

EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN CATALUÑA. 'Pla per a la llengua, la interculturalitat i la cohesió social'

Pilar Iranzo García
Universitat Rovira i Virgili

In memoriam, a Vicent Ferreres

Introducción

Invitada a participar en las XVI de Ademe en la Línea de la Concepción (Mayo de 2005), mi aportación se centra, por una parte, en publicitar algunas de las líneas de actuación de un plan institucional del *Departament d'Educació, el 'Pla per a la llengua, i la cohesió social'* (2004)¹ que mejor ilustran el grado de compromiso y el estilo de la administración educativa, así como el contenido de sus directrices; por otra parte, quisiera detenerme en aquellos ejes que puedan resultar de interés y que constituyen los focos de trabajo en el quehacer diario de asesores y asesoras adscritos al desarrollo del mismo plan, y a los profesores de los centros implicados.

Esta comunicación, que no tiene el carácter de representación institucional aunque se nutre de las nuevas directrices del plan y de las líneas de trabajo que llevan desarrollándose desde hace tiempo en la administración catalana, se moverá entre los discursos descriptivo y valorativo. Busco remarcar aquello que estimo más pertinente y adecuado como modelo de actuación, sobre todo, porque pueda ser de interés para otros contextos prácticos y de debate. Es también importante subrayar que las líneas de actuación que se presentan son en la actualidad objeto de trabajo, estudio y validación, por lo que, más que estar hablando de experiencias sobre las que podamos plantear conclusiones, nos referimos a las directrices de proyectos que en los próximos años deben evaluarse de forma sistemática. Este hecho proporciona, sin duda, una buena plataforma para compartir y recoger otras aportaciones que, desde propósitos similares, puedan hacerse.

Quien escribe lo hace a modo de cronista de un proceso en el que ha estado implicada como asesora a lo largo de 15 años (en el SEDEC, uno de los servicios que conforman la nueva subdirección LIC y que describiremos más adelante) y, por ello, de algún modo, se autolegitima como relatora de hitos y antecedentes significativos.

Dado que las jornadas desarrollan este año el tema de "*La mejora de la educación en escuelas en contextos de desventaja*", nos centraremos, entre otros aspectos, en **analizar la influencia que los dominios lingüísticos, entendidos estos no como capacidades externas al propio currículum escolar, sino como fundamento de los 'usos' escolares de que son capaces los alumnos**, y que se traducen o bien en la posibilidad de anclaje entre lo que la escuela demanda y lo que el alumno puede aportar o, por el contrario, en experiencia de desencuentro entre lo que se pide y lo que se es capaz, y, por tanto, en el inicio de un abandono escolar progresivo.

Asumimos que para que los sistemas educativos y sus desarrollos contextualizados en geografía y sociedad particulares ejerzan su función democrática de mejorar las posibilidades de desarrollo humano de todos los implicados (alumnos, pero también familias, profesores y comunidad social más amplia), los centros educativos han de atender de forma importante el desarrollo lingüístico de los alumnos. Es decir, pensamos que no se puede hablar de condiciones para superar el difuso concepto de 'fracaso escolar' si no atendemos a las condiciones en las que se da el desarrollo lingüístico de los aprendices. Porque se trata de un desarrollo que implica tanto sus condiciones posibilitadoras como sus logros: se puede aprender en tanto hay desarrollo lingüístico, y el desarrollo lingüístico es, en sí mismo, el producto de las experiencias de aprendizaje. Se trata también de un

¹ De la *Subdirecció de Llengua i Cohesió Social* (SDG-LIC) perteneciente, en el organigrama del Departament d'Educació a la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educatives.

desarrollo que permite el avance en ámbitos diversos: no sólo alimenta los componentes cognitivos, sino que su desarrollo se precisa para la evolución de las competencias sociales, emocionales, así como para cualquier experiencia artística y expresiva.

En muchas ocasiones, entendemos que es en este factor y no en la falta de interés o voluntad (ni de alumnos, ni de profesores, ni de centros, ni de administraciones) en el que radica la clave para poder ejercer la función educadora desde los centros educativos y esto hace todavía más relevante su consideración: desde esta asunción, contemplar la realidad educativa como posibilidad de aportar progreso social traducido en el mayor desarrollo de las competencias que tienen un sustento lingüístico, es fundamental. Son comunes en los centros casos de alumnos que no han estado escolarizados ni alfabetizados (o lo han estado débilmente); o de alumnos que no han desarrollado usos formales de la lengua porque sus contextos familiares están fundamentados principalmente en intercambios orales de carácter informal; contextos sociales que tienen patrones de crianza lejanos a la abstracción, la concentración, la estructuración, el bagaje cultural, etc., requeridos para aprender y reconstruir conocimientos, por ejemplo, en las áreas de ciencias sociales, etc.

Tampoco somos ingenuos hasta el punto de pensar que un ‘programa’ de habilidades lingüísticas puede actuar como compensación social de las grandes distancias evidentes entre el currículum escolar y algunas realidades socioeconómicas, pero sí estamos seguros de que, en todos los casos, si se quiere detener la inercia de desencuentro entre ambas realidades, habrá que tener en cuenta con qué habilidades lingüísticas contamos, cuáles priorizamos, y cómo vamos ascendiendo por el desarrollo de las mismas. **De otra forma, si no hay intervención adecuada, claramente ‘específica’ y diferenciada, la única medida que se toma es la constatación del fracaso, la defensa ante las complicaciones conductuales por parte de los alumnos derivadas de la no posibilidad de participación en la vida escolar, y el mantenimiento, si no aumento, de las desigualdades sociales.**

Así, aparece otra tesis: **ante el dilema existente –y digno de permanente consideración y revisión- entre actuar de forma específica o aplicar procedimientos ‘generales’ para la diversidad, optamos por elegir deseable una atención diferencial suficientemente madura para aportar lo necesario sin aumentar el estigma de ‘diferente’.** Es muy edificante trabajar para ello y emocionante tener experiencias en las que nos parece conseguirlo. A todo ello vamos a dedicar la comunicación y avanzamos que, a lo largo de este año de vida de la Subdirección de Lengua y Cohesión social, hemos asumido –entre todos- que **la diversidad no se refiere exclusivamente al alumno procedente de otras realidades educativas y de otras lenguas, sino que son los centros en su totalidad las unidades de la atención a la diversidad.**

En términos generales, la experiencia de más de 20 años en la promoción de un sistema escolar bilingüe en Cataluña permite analizar qué hemos aprendido y qué de todo ello sirve todavía en el momento actual, sensiblemente distinto de la década de los años 80, tanto en la composición multilingüe de nuestro sistema, como en las formas de abordar la diversidad.

Por todo lo anterior, además de presentar las líneas de intervención del Plan, aprovechamos las jornadas ADEME en tanto que oportunidad de revisar los siguientes principios:

1. Plurilingüismo y Bilingüismo ‘aditivo-sustrativo’ (Lambert, 1974): como veremos, el deseable es aquél que suma condiciones para que la ‘competencia subyacente común’ (Cummins, 1979) a todas las lenguas que posee el alumno, se enriquezca y permita, sobre la base común de ‘saber usos determinados del lenguaje’, ir incorporando los aspectos formales de cada lengua determinada con la que se median las experiencias escolares y sociales. **Actualmente, a raíz de un fenómeno importante, no sé si llamarlo de globalización o de deslocalización, nos encontramos todos en esa confluencia pedagógica, no únicamente las comunidades ‘bilingües’:** las instituciones de educación de todas las comunidades españolas, es decir, el sistema educativo en pleno, de forma diversa a cada comunidad y a cada zona, pero con aspectos y parámetros que pueden ser comunes, debe abordar su plurilingüismo.

Eso incluye preguntarnos acerca de fenómenos como el plurilingüismo de nuestros sistemas escolares, la escolarización de grupos desfavorecidos socioeconómicamente, la continuidad en las pautas y exigencias, sobre todo, intelectuales y sociales, entre la escuela y las familias que no 'pueden' atender la crianza de sus hijos, los fenómenos migratorios, y, en general, interpelarnos sobre cómo concebimos la ayuda pedagógica al desarrollo del lenguaje en los centros educativos. Subrayamos el término pedagógico para designar un análisis que, sin obviar el peso de factores sociales que influyen notablemente (si no determinan) el desarrollo que pretendemos, enfatiza la importancia de tener directrices claras sobre cómo orientar la práctica educativa, asumiendo que, también esto, tiene un peso fundamental.

La confusión habitual –no sé si inevitable– sobre dónde situar las causas de los problemas escolares, no favorece la maduración de procesos de intervención educativa rigurosos: del progreso social de los grupos humanos deben responsabilizarse los 'entornos' (que deben incluir necesariamente a los propios implicados); del progreso psicológico, intelectual, actitudinal, social, es decir de lo que aporta a cada persona una experiencia continuada de socialización y participación ciudadanas, deben responsabilizarse algunas instituciones sociales como los centros educativos (sin trabajar de espaldas de las familias, pero a veces 'superándolas'). Esta concreción de responsabilidades es compleja, pero debe llegar a clarificarse y, particularmente en el contexto educativo, debe clarificarse qué debe ser una educación obligatoria y qué una postobligatoria, cuáles son los frutos sociales que todos debemos poder disfrutar –igualdad– y cuáles debemos esperar de la equidad social o del mérito.

