnos de origen extranjero como perjudicial para el centro, o bien, discursos en defensa del mantenimiento de las lenguas de origen podían desvanecerse ante actividades que no fomentaban su presencia en el aula. Especial atención han recibido en este apartado las actitudes lingüísticas de profesores y alumnos (5.1. y 5.2., respectivamente, de los capítulos 2 al 5), las cuales se hacen patentes en consideraciones acerca del «hablar bien o mal» o del importante uso de «lenguas útiles». Con el fin de obtener más datos sobre las actitudes, en uno de los centros se utilizó una estrategia complementaria: la técnica de las máscaras de Lambert, para conocer, estudiando sus reacciones, cómo valoraban los alumnos sus formas de habla y las de sus compañeros, sobre todo las variedades de Latinoamérica (esta técnica se explica con detalle en el apartado 2.5.2., sección C, del IES1). Por último, recogimos algunos datos acerca de las actitudes de los progenitores (5.3. de los capítulos 2 al 5).

Las conclusiones extraídas de todos estos aspectos constituyen el cuerpo de la Tercera Parte de esta obra.

## Bibliografía

- AGAR, M. A. (1980) *The professional stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press Inc.
- AGUADO, T. (1999) *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- AJA, E. (2000) La regulación de la educación de los inmigrantes. En AJA, E. *et al. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- ALCALÁ, E. (2002) «¿Cómo normalizar y respetar las diferencias?». Comunicación presentada en el XXIII Seminari Llengües i Educació (ICE UB), Barcelona.
- ALONSO, L. E. (1994) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- ALVIRA, F. (1983) «Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica». *Revista Internacional de Investigaciones Sociológicas*, n. 22, págs. 53-75.
- ARGENTÉ, J. A. (1990) «John Gumperz: a la recerca de la significació social del llenguatge». *Limits*, n. 8, págs. 55-78.
- BAKER, C. (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BAKER, P. y EVERSLEY, J. (Eds.) (2000) *Multilingual Capital*. Londres: Battlebridge Publications.
- BEREITER, C. y ENGELMAN, S. (1966) *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Nueva York, NY: Prentice Hall.
- BERNSTEIN, B. (1989) *Clase, código y control*. Madrid: Akal.
- BERRY, J. W. (1990) Psychology of acculturation. En: BERMAN, J. (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-cultural Perspectives*, n. 37, págs. 201-234. Lincoln: University of Nebraska Press.
- BERRY, J. W. y SAM, D. L. (1997) Acculturation and adaptation. En: BERRY, J.W.; SEGALL M. H. y KAGITCIBASI, C. (Eds.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*(2nd edition), vol. 3, págs. 291-326. Boston: Allyn & Bacon.
- BLOMMAERT, J. y VERSCHUEREN, J. (1998) *Debating diversity*. Londres: Routledge.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: SAGE.
- BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard [(1999). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal, D.L.].
- BOURDIEU, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BROEDER, P. y MIJARES, L. (2003) *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante*. Madrid: CIDE.
- BYRAM, M. (2001) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Toronto: Multilingual Matters.
- BYRAM, M.; MORGAN, C. et al. (1994) *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters 100.
- BYRAM, M.; NICHOLS, A. y STEVENS, D. (Eds.) (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Toronto: Multilingual Matters.
- CALVET, L. (1993) *La Sociolinguistique. «Que sais-je?»*. París: Presses Universitaires de France.
- CARBONELL, F. (1995<sup>a</sup>) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- CARBONELL, F.(1995<sup>b</sup>) «Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias». *Revista de Educación*, vol.

307, págs. 53-75.

CARBONELL, F. (1999) Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En AJA, E. *et al. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa, págs. 99-118.

CHOULIARAKI, L. y FAIRCLOUGH, N. (1999) *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

COLECTIVO IOÉ. (1999) El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración. En AJA, E. *et al. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación la Caixa, págs. 167-1999.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION EN QUEBEC. (1988) La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires. Avis présenté à la Ministre.