2. En el sentido anterior, hay que revisar los PCC y los PLC (Proyectos Lingüísticos de Centro) para recuperar ideas sobre las 'esencias' formativas del lenguaje. Esto no es menos complejo que lo anterior, pero sí que es preciso preguntarse acerca de las lenguas y su relación, **¿Qué lengua?, ¿Qué lenguas?, ¿Para qué cada una?, ¿Qué tipo de estrategias y discursos desarrollamos con cada una de ellas?, ¿Qué actividades movilizan la participación e implicación de los alumnos?...porque no todas lo hacen!**. Los intentos por definir 'tratamientos de lenguas' y articular las competencias lingüísticas junto a las otras responden a esa necesidad.

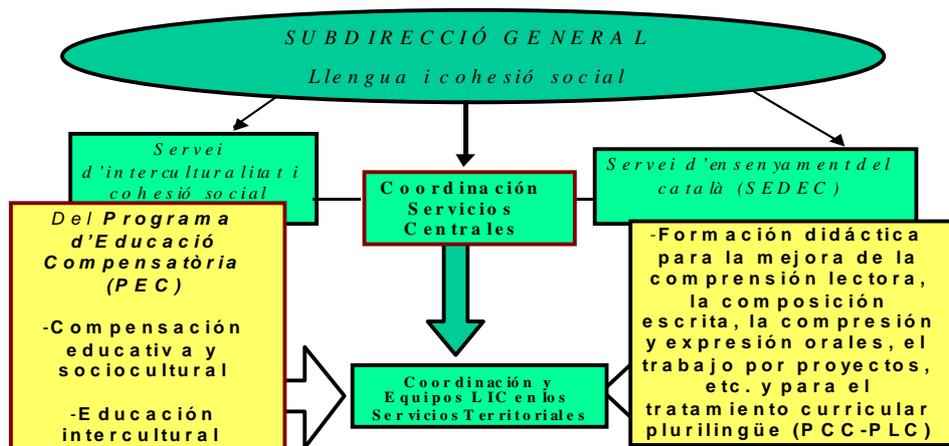
3. Profundizar en nuestro concepto de 'Atención a la diversidad' para buscar el equilibrio entre la presencia-representación y la privacidad, y no marcar más a los ya 'marcados'. Diferencia o diferenciación; pedagogía del universo o pedagogía de la marginación, etc. son conceptos que apuntamos brevemente porque nos parecen necesarios y edificantes (Delgado, 1998, 1999, 2002). Sin duda, el análisis de la inmigración ha servido de revulsivo para revisar cómo se estaba haciendo la atención a la diversidad: *'pero si tengo alumnos en la clase que están peor que los que van al 'aula de acogida'; (...)' pero si lo que se hace en el aula de acogida es lo que deberían hacer todos los alumnos en las clases; (...)' nuestro centro es todo él, un centro de acogida'*...han sido expresiones habituales en los centros durante este curso en el que se ha emprendido una acción específica para la población proveniente de la inmigración. Vuelve a surgir la importancia de 'lo que hacemos' por encima de lo que 'somos', si es que ese somos es independiente de lo que construimos juntos en el tiempo que compartimos.

4. Sobre los agentes, los roles educativos y las responsabilidades administrativas: qué le toca hacer a cada uno en el aula, el centro, la zona escolar, el Departamento de Educación, los otros departamentos, las ADMINISTRACIONES CENTRALES. PISA avisa que en el 2006 quiere ANALIZAR LA Implicación de los padres en la educación de sus hijos. Establecer vínculos de cooperación entre todos los implicados es la única manera de avanzar: líneas administrativas con potestad y decisión ejecutoria, pero con escucha inteligente de los implicados

1. Líneas de actuación del Plan Institucional (2004)

1.1. La creación de la *Subdirecció de Llengua i Cohesió Social* (SDG-LIC): antecedentes y bases de actuación

Cuando en febrero de 2004 se configura el actual *Departament d'Educació* en el marco del cambio de gobierno en Cataluña, se crea una nueva subdirección general, *Subdirecció General LIC* (SGLIC), que hace confluir los proyectos anteriores de dos entidades que habían tenido una débil coordinación administrativa, aunque, en la práctica, actuaban en contextos educativos comunes: SEDEC (*Servei d'Ensenyament del Català*) y PEC (*Programa d'Educació Compensatòria*); además, la SG-LIC crea nuevas líneas respondientes a la lectura que hace sobre la realidad escolar catalana y la necesidad de actuar en los ámbitos que su propio nombre señala.



Iranzo (2005). Adaptación de Departament d'Educació-Subdirecció General LIC

Es evidente la necesidad de coordinación entre los servicios que anteceden a la subdirección. El SEDEC, particularmente en las etapas de Educación infantil y Primaria se había ocupado desde 1985² de la formación del profesorado en didáctica de la lengua para el desarrollo de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, y de metodologías globalizadoras como los proyectos de trabajo, y, en su momento, para en la organización curricular de todas las lenguas en el currículo (Orden de 9 de julio de 1985). En términos generales este hecho ilustra que, sin dejar de discriminar positivamente el aprendizaje de la lengua catalana, y entendiendo la magnitud de lo que en los años 80 significaba que un sistema educativo se comprometiera a ser plurilingüista, se asoció de forma importante la formación didáctica de los profesores al hecho plurilingüe. A raíz de esas leyes se promovieron también los llamados '*programas de inmersión lingüística*' basados en la observación 'rigurosa' de ciertas condiciones para su aplicación, que, según la opinión general del profesorado, administración e investigadores (Serra y Vila (en prensa), entre otros), se llevaron a cabo en un grado de calidad y de eficacia considerables. Según estos autores, se trata de uno de los programas más evaluados en diferentes lugares del mundo). Más tarde volveremos sobre ellos. Resaltable fue la figura del '*mestre de català*' (1983) que, en aquellos centros donde se desarrollaba el programa, realizaba actividades funcionales y comunicativas de la lengua con grupos reducidos de alumnos siguiendo las pautas metodológicas construidas junto a los asesores que, a lo largo del proceso de aplicación del programa, atendían los centros. Pasada la primera fase de construcción, esas pautas metodológicas se divulgaron en el marco de la formación de las zonas educativas, aumentándose los centros que se acogían al programa.

² Tras sucesivas leyes de 1980, 1983 y 1985, se llega a establecer la intención administrativa de procurar formación didáctica al profesorado para el desarrollo de su función docente en un sistema bilingüe complementado por la enseñanza de una lengua extranjera en el ciclo superior de la EGB, y que a partir de la aplicación de la LOGSE (1992), se considera trilingüe e, incluso, en el caso de algunos alumnos, cuatrilingüe.

En este sentido hay que resaltar que la administración, como mínimo hasta el momento de la generalización del programa de inmersión que supuso la aplicación de la LOGSE estuvo dispuesta (y atenta) al mantenimiento de los elementos que hacían de su implantación un proceso riguroso: diseño de un modelo de formación de cursos divulgativos que después pasaban a una modalidad de formación en centro; elaboración de materiales en coherencia con el modelo psicolingüístico adoptado en aquel momento; evaluación -en parte externa y en parte interna- del rendimiento lingüístico y de su transferencia, por ejemplo al área matemática; dotación a los centros y a las zonas donde se establecían Planes intensivos de actuación de recursos materiales y humanos durante periodos continuados a partir de buscar, sobre todo, convenios entre el Departamento de Enseñanza y las Diputaciones provinciales, etc.

Hablamos de generalización porque se asumió -por ley- que a lo largo de toda la educación obligatoria los alumnos debían adquirir un dominio similar de las lenguas catalana y castellana, además de asumir que la lengua catalana sería la lengua vehicular y de aprendizaje. La ley recogía la necesidad de legitimar una acción compensatoria del desigual uso del catalán puesto que en aquel momento era una lengua de escaso uso entre el alumnado castellanohablante y los programas de 'introducción progresiva' aplicados mayoritariamente y consistentes en la presencia del catalán como una asignatura más, no tenían suficiente éxito en el conjunto de los alumnos. El error de esa generalización excesiva era que se daba por resuelto un doble hecho: que todo un sistema educativo fuera experto en la enseñanza en una segunda lengua de una parte del currículo y que, además, se hubiera realizado en cada centro el entramado del tratamiento curricular de todas las lenguas que lo conforman. Visto desde otro punto de vista, se asumió que la innovación que supusieron los 'programas de inmersión' para aquellas comunidades educativas que los adoptaron considerando todas y cada una de las condiciones que los sustentan, podía extenderse sin más planificación, consenso, ni formación que la propia asunción de la ley.

No nos extendemos en esto ahora, pero valga como resumen que si la ley definía un sistema bilingüe en lo referente a las dos lenguas de cooficialidad, la realidad escolar lo desoía de forma importante, dándose, además, diferencias notables a lo largo de las diversas etapas educativas, de forma que desde la educación infantil al final de la enseñanza secundaria obligatoria, parecía darse una clara debilitación en su asunción. Estas diferencias todavía son presentes hoy en día³. No se trata de resaltar en modo alguno el valor de una lengua por encima de otra, sino de evidenciar el desajuste que significa no asumir con rigor y coherencia los proyectos lingüísticos y curriculares supuestamente definidos por los propios centros: mientras que de Cataluña se dice ser una comunidad que enseña en bilingüe, ni las metodologías, ni las planificaciones curriculares (ni las actitudes), lo tienen resuelto de manera mayoritaria. En Iranzo y Queralt (2003, 2004) desarrollamos más ampliamente este análisis.

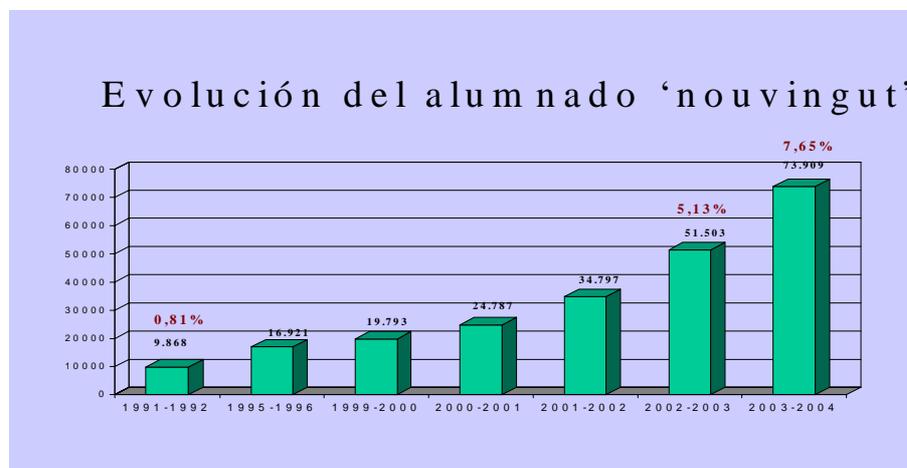
Cuando el SEDEC ya no disponía de los recursos citados anteriormente, puesto que los 'Planes intensivos' ya se habían realizado, se mantuvieron los llamados '*Auxiliars de conversa*' (1995) y desde el momento en que la realidad puso de manifiesto un cambio en la composición de la población escolar y empezó a emerger el fenómeno de la inmigración, se desarrollaron los *Talleres de Adaptación Escolar* en Educación Secundaria (1998). El curso 2003-2004 se presentó un '*Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera*' (PAANE) que inició la coordinación que la subdirección actual ha reconstruido, aunque su principal limitación ha sido descrita como la atención -en exceso- 'exclusiva' de los aspectos lingüísticos por encima de los de cohesión e interculturales. En la web del Departament d'Educació-Subdirecció General LIC puede consultarse el Plan actual en cuya introducción se hace mención de algunos de los antecedentes comentados⁴. Volviendo a los motivos fundacionales de la SG-LIC, inicialmente se centró en analizar y diseñar la intervención para atender,

³ Según el periódico 'Avui' (29-4-2005), mientras que en educación primaria son un 20% las clases que no se atienen al tratamiento bilingüe legal, en educación secundaria esa situación llega al 40%.

⁴ <http://www.xtec.es/lic/> (apartado de Documentos Generales)

sobre todo, a la creciente población inmigrante en los centros, de forma que se garantizaran los tres ejes de lengua, interculturalidad y cohesión social.

Font: Departament d'Educació-Subdirecció General LIC



Actualmente, aunque en cifras globales el porcentaje es bajo respecto otros estados, si el flujo inmigratorio continúa con el mismo ritmo, el curso 2005-2006 se podría llegar al 10% en todas las etapas, cosa que nos acercaría a la media europea. Además, la *matrícula viva* hace pensar en una enorme movilidad como factor definitorio: puede ocurrir que, en términos absolutos, la población en un centro o área, no acabe creciendo de año en año (puesto que, al cabo, haya un nº similar de altas y bajas), pero la atención que la acogida permanente de alumnado supone para los centros y los profesores, es un hecho y requiere tener previstos protocolos de actuación y recursos humanos, materiales y, sobre todo, conocimientos profesionales para atenderlos adecuadamente.

Insistimos en que en esta continua gestión de la intervención educativa se encuentra, cuando no pueden ofrecerse intervenciones de calidad, el inicio de una trayectoria de desencuentro escolar y, también en el sentido contrario, si se da una cierta coherencia entre las actuaciones de los centros y de las zonas, se presenta una posibilidad importante -y remarcable- de compensación educativa. Si cada centro coopera dentro de un proyecto global, tanto los alumnos como los profesores 'trabajan' mejor y existen posibilidades de aportaciones positivas. El hecho de que según el plan (PLIC) todas las etapas de educación obligatoria deban afrontar conjuntamente la situación implica una interpelación mutua que puede aportar elementos importantes para el tratamiento global de la misma.

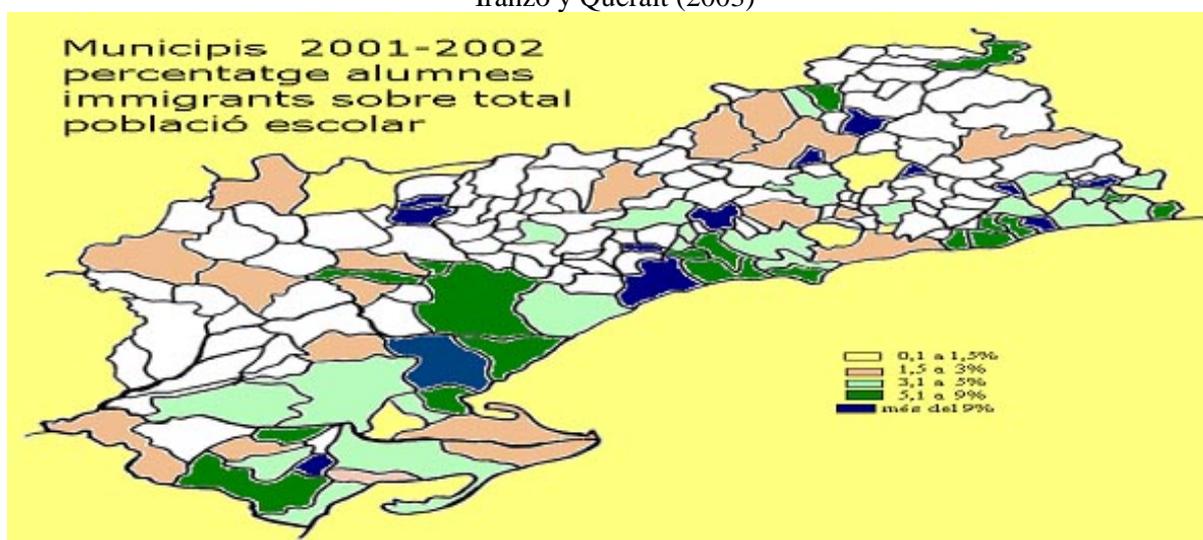
Curs	Educació infantil			Educació primària			ESO		
	Alumnat estranger	Total alumnat	%	Alumnat estranger	Total alumnat	%	Alumnat estranger	Total alumnat	%
1999-2000	3.678	208.820	1,76	8.002	347.457	2,30	6.338	266.1467	2,38
2000-2001	4.804	216.393	2,22	9.618	346.604	2,77	8.177	267.318	3,18
2001-2002	7.519	224.892	3,34	14.656	348.665	4,20	11.103	253.340	4,38
2002-2003	9.604	177.219	5,44	22.634	354.075	6,39	15.002	254.232	5,90
2003-2004	15.088	187.368	8,05	32.760	362.872	9,032	20.267	257.031	7,89

Font: Departament d'Educació-Subdirecció General LIC

En Iranzo y Queralt (2003) también nos ocupamos de mostrar que los análisis sobre la población, en este caso inmigrante, deben llegar hasta el nivel de ver en qué comarcas, municipios y

centros se está acogiendo un determinado número de alumnos puesto que tanto los proyectos de atención como los recursos deben llegar a discriminar positivamente (¿negativamente no?) a las instituciones que asumen mayores exigencias democráticas. Así, en lugar de establecer reglamentaciones administrativas que no distinguen el grado y tipo de necesidades que tienen los centros en función de los alumnos que acogen, planteábamos que los recursos humanos y materiales (incluyendo el asesoramiento), debían destinarse prioritariamente a quienes realizaban mayores esfuerzos. Allí mostramos gráficos sobre las comarcas de Cataluña y el número absoluto de alumnos inmigrantes que acogían, así como el porcentaje que representaban respecto el global del alumnado, hasta llegar, ya dentro de la provincia de Tarragona, a mostrar los municipios que más alumnado inmigrante acogía (gráfica siguiente). Poder concretar al nivel de la realidad de los centros, visualizar cómo se está conformando la población escolar, y dotar de recursos sin llegar nunca a asumirlo como una compensación a la *guetización* sino, muy al contrario, actuar diligente e integralmente desde todas las entidades implicadas para evitarla, es irrenunciable. Ante esto no sirven otros discursos administrativos y políticos que los hechos.

Iranzo y Queralt (2003)



1.2. La Subdirecció de Llengua i Cohesió Social (SDG-LIC): bases de actuació

Si bien es el hecho inmigratorio lo que hace reaccionar a diferentes agentes administrativos, profesionales y sociales hacia la búsqueda de un nuevo análisis que permita elaborar líneas de acción, como se verá, los ámbitos de actuación que se prevén responden a un modelo holístico que implica la totalidad de la comunidad educativa de que se trate.

Font: Departament d'Educació-Subdirecció General LIC



El *Pla per a la llengua i la cohesió social* (2004) pretende actuar de forma coordinada en los ámbitos del 'Aula de acogida', el centro, los planes educativos de entorno y las zonas escolares.