CUMMINS, J. (1999) «Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory Have a Place?». *Educational Researcher*, n. 28, págs. 26-32.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS (1995) *Model Strategies in Bilingual Education: Professional Development*. Informe del Departamento de Educación, Washington D.C.

DÍAZ, M.<sup>a</sup> J. (1995) «Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia». *Revista de Educación*, n. 307, págs. 163-184.

DURANTI, A. (2000) *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

FASOLD, R. (1984-1987) *The Sociolinguistics of Society* (vol. I). Oxford: Blackwell.

FASOLD, R. (1990) *The Sociolinguistics of Language* (vol. II). Oxford: Blackwell.

FERMOSO, P. (Ed.) (1992) *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones

FERNÁNDEZ, M. (1995) *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid/Granada: CIDE/Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.

FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (Coords.) (1999) *Lengua y cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones de Oriente y del Mediterráneo.

GIMÉNEZ, C. 1994. La formación de nuevas minorías étnicas a partir de la inmigración. En MARTÍN, L. *et al.* (Eds.) *Hablar y dejar hablar*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, págs. 177-200.

GOFFMAN, E. (1970) *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

GRAD, H. M. (2001) «Universalist and particularist value orientations in .civic. and ethnic. nationalist cultures: Implications for acculturation strategies». *5.º Regional Congress 2001 de la International Association for Cross-Cultural Psychology*. Winchester, UK (7-11 de Julio de 2001)

GRAD, H. y MARTÍN, L. (2003) «"Civic" and "Ethnic" Nationalist Discourses in Spanish Parliamentary Debates». *Journal of Languages and Politics*, vol. 2, n. 1, págs. 31-70

GUMPERZ, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. (1989) *Engager la conversation. Introduction à la*

- sociolinguistique interactionnelle*. París: Les Éditions de Minuit.
- HELLER, M. y MARTIN-JONES, M. (Eds.) (2001) *Voices of authority. Education and Linguistic Difference*. Londres: Ablex Publishing.
- HELLER, M. (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres: Longman.
- HERNÁNDEZ, C. y MORANT, R. (Eds.) (1997) *Lenguaje y Emigración*. Valencia: Universitat de València.
- HUDSON, R. A. (1981) *La Sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- HUSÉN, T. y OPPER, S. (1984) *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- JENSEN, A. (1969) «How much can be boost IQ and scholastic achievement?». *Harvard Educational Review*, n. 39, págs. 1-123.
- JORDÁN, J. A. (1992) *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- KROCH, A. y LABOV, W. (1972) «Linguistic Society of America: resolution in response to Arthur Jensen (1969)». *Linguistic Society of American Bulletin*, March. Washington: Linguistic Society of America.
- LABOV, W. (1985) «La lógica del inglés no estándar». *Revista Educación y Sociedad*, n. 4, págs. 147-170.
- LAMBERT, W. E. (1967) «A social psychology of bilingualism». *Journal of Social Issues*, vol. 23, n.2, págs. 91-109.
- LAMBERT, W. E. (1981) Bilingualism and language acquisition. En WINITZ, H. (ed.) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Nueva York: The New York Academy of Science.
- LAMBERT, W. E. y TAYLOR, D. M. (1986) «Assimilation versus multiculturalism: the view of urban America». *Sociological Forum*, n. 3, pp 72-78.
- LEFRANC, Y. y SEFTA, K. (1982) « Les immigrés de la .deuxième génération. Quelle(s) langue(s)? Quelle(s) culture(s)?». *Langage et Société*, vol. 22
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE n.º 238, 4-10-1990.
- LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), BOE, n. 278, 21-11-1995.
- LIÉGOIS, P. (1998) *Minorías y escolaridad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Centre de Recherches Tsiganes/Presencia Gitana.
- LYNCH, J. (1992) El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit. En PUIG, G. *Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona: Hogar del Libro, págs. 141-158.
- McANDREW, M. (2000) Conclusion, comparabilité des expériences décrites et perspectives de collaboration. En McANDREW, M. y GAGNON, F. (eds.) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/París: L.Harmattan, págs. 225-241.
- McANDREW, M. (2001) *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montreal: Les Presses de L. Université de Montréal.
- McANDREW, M. y JODOIN, M. (1999) *L'Immigration à Montréal au milieu des années 90. Volet éducation*. Montreal: Immigration et metropoles.
- MALINOWSKI, B. (1922) *Argonautas of the Western Pacific*. Nueva York: Dutton [1974. Los argonautas del pacífico occidental. Barcelona: Península].