Se trataría de una estrategia que asume que todos esos ámbitos pueden aprender y colaborar para llegar a la cohesión social. A lo largo de este año de aplicación del plan hemos experimentado que, efectivamente, debemos crecer muchísimo en una cultura de obertura de miras y, así, el plan puede ser una oportunidad de aprendizaje para los alumnos, profesores y la comunidad educativa, y para la sociedad y las instituciones.

¿Por qué hablamos de aprender? Porque como suele pasar, los servicios sociales deben resolver en primera instancia cuestiones para las cuáles todavía no se ha desarrollado y divulgado conocimiento científico y estratégico. A lo largo de este curso, los logros que hemos experimentado, han cambiado nuestras expectativas, nuestra comprensión, nuestros juicios en definitiva, sobre lo que es posible conseguir a partir de actuaciones educativas concretas. También desde las instituciones 'externas' a los centros debemos aprender sobre la coordinación en torno de proyectos, sobre la gestión de esfuerzos con la necesaria prudencia ante el actual fenómeno de hipergeneración de propuestas que 'atacan' indiscriminadamente a los centros y ante las cuales estos suelen sucumbir sin capacidad de discernirlas porque sus condiciones internas no permiten distinguirlas con criterios de priorización

No es nuevo pero cabe resaltarlo: la tarea de los servicios sociales, más allá de su carácter de 'asistencia primaria', está fundamentalmente centrada en el abordaje de los valores. Servicios sociales vistos desde un punto de vista amplio porque precisamente por su alto componente de formación en valores incluyen, de manera relevante, los medios de comunicación y las vías de información de las que disponemos, los cuales muestran imágenes atractivas de las diferentes culturas o las estigmatizan, asociando 'emblemas' a grupos, individuos o comportamientos.

Así, **a partir del fenómeno social de la inmigración en los últimos años, muchas cuestiones que nos pasaban desapercibidas como sociedad se han puesto de relieve desde la escuela** porque ésta ha sido, junto con otras instituciones sociales y asistenciales, de las primeras a intentar responder a la nueva situación. Innegablemente, la escuela es de las pocas instituciones con las que se da una situación de contacto obligatorio y universal entre inmigrantes y sociedad receptora, entre minoría y mayoría que rompe la tendencia a la invisibilidad de las minorías (Carrasco, 2001).

Hace falta reclamarnos -a todos- curiosidad e indagación culturales que nos hagan madurar -o avanzar en- la superación de aspectos como los prejuicios, los estereotipos culturales, las expectativas que tenemos respecto los otros, y, en definitiva, el conocimiento y la comprensión de las realidades múltiples con que nos enfrentamos diariamente. De esta forma descubrimos que la inmigración se enmarca en un ámbito más amplio que es el de la diversidad. Diversidad de identidades, igualdad en las diversidades. De todos.

A manera de ejemplo, puede servir el caso de un centro que, llevado por la opinión generalizada que ahora parece centrarse sólo en la inmigración, se plantea reformular su proyecto lingüístico, inicialmente, para dar respuesta a la población escolar inmigrante y que concluye, después de un análisis más tranquilo, que las medidas que se plantean tienen que ser pensadas para todos los alumnos si se quiere ser riguroso con la realidad del centro.

Como dice Abajo (2000), autor que trabaja en ámbitos educativos que atienden población gitana, los interrogantes que nos hacemos desde los centros educativos cuando atendemos minorías desfavorecidas abarcan temas que van desde qué tipo de centros queremos constituir, a cómo trabajar con las familias con menos tradición académica, a los miedos por la imagen negativa o el antimarketing que significa la interculturalidad en algunos centros, los límites o condiciones (por ejemplo, respecto a si los porcentajes de 'diversidad' son equilibrados en los diversos centros de la

zona) para que no se promuevan guetos, etc. Todo ese cúmulo de cuestiones y de condiciones, a menudo, hace difíciles las visiones globales.

Estaremos de acuerdo con él en que mientras continúe la estratificación socioeconómica, hablar cínicamente de intercambio, de canto al respeto y a la valoración de otras culturas constituye una ficción y hasta una impostura; actualmente ya sabemos que la interculturalidad comporta enriquecimiento, pero siempre y cuando vaya acompañada de autocuestionamiento y pérdida de seguridades y privilegios, de hipocresías y de fosilización de la imagen del otro; esto implica definir qué priorizamos en la práctica y, también, a qué renunciamos. La formulación de currícula con los contenidos fundamentales de que tienen que dotar los sistemas educativos a todos los ciudadanos se erige como uno de los elementos esenciales de ayuda a esa necesaria priorización.

Tenemos a nuestro favor, no hay que olvidarlo, que hay muchas personas y grupos comprometidos culturalmente: compartiendo palabras de Abajo (ib.), no hay duda de que el mejor indicador de un compromiso intercultural es la obstinación (cotidiana, coherente, y transformadora) en la erradicación de todo tipo de gueto (urbanístico, laboral, escolar...) porque éste es la derrota de la simetría en las relaciones humanas, y desautoriza cualquier declaración democrática o de solidaridad. Añadimos que, detrás de un proceso de guetización, siempre hay actuaciones de tipo político, social, profesional, y ético que se han iniciado en un momento histórico y que han minimizado, fosilizado o aumentado sus efectos a lo largo del tiempo.

Pensamos que si la diferencia es, en parte, el territorio de la libertad, lo más interesante y constructivo que podemos hacer es alejarnos de las 'diferenciaciones' reduccionistas y 'buscar-nos' para comprendernos. No sólo algunos son 'diferentes': ni conviene acentuar las 'marcas', ni conviene mostrarnos como indiferenciados porque tanto lo uno como lo otro no nos deja aprender, ni ser libres. En la introducción de este trabajo referenciábamos las obras de Delgado (1998, 1999, 2002). En ellas aporta luces sobre la riqueza de tener la indagación como actitud y de ocuparnos, para profundizar en la ciudadanía –de todos-, en la generalización democrática que supone ser diferentes en espacios de cooperación y convivencia.

Parte de este análisis, cabe resaltarlo, se ha materializado en un cambio en la web-lic dentro del curso de desarrollo del plan. Si al inicio su carátula respondía a la especificidad de la atención a los alumnos inmigrantes (*Acogida de alumnado 'nouvingut'*), actualmente la web se llama 'Espai LIC' (*Espacio LIC*), reflejando el cambio de concepto que se ha construido.



Así, la web 'Espai-LIC, asume que la ocupación como servicio social se centra en las necesidades de todo el alumnado, aunque muy 'específicamente' del alumno 'nouvingut' o con necesidades educativas derivadas de situaciones desfavorables (sean de carácter emocional, lingüístico, escolar, social o económico), y que para ello se convoca la actuación coordinada de los equipos docentes y de los diferentes servicios educativos.

Volviendo a los ámbitos de trabajo del plan, en el caso de los centros que acogen un número importante de alumnado inmigrante, han sido dotados con aulas de acogida y con el consiguiente

asesoramiento, formación y coordinación para la acogida de ese alumnado. El trabajo en los otros ámbitos (centro, entorno y red educativa) se ha generado o iniciado una vez se han consolidado mínimamente las dinámicas específicas en las aulas de acogida. Para ello, las dotaciones se han distribuido de la siguiente forma y para el año 2005-2006, estas se mantienen y, en algunos casos, se aumentan. Hablamos mayoritariamente de centros públicos pero también se han dotado de aulas de acogida algunos centros concertados que –tradicionalmente– acogen un número importante de alumnos inmigrantes.

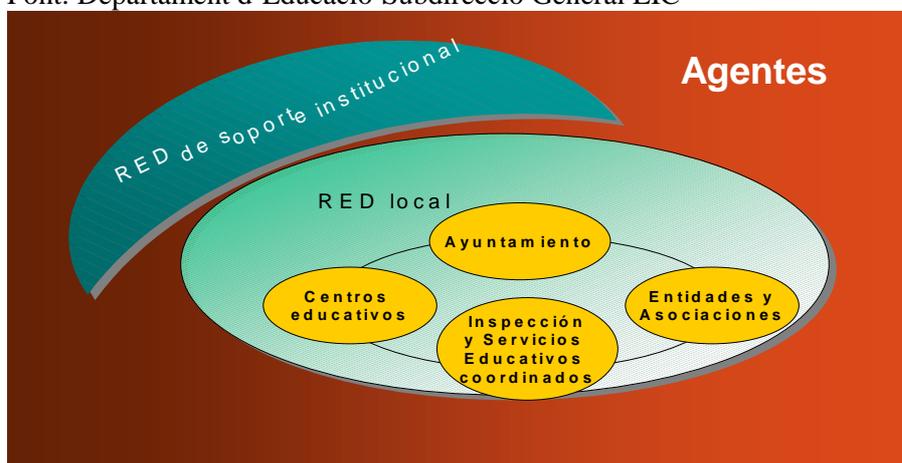
Font: Departament d'Educació-Subdirecció General LIC

Intervención directa en centros públicos 2004-2005* (Tutores i tutoras de acogida)

Serveis territorials	Primària	Secundària
Baix Llobregat Anoia	32	20
Barcelona Ciutat	75	35
Barcelona Comarques	116	37
Girona	40	32
Lleida	20	20
Tarragona	40	32
Terres de l'Ebre	15	14
Valles Occidental	29	23
Total	366	199

Todo el apartado de dotaciones en recursos económicos (materiales para el aula, organización de una red educativa telemática accesible desde todas las aulas y para todos los alumnos), humanos (tutores de esa aula) y profesionales (organización de la formación, coordinación, y asesoramiento) remite a los presupuestos destinados a esta partida (ver presupuesto en la web: PLIC). Es una parte importante porque una vez asumamos que debemos tener información actualizada sobre el tipo de alumnos y sus necesidades educativas, y que debemos fundirnos culturalmente, se harán patentes las necesidades económicas para poder llevarlo a cabo. Hacen falta muchos recursos y aunque tímidamente empieza a emerger parte de la economía sumergida proveniente de la inmigración que acaudala a determinados sectores empresariales, ésta aún no llega suficientemente a los servicios sociales. En cuanto a la estructura del plan, los agentes responsable pretenden seguir un modelo de gestión *arriba-abajo / abajo-arriba*, de forma que no se declinen las responsabilidades administrativas y políticas al tiempo que, para tomar las decisiones referentes a las líneas de intervención, sea escuchada la voz de los implicados más directos.

Font: Departament d'Educació-Subdirecció General LIC



El modelo holístico de intervención educativa que se asume toma como principio que **es la continuidad entre los diferentes tiempos del alumno/a la que puede potenciar el éxito escolar, el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje para la vida social**. Se trata de un principio ampliamente aceptado en la actualidad como bien han mostrado las diferentes aportaciones de las XVI Jornadas Ademe que coincidían en resaltarlo: ya no se entiende la actuación únicamente en el ámbito del aula, ni siquiera del centro, y en lo limitado al tiempo académico, sino que se busca la presencia educativa en todos los *tiempos* de experiencia del alumno: el tiempo 'lectivo', el escolar, el extraescolar y el de ocio.

Volvamos ahora sobre los diversos ámbitos desde los que el Plan pretende intervenir:

1.2.1. 'Aula d'acollida' (aula de acogida)

En [Iranzo y Queralt \(2004\)](#) tras justificar ampliamente las razones para ello, nos planteábamos 'cómo debería ser el espacio de acogida en cada centro' que permitiera atender la población inmigrante.

Partíamos de que los centros tenían que reaccionar ante la continuada incorporación de alumnos provenientes tanto de países comunitarios como extracomunitarios y que la diversidad de situaciones que observábamos como asesores, se resolvían de formas excesivamente discrecionales sin que los esfuerzos, tanto de docentes como de servicios de apoyo específicos, llegaran a establecer pautas y referentes suficientes.

Las cuestiones esenciales que hacía falta resolver eran, entre otras:

¿Cómo conseguir que la autoimagen y la autoestima de los alumnos recién llegados se desarrollen en medio de ambientes escolares que, a menudo, están llenos de estereotipos y de prejuicios en referencia a estos nuevos inmigrantes?, ¿Cómo conseguirlo teniendo por parte del profesorado una actitud de apertura, si la atención que requieren las situaciones habituales ya desborda.

Observábamos además un riesgo real de derivar -masivamente- estos alumnos hacia los profesionales que atienden 'patologías': especialistas de educación especial, especialistas en pedagogía terapéutica, psicopedagogos, psicólogos, etc.; otra situación nada excepcional era que el tratamiento individualizado se realizaba por parte de diversas personas que 'libraban' alguna hora dentro del horario diario: por muy loables y certeras que puedan ser las intervenciones, se da un 'efecto maleta' en los alumnos nada deseable y en muchos casos consiste en un simple 'ocupar' el tiempo cosa que, seguro, se percibe como una molestia.

En definitiva, las preguntas eran:

- ¿Dónde se desarrolla el apoyo?
- ¿En qué agrupamientos de trabajo?
- ¿Con qué criterios hace falta definir estos agrupamientos: por nivel de competencia, por edad cronológica, por intereses, por grados de escolarización previa...?
- ¿Qué tipo de actividad tienen que desarrollar, inicialmente, los alumnos recién llegados?
- ¿Cómo asegurar el logro del 'nivel lindar' de la lengua?
- ¿Cómo articular una relación provechosa entre los contextos escolar y familiar?
- ¿Cómo conseguir que las propuestas escolares dirigidas a estos alumnos no sean excesivamente alejadas, respecto a su significatividad y al sentido que les puedan atribuir?
- ¿En qué marco de relaciones sociales se aprende la lengua?, ¿Un marco de relaciones sociales en las cuales el diálogo esté situado en el centro de la actividad social?, ¿Cómo se traduce eso a la práctica?

Entendíamos, en primer lugar, que el hecho de que los alumnos recién llegados pasaran el tiempo escolar siendo atendidos por varios profesores de manera descoordinada i/o desorientada no era ni la mejor forma de acogida, ni podía seguir siendo el único modelo educativo de intervención.

Además, no era deseable que los centros -sobre todo los públicos- vivieran cada nueva incorporación como una problemática añadida a otras múltiples: era necesario articular ciertos mecanismos de acogida que permitiera asumir la incorporación como un hecho asumible por parte del conjunto del claustro. La coordinación y el liderazgo de los tutores tienen que ser determinantes, pero no puede ser una cuestión de resolución aislada ('te ha tocado' vs. 'qué hacemos').

Si pensábamos en los alumnos veíamos necesario que estos pudieran construir un espacio propio (un lugar 'en construcción cultural') donde se sintieran 'como en casa': un lugar con estabilidad entre los compañeros y entre las personas que los acogen, donde se construyen conocimientos, ambientes y objetos que deben/pueden ser después compartidos con el resto de compañeros de la misma edad.

Imaginamos que parte del horario de los alumnos podría desarrollarse en esa tutoría de acogida, en la que -preferentemente- un adulto del centro se ocupa de forma total de ello y desde dónde se puede seguir de cerca tanto las necesidades como los avances en los *niveles lindares*, al tiempo que se comparten los significados culturales que cada alumno aporta al grupo.

No se trataba de profesionalizar la tarea de acoger, sino de considerar las funciones a realizar en una fase de acogida dentro del conjunto de la escolaridad y, por lo tanto, implicaba a todos los profesores de los centros, y, en consecuencia, no se buscaba desresponsabilizar a nadie de una situación social que, vivida con posibilidades, podía enriquecer a todo el mundo. Se trataba de flexibilizar los centros, los niveles, los horarios, los agrupamientos y hacer una incorporación de los alumnos al grupo más idóneo por edad y necesidades de socialización, pero, al mismo tiempo, tener un apoyo intensivo para el desarrollo de las competencias necesarias: en aquel noviembre de 2002 en que lo expusimos en el 3 Simposi de la Universitat de Vic, nos parecía posible y necesario.

En la comunicación completa (ib.), podemos encontrar desarrollados algunos otros aspectos referidos a las características didácticas, curriculares y materiales de ese espacio de acogida. También hacíamos énfasis en cómo esa propuesta se incluía la de realizar una tarea educativa más coherente con el modelo ecológico de Bronferbrenner (1995) porque se podría progresar, con más facilidad, en la implicación de las familias de los alumnos inmigrantes en la escolaridad de sus hijos a través de iniciativas diversas que desarrollábamos brevemente. Otras consideraciones allí consignadas, referidas a la integración y desarrollo lingüísticos, serán tratadas en un apartado específico posterior.

Entendemos que esa aportación fue ampliamente escuchada y que el modelo actual en la SGLIC es totalmente coherente con ella. No sólo se ha asumido para la educación primaria sino también para Secundaria, y se ha articulado y legislado en el Plan para poder consolidarlo y dotarlo de soporte legal. Cuando más tarde analicemos las implicaciones de asumir que todos los contextos educativos en mayor o menor grado están desarrollando enseñanza en segundas o terceras lenguas, estas propuestas se verán también justificadas desde las orientaciones psicopedagógicas además de las de carácter intercultural y de integración en una comunidad educativa.

Así pues, el concepto de aula de acogida va más allá de un "espacio físico". Su dinámica ha de suponer un conjunto de actitudes, estrategias, modelos organizativos y metodologías que la han de trascender hasta impregnar todo el centro, usando las estructuras comunitarias que existen, por ejemplo, de atención a la diversidad, y estableciendo coordinaciones sobre la consecución de objetivos de aprendizaje, para asegurar un aprendizaje intensivo y funcional de la lengua y la integración plena de todo el alumnado. Esa estructura busca asegurar:

- Diálogo intragrupal
- Desarrollo de la identidad personal

-Cohesión grupal y conformar una comunidad de aprendizaje que se apoye en elementos como:

- Evaluación inicial (con pruebas traducidas a cada lengua originaria centradas en el conocimiento de rudimentos lingüísticos y matemáticos (web: apartado 'alumnat nouvingut' - orientacions curriculars)
- Relación con los contenidos del PCC
- Experiencias compartidas con el centro

El aula de acogida se entiende también como un recurso de ayuda al profesorado ante los nuevos retos educativos pero no lo desresponsabiliza puesto que se subraya su función de marco de referencia y de entorno de trabajo abierto en constante interacción con la dinámica del centro para facilitar la atención inmediata y más adecuada del alumnado 'nouvingut'.