- MARTÍN, L. (1995) «Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 6, págs. 35-42.
- MARTÍN, L. (1998) Unidad didáctica: «¿Cómo hablamos de los inmigrantes? Nombres, adjetivos y xenofobia». Campaña de sensibilización. Madrid: Médicos del mundo.
- MARTÍN, L. (1999) «Análisis del discurso y enseñanza de lenguas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, vol. 20, págs. 75-93.
- MARTÍN, L. (2001) «New Developments in Discourse Analysis: discourse as social practice». *Folia Lingüística*, vol. XXXV, n. 1-2.
- MARTÍN, L. (2003) Ideological dilemmas in language and cultural policies in Madrid schools. En PATRICK, D. R y FREELAND, J. *Language Rights And Language Survival: A Sociolinguistic Exploration*. Manchester: St Jerome Publishing
- MARTÍN, L. (2003) «Dimensiones de la comunicación intercultural». *Educación y Futuro del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación*, n. 8, págs. 159-170.
- MAY, S. (2001) *Language & Minority Rights*. Londres: Longman Group United Kingdom.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1993) Politique d'équité et d'antiracisme en éducation. Toronto.
- MONTREUIL, A. y BOURHIS, R. Y. (2001) «Majority acculturation orientations toward .valued. and .devalued. immigrants». *Journal of Cross-cultural Psychology*, vol. 32, n.6, págs. 698-719.
- MORENO, J. C. (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- NORTON, B. (2000) *Identity and language learning: social processes and educational practice*. Londres: Longman.
- PUIG, G. (1995) «Interculturalidad, lengua y escuela. Hacia una didáctica de la diversidad de lenguas y culturas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 6, págs. 49-61.
- RESOLUCIÓN A3-03999/92 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (DOCE, 21 enero 1993)
- SAN ROMÁN, T. (1992) *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Publicacions d' Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SIGUÁN, M. (coord.) (1992) *La escuela y la migración en la Europa de los 90, en XV seminario sobre Educación y Lenguas*. Barcelona: Horsori.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984) La investigación y sus implicaciones para el medio sueco. Punto de vista de un inmigrante. En HUSÉN, T. y OPPER, S. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones, págs. 159-175.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000) *Linguistic genocide in Education. Or worldwide diversity and human rights*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TEASLEY, C. (2002) «Perdidos en la batalla: el tratamiento del alumnado socioculturalmente diverso en la reforma de la LOGSE». *Educar*, n. 29, págs. 67-90.

- TEASLEY, C. (2004) The Culture of Discourse on Educational Reform in Spain. *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies* 26, no. 4, págs. 249-313.
- TERRÉN, E. (2001) *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- TORRES, J. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TOVÍAS, S. (1993) «Societat pluricultural i educació». *GUIX, Elementes d'Acció Educativa*, n. 184, págs. 4-8.
- VILA, I. (1999) Inmigración, educación y lengua propia. En AJA, E. *et al. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa, págs. 145-165.
- WODAK, R. (2000) «¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el Análisis Crítico del Discurso». *Discurso y Sociedad*, vol. 2, n. 3, págs. 123-147.

\*En MARTÍN, L. y ALCALÁ, E. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, págs. 19-68.