Toda implantación en un centro implica:

- Compromiso del centro en totalidad. Tutores de acogida 'estables'
- Tecnologías de la información y la comunicación: dotación específica de ordenadores en el aula
- Recursos metodológicos y materiales específicos
- Formación externa

De alguna forma se prioriza el hecho de que hagan posibles procesos intensivos de promoción lingüística de los alumnos que no tienen suficiente dominio de las dos lenguas fundamentales en el currículum. Obviamente las características de las diversas lenguas familiares de procedencia, así como las condiciones de la escolarización previa de cada alumno, plantearán un tratamiento particular de cada caso (áreas que pueden participar en sus tutorías de referencia, lenguas que se posponen en un trimestre para poder afianzar determinadas competencias necesarias para seguir áreas con mucha carga lingüística y conceptual, etc.). Vamos teniendo algunas muestras y constataciones de la diversa evolución (en general) de los alumnos, en función de si tienen lenguas románicas, y, por tanto, con base similar a las nuestras, o, por el contrario, lenguas no románicas.

1.2.1.1. Compromiso de los centros y funciones de los tutores de acogida y de los tutores de referencia (*Pla per a la llengua i la cohesió social*)

Como la estructura organizativa permite planificar una serie de medidas curriculares y metodológicas, materiales curriculares, etc., que garanticen el aprendizaje intensivo de la lengua y la progresiva incorporación del alumnado a su aula de referencia, **los centros se comprometen a seguir un conjunto de estrategias en relación con:**

- El nombramiento de un tutor o tutora de acogida, preferentemente con destino definitivo en el centro.
- La gestión del tiempo curricular del alumnado, teniendo en cuenta una dedicación aproximada de 12 horas para el aprendizaje intensivo de la lengua. Hará falta revisar que no interfiera en aquellas materias que facilitan su proceso de socialización.
- La creación de un fondo documental que recoja los materiales didácticos a utilizar y las propuestas metodológicas para optimizar su uso colectivo.
- La definición de las pautas para el profesorado de las diferentes áreas que permitan reforzar el proceso de enriquecimiento lingüístico y cultural: estructuras lingüísticas, vocabulario básico, competencia comunicativa, conocimiento del entorno, etc.
- La evaluación inicial para permitir el diseño de programaciones adaptadas.
- El seguimiento de los alumnos y la acción tutorial que garantiza la coordinación con el equipo docente y la incorporación progresiva del alumno al aula de referencia.
- La comunicación con la familia para establecer vínculos de colaboración.
- La coordinación con los servicios externos al centro.
- La coordinación de todos los docentes implicados.

Por todo ello, se ha definido en el propio plan que **el tutor o tutora de acogida tenga las funciones** siguientes:

- Participar con los coordinadores de Lengua y Cohesión Social en la definición de la acogida inicial de los alumnos y sus familias.
- Coordinarse con servicios de interpretación y traducción y mediar entre el centro y la familia.
- Realizar evaluaciones iniciales y colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares que el centro y las juntas de evaluación determinen.
- Organizar y gestionar el aula de acogida.
- Desarrollar metodologías y estrategias de enseñanza de L-2 y de inclusión social.
- Promover la integración, social y curricular, del alumnado ‘nouvingut’ a sus aulas de referencia y al centro.
- Colaborar en la sensibilización e introducción de la educación intercultural en el proceso educativo de todos los alumnos.
- Coordinarse con el profesorado implicado, especialmente con coordinadores lingüísticos y tutores de los grupos de referencia en el que está adscrito el alumno y con los profesionales especialistas –EAP, psicopedagogos y maestros de pedagogía terapéutica-, en el marco de la comisión de atención a la diversidad: ha de ser elemento clave de las decisiones evaluativas, organizativas y curriculares que se tomen para favorecer la integración escolar.

Por su parte, **el tutor o tutora del grupo de referència**⁵ al que el alumno *recién llegado* ha sido adscrito tiene que ser para éste su más claro y mejor referente en todos los tiempos escolares. Igual que para el resto de su alumnado, lleva a término aquellas actuaciones que le son propias para con la tutoría del grupo y para la individual. Conviene, no obstante, tener presentes algunas actuaciones que le facilitarán la tutorización inicial del alumnado recién llegado. A tal efecto le será muy útil:

- Garantizar la coordinación con el tutor del aula de acogida para favorecer procesos importantes en el aprendizaje como la anticipación de contenidos y la preparación del trabajo en las diferentes áreas desde el primer momento.
- Dinamizar actividades de acogida dentro el grupo de referencia y ser su apoyo, junto con el tutor de acogida, al centro.
- Conocer la adaptación escolar y la integración social del alumno en el grupo
- Garantizar que es debidamente atendido en todas las actividades que realiza y cuidar que cada profesor tenga la información necesaria sobre sus necesidades y progresos.
- Hacer participar más activamente a los alumnos nuevos en aquellos aspectos en los que sean competentes, para darles mayor seguridad, facilitando, por ejemplo, que puedan demostrar su competencia en aspectos como el dominio y conocimiento de la propia lengua o lenguas extranjeras que pueden dominar incluso más y mejor que los alumnos (y a veces, profesores) autóctonos, la expresión plástica, música, educación física, o cualquier otro saber.
- Favorecer el ritmo de trabajo potenciando la cooperación entre todos los alumnos. Sería muy recomendable introducir en el centro la figura del *compañero tutor*.
- Hacerle participar con la mayor brevedad posible de las responsabilidades otorgadas a la clase: durante un periodo de tiempo, puede compartir algunas con otros compañeros.
- Promover que los compañeros sean acogedores y estén dispuestos a ayudar. Inicialmente, y sobre todo cuando se trate de alumnos mayores, aproximadamente, de 8 años, se tendrá en cuenta la mayor o menor facilidad en interactuar con personas del mismo o distinto sexo: debe observarse cada caso, y, por supuesto, no exclusivamente a los alumnos recién llegados, antes que aplicar ‘estereotipos’ que se han demostrado excesivamente generalizadores.

⁵ Se trata de funciones derivadas de la propia función de tutor: aunque no aparecen definidas en el Plan se han divulgado en los contextos de formación con los tutores del aula de acogida para delimitar sus funciones y no hiperresponsabilizarlos.

- Explicarle previamente todas las circunstancias que rodean las actuaciones y/o actividades que pueden resultarle más complicadas.
- Conocer las circunstancias familiares y mantener el máximo contacto con la familia.
- Abordar de manera inmediata situaciones de rechazo o desprecio que puedan producirse en la escuela, sea con el grupo de clase o con otros alumnos, tratándolo con las personas indicadas.

Los centros con alumnado que asisten a talleres (Taller de Adaptación Escolar) o a cursos específicos para el aprendizaje de la lengua externos al centro, los tutores de referencia tendrían funciones similares.

1.2.1.2. Funciones de los asesores adscritos al desarrollo *Pla per a la llengua i la cohesió social*

a) en los centros:

- Colaborar en la elaboración del Projecte Lingüístic de Centre y Pla d'Acollida
- Asesorar sobre la organización del aula de acogida y realizar el seguimiento.
- Colaborar en la sensibilización, promoción y consolidación de la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe.
- Dar soporte temporal de modelización al profesorado y planificar su seguimiento.
- Asesorar sobre el trabajo tutorial para el alumnado 'nouvingut' o con riesgo de marginación y su integración en el grupo.
- Orientar sobre estrategias de enseñanza de L-2 y de inclusión social..
- Orientar sobre metodologías, recursos y materiales y aportar criterios para la evaluación.
- Colaborar en la formación permanente del profesorado.
- Elaborar planes de trabajo y memorias de las diferentes actuaciones.

b) En relación con el entorno:

- Asesorar las comisiones de escolarización de zona.
- Colaborar con Inspección y servicios educativos en la elaboración e impulso de Planes d'entorno.
- Promover la representación y la participación.
- Dar asesoramiento y soporte técnico.
- Facilitar la negociación y los acuerdos.
- Dinamizar diferentes actuaciones: dotaciones de formación y dinamización [*abiertas /cerradas* en función de que sean definidas desde la subdirección o desde el propio centro] en ámbitos de educación formal, no formal e informal.
- Elaborar una memoria con valoraciones y propuestas de mejora.

1.2.2. 'Plans d'entorn'

Sobre este otro ámbito de actuación sólo mostramos en esta ocasión las líneas generales. En este curso 2004-2005 se han iniciado como experiencia piloto 25 'Planes de entorno educativo' distribuidos en los diferentes territorios de Cataluña (<http://www.xtec.es/lic/> apartado 'plans d'entorn').

Como decíamos, pretende que todas las entidades sociales que intervienen sobre los 'tiempos' de los alumnos se constituyan en un proyecto común liderado desde los centros, los ayuntamientos y el Departament d'Educació: los asesores LIC tienen, junto a los técnicos municipales, un protagonismo importante en la gestión de las diferentes tareas de constitución, desarrollo y seguimiento de los mismos.

Los planes se diseñan en torno a un Grupo de trabajo Interdepartamental en el que hasta ahora se ha llamado a participar a diversos departamentos administrativos orgánicos:

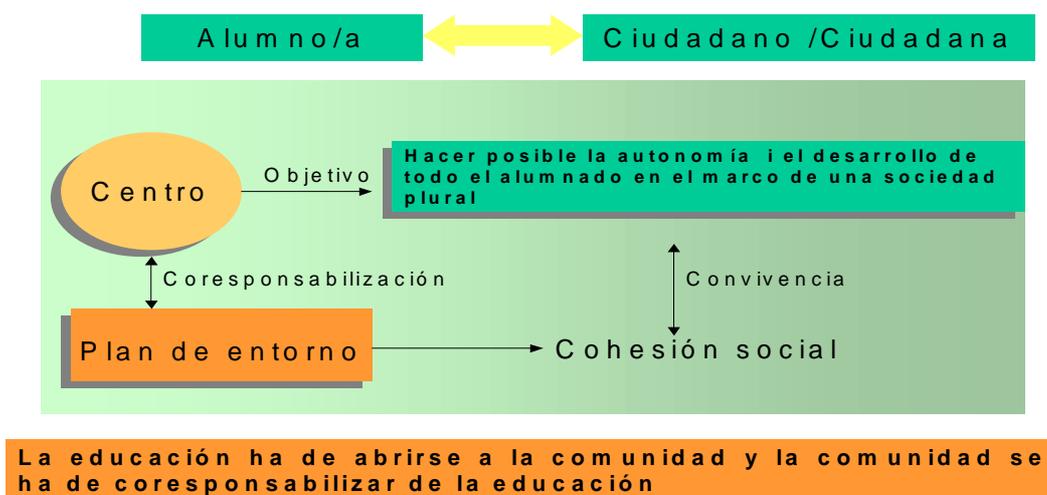
- *Departament d'Educació-Subdirecció General LIC y centros educativos*
- *Departament de Presidència*
- *Departament de Benestar i Família*

- *Departament de Salut*
- *Departament de Treball*
- *Departament de Cultura*
- *Departament de Justícia*

Cabe esperar que la regulación entre el protagonismo de los agentes implicados permita mantener el sentido original de los planes de entorno. Aunque no se puede obviar la dificultad que entraña coordinar niveles de decisión y ejecución con dinámicas de carácter tan diverso, estamos ante un territorio, el de la cooperación interinstitucional, que hay que cultivar.

Font: Departament d'Educació-Subdirecció General LIC

Plans Educatius d'Entorn



2. Lengua, lenguas, y oportunidades de aprendizaje

Más allá de los retos que los sistemas educativos plurilingües asumen en lo referente a las condiciones para el aprendizaje en diversas lenguas, estamos aceptando la idea de que lo importante es comprender mejor los usos bilingües, y concebir la lengua, las lenguas, como:

Un punto de partida: si aceptamos la existencia de una competencia subyacente común a todas las lenguas de los alumnos (Cummins, 1979), debemos fundamentar los aprendizajes nuevos a partir de las 'funciones' o dominios que ya poseen en su lengua, lenguas mejor desarrolladas, sin centrarnos únicamente en las formas externas de las lenguas en juego. Si aprendo una lengua que no sé, haciendo cosas con esa lengua con personas significativas, aquello que me 'moviliza' a hacer con otros es más potente que la forma que media en esas acciones (cualquier referencia de Vila abunda en ello).

Puentes entre los géneros discursivos primero y segundo (lenguaje en situaciones informales /formales).

Oportunidad de sentirse parte de un colectivo y de conformar actitudes de acercamiento un elemento de análisis en el estudio de la 'continuidad' entre familia y escuela: si además de factores socioeconómicos y lingüísticos, la consideración de esa continuidad se está erigiendo como una 'teoría' de la posibilidad del éxito escolar, conviene plantearnos cómo ayudar a conectar los dominios que esa continuidad nos proporciona como punto de partida.

Además, aunque el plurilingüismo implica un tratamiento específico de los usos lingüísticos de que son capaces los alumnos, **sabemos que en la raíz de las dificultades de progreso escolar de muchos de los alumnos autóctonos** (y no entrando a considerar ahora las múltiples bases o causas de ello), **también se encuentra una incapacidad para acometer tareas que implican el dominio de estrategias formales que no han llegado a desarrollar.**

En primer lugar nos centraremos en aspectos propios del bilingüismo situándonos en el contexto de Cataluña y, en segundo lugar, abordaremos algunas referencias de ese progreso lingüístico necesario en la trayectoria escolar de *todos* los alumnos pero que puede ser, además, una pauta para el *tratamiento específico* de los alumnos extranjeros que tienen otras lenguas diferentes a las escolares.

2. 1. La escolaridad plurilingüística en Cataluña: redefinición de los programas de aprendizaje en segundas lenguas.

Previamente a la propuesta de la creación de aulas de acogida en Iranzo y Queralt (2004) valoramos el período que va desde la promulgación de las diversas leyes de normalización lingüística hasta la actualidad, para aportar evidencias acerca de la necesidad de un nuevo plan institucional que asumiera responsabilidades y redefiniera un modelo educativo plurilingüista.

En su momento, el Departamento de Enseñanza había diseñado y promovido la implantación del Programa de Inmersión Lingüística (PIL) dirigido a asegurar un modelo de educación bilingüe en centros que escolarizaban un porcentaje elevado de alumnos que, provenientes de territorios diversos del estado español, no tenían el catalán como lengua propia, es decir, se trataba de aplicar un programa de educación bilingüe pensado a raíz de una situación en la que en el territorio convivían las lenguas castellana y catalana. Nos gusta la definición de Serra (2005)⁶: el programa de inmersión es un modelo pedagógico de enseñanza en L2 dirigido a alumnos de lengua y cultura mayoritarias que responde a una situación sociolingüística determinada y a un objetivo lingüístico concreto (que es) adquirir competencia comunicativa en las dos lenguas sin que el aprendizaje de una de las dos comporte una pérdida comunicativa en la otra.

Esto supuso, nadie lo duda, debates más o menos sangrientos y sus responsables intelectuales, lo justificaban desde el argumento de igualdad de oportunidades. Muchos de los profesores (mejor en este caso profesoras) que desarrollaron ‘enérgicamente’ el programa eran de origen castellanohablante. No entramos ahora en ello aunque es un tema que todavía hoy está vivo, más si cabe, porque las decisiones afectan de manera más amplia al conjunto de la sociedad. Me gusta imaginar (como ejercicio mental dilemático), qué sería de una sociedad bilingüe o plurilingüe en su constitución sociolingüística, en la que profesores (mayoritariamente) y personas ‘acomodadas’ hablaran una lengua pero se relacionasen en otra lengua, sólo de relación, digamos, de ‘utillaje’, con alumnos y personas ‘no autóctonas’ o que no han gozado de educación multilingüe (porque no han asistido a ‘colleges’), o con las clases –más- proletarias que tienen a sus servicios. Huxley?

Cuando se da, esto responde al estatus de las lenguas y a los estereotipos, prejuicios, etc. Pero las decisiones que en su momento se tomaron, apuntaban a abundar o evitar los grupos lingüísticos excluyentes. Otra cosa es la utilización política y la violencia simbólica de la que también podríamos hablar. Lo dejamos.

Programas de educación bilingüe hay de diversos tipos, y se aplican en numerosos países, de manera que han tomado gran variedad de formas en función de la diversidad de situaciones y realidades sociolingüísticas. Esto es importante porque cada contexto requiere análisis particulares ante la posibilidad de determinar la forma del programa.

⁶ En un documento todavía interno en la SG-LIC a raíz de un grupo de profundización en aprendizaje de L-2 en el que he participado y en el que Josep M. Serra de la Universitat de Girona participaba como experto.

También en Cataluña se han probado diversas aplicaciones. Se aplicó el llamado *'catalán progresivo'* que pretendía proporcionar bilingüismo a partir de la asignatura de catalán a la largo del ciclo inicial de primaria más el incremento de un área, a partir del ciclo medio, totalmente en catalán. Sus resultados eran muy débiles en cuanto a eficacia, porque el uso de la lengua catalana se circunscribía a contextos y actividades que no permitían una generalización a otros contextos. No olvidemos que ni había el desarrollo generalizado de las didácticas de las lenguas extranjeras que hoy tenemos, y, quizás, la cultura evaluativa de las administraciones educativas estaba menos desarrollada como para hacer seguimientos y reajustes rigurosos.

El otro modelo, el de la *'inmersión total'* desde los primeros niveles de escolaridad, contaba con realizar la instrucción durante los 3-4 primeros cursos en catalán, para poder después sistematizar la lengua castellana, mayoritaria y ya conocida por parte de los alumnos, y conseguir, así, acabar la escolaridad obligatoria con dominios similares de ambas lenguas.

Como plantea Natxo Vila (*'Inmigración, educación y lengua propia'*, 2001a y 2001b)⁷ la inmersión lingüística, como modelo o programa, se basa obligadamente en la observación rigurosa de unas condiciones determinadas, condiciones que fueron seguidas por la administración y por investigadores de las universidades catalanas que colaboraron con ello; las recogimos en (Iranzo y Queralt, 2004) y son las siguientes:

1. Como hemos señalado, el programa de enseñanza en L2 se dirige a alumnos de lengua y cultura mayoritarias en el contexto de que se trate.
2. La lengua de la escuela es diferente de la de casa, la familia ha de mantener y desarrollar la propia, y se supone una cierta *'homogeneidad'* lingüística en el grupo de aprendices por cuanto hay un grupo mayoritario que teóricamente parte del mismo desconocimiento de la L2 (así como del conocimiento de la L1).
3. La voluntariedad de las familias y su implicación respecto al aprendizaje bilingüe de sus hijos es fundamental.
4. Deben cultivarse actitudes favorables de los alumnos hacia la nueva lengua.
5. Ha de asegurarse la competencia bilingüe de los profesores que participan en el programa.
6. El núcleo duro de la didáctica de la enseñanza de una segunda lengua, es la promoción de un enfoque comunicativo que esté muy pendiente de la construcción compartida de significados, lo que significa una *'contextualización permanente'* del lenguaje por parte del profesorado, usando lenguaje verbal, no verbal, soportes visuales, referentes compartidos, etc.: una lengua se aprende cuando se hacen cosas con esta lengua junto a otras personas significativas. Y las personas son significativas cuando *'me'* reconocen.
7. Hay que elaborar y divulgar ampliamente propuestas didácticas y orientaciones metodológicas coherentes con los principios didácticos anteriores.
8. También se deben promover estudios y seguir los resultados escolares obtenidos por los alumnos que participan. Ahora sabemos que, además, hay que investigar seriamente las actitudes.
9. Dar en definitiva, desde las administraciones responsables, el apoyo humano y técnico a los centros en los cuales se aplica: esto se tradujo en el caso de Cataluña con profesorado *'de plantilla'* que hacía docencia mayoritariamente en pequeños grupos y en un servicio (SEDEC) que tenía como una de sus funciones el asesoramiento y la formación de los docentes y de los centros.

No nos extendemos en el análisis de su aplicación: ya hemos hablado de un éxito en los primeros períodos justamente por el empeño institucional y el entusiasmo docente. Supuso una renovación importante de la didáctica de la lengua, cosa habitual cuando se nos presenta una realidad

⁷ Natxo Vila es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Girona y el referente más importante de la investigación sobre el bilingüismo. Invitamos efusivamente a su lectura porque sus aportaciones, muy vinculadas al mundo de la educación, cooperan de forma relevante a la comprensión de la importancia del lenguaje y de los usos lingüísticos en el desarrollo humano y social.

que supera las inercias a las que estábamos acostumbrados, y encontramos las oportunidades y las condiciones para mejorar. En Generalitat de Catalunya (1998) se encuentran informaciones relativas al apoyo administrativo a que nos referimos.

También hemos hablado anteriormente del punto de inflexión que supuso la generalización ‘excesiva’ del despliegue curricular y normativo (1992), que, en Cataluña, dio por hecho que todo el sistema educativo se atendería a mantener el programa de inmersión y, sobre todo, seguiría observando sus condiciones: porque al tiempo que se legisla tal generalización, se varían las condiciones de apoyo humano para su realización, con la justificación de la competencia lingüística bilingüe de los profesores y siguiendo criterios generales de configuración de plantillas.

Lo anterior remite al costo social y económico que supone atender educativamente desde el plurilingüismo: no hay que olvidarlo, hacen falta recursos, además de un soporte científico, organizativo y profesional. De hecho, este vacío institucional se quería asumir por parte de la administración (SEDEC) y escuchaba nuestros argumentos, pero hasta el PAANE (2003) y el posterior LIC (2004) no se ha hecho de forma decidida.

Cuando ahora revisamos la situación encontramos que, además, el panorama sociolingüístico de los centros ha cambiado de manera importante: el multiculturalismo y el plurilingüismo creciente de las sociedades occidentales constituye un rasgo capital de la realidad escolar.

Y las preguntas son: ¿cómo tiene que llevarse a cabo la enseñanza y la planificación de las lenguas en esta nueva situación?; ¿los instrumentos actualmente en disposición (ordenamiento curricular, proyectos educativos de centro, proyectos curriculares, proyectos lingüísticos, materiales curriculares actualmente a la venta, etc.), pueden dar respuesta a esta nueva situación?.

Además, ¿cómo abordar una revisión del programa bilingüe una vez asumido que han cambiado las condiciones que lo generaron y justificaron? Podría darse la circunstancia de que se comprometieran seriamente tanto su aplicación como los resultados escolares de los alumnos.

Y aquí convocamos a un análisis común y compartido a todos los centros y contexto educativos porque nos parece que la situación ya no remite únicamente a la elección de un programa planificado sino a las condiciones en las que gran número de docentes desarrolla su actividad habitualmente y de las que se derivan aspectos positivos pero también fenómenos de gran dificultad educativa.

¿Cuál es la situación actual de lo que ‘pasa en las aulas’ en lo referente a la composición y dominios lingüísticos de los alumnos en las etapas educativas obligatorias? Aunque seguiremos refiriéndonos en esta ocasión a la relación entre el dominio del catalán respecto a las otras lenguas, para otros contextos, el análisis se refiere al dominio del castellano respecto a las diversas lenguas familiares de los alumnos que se acogen:

- El cambio de lengua hogar-escuela se generaliza y, por lo tanto, las formas de participación voluntaria se modifican: las familias de los alumnos pueden estar informadas e implicadas de manera desigual de lo que ello significa y de la importancia que puede tener, en el éxito escolar de sus hijos, el cultivo de su lengua materna.
- En una misma aula, puede haber presencia, en porcentajes bien diversos, de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción y, entre los hablantes, puede haber niveles de conocimiento y de competencia comunicativa, también, bien diversos: los procesos de contextualización por parte de los adultos resultan complejos puesto que, de una parte, se puede asumir que hay un grupo que ya ‘entiende’ y, por otra y en cualquier caso, la situación requiere de un esfuerzo adicional del docente por intentar adecuar su lenguaje a los muchos diferentes niveles de la lengua de instrucción de los alumnos. La consecuencia es que los ‘inputs’ en L2 no siempre están debidamente adaptados a las necesidades de estos alumnos (contextualización, significados compartidos, estructura del discurso, etc).

- Los profesores no siempre pueden garantizar la comunicación desde el primer momento con sus alumnos: mayoritariamente desconocen la lengua materna y se precisan, en compensación, mecanismos específicos de comunicación sobre la base de progresivos acercamientos y referentes compartidos.
- La L1 (las múltiples L1) de los escolares está considerada como no estándar y difícilmente tendrá un reconocimiento por parte de la mayoría de la comunidad o será tratada curricularmente. Los escolares en ‘minoría’ se dan cuenta de que su lengua no es un instrumento adecuado para comunicarse ‘legítimamente’ en el centro escolar (¿puede ser una base para la autosegregación?).
- Desde el punto de vista de la fundamentación de cariz lingüístico y de estructuración mental, entendemos que, como las hipótesis de interdependencia lingüística y del nivel *lindar* de Cummins (1976, 1979, a Vila, 1996), -fundamentales en el estudio de la educación bilingüe-, ponen de manifiesto, si se quiere asegurar el progreso lingüístico de los alumnos es importante desarrollar a la vez la competencia en la L1. Ahora bien, ¿es posible, en la situación actual, que los alumnos desarrollen esta competencia bilingüe?, ¿Nuestro sistema puede garantizarlo?

Varias voces alertan sobre el peligro que, en estas condiciones, los beneficios de la aplicación de un programa de bilingüismo aditivo (Lambert, 1974; Ruiz Bikandi, 2002) den paso a situaciones en las que sea difícil evitar los efectos de un no querido bilingüismo substractivo. Estudios relativamente recientes (Serra, 1996) muestran que, a diferencia de los alumnos y de las alumnas de habla castellana, los niños y las niñas procedentes de la inmigración extracomunitaria, tanto en los programas que utilizan el castellano como lengua vehicular, como los programas de inmersión lingüística en catalán, desarrollan un conocimiento pobre de la lengua vehicular con importantes consecuencias en otras áreas curriculares. Vila (1995) argumenta la debilidad conceptual de los que defienden que la escolarización de estos alumnos en comunidades bilingües haría falta hacerla en castellano. El bajo nivel lingüístico logrado por estos escolares se relaciona, particularmente, con el conjunto de factores que intervienen en su proceso de integración (‘distancia psicológica’ y ‘distancia social’), y no sólo con la lengua. La cuestión, por lo tanto, no parece que sea -simplemente- cuál es la lengua primera de escolarización.

Sería poco realista defender el derecho a escolarizarse en la lengua propia a todos los alumnos extranjeros porque, entre otras razones, el sistema educativo no dispone de los recursos humanos y económicos necesarios para garantizarlo. Desde una perspectiva no asimilacionista podría ser necesario el cultivo y el desarrollo en el contexto escolar como asignatura de la lengua de las comunidades más representativas (que son particulares de cada contexto concreto): aún así, no podríamos cubrir todos los bilingüismos para todos los alumnos. Ante estas consideraciones, nos planteábamos (Iranzo y Queralt, 2004) cómo adecuar la actividad escolar, el tratamiento de las lenguas y el programa de inmersión lingüística de forma que se pueda responder satisfactoriamente a las necesidades educativas de todos los alumnos. No se debería recurrir, exclusivamente, a componentes lingüísticos. Una lengua, por ella misma, no parece suficiente para asegurar un proceso adecuado de integración social. Hacen falta referentes desde la sociología, la psicología social, y la pedagogía, para comprender y conectar otros elementos reconocidamente determinantes en los procesos de integración (autoconcepto, autoimagen, socialización, representaciones e identidades personales y colectivas, aculturación, etc.).

Nuestras propuestas iban dirigidas a:

- la definición de un nuevo programa de aprendizaje de segundas lenguas y un tratamiento de las lenguas más claramente incardinado en el currículum y de carácter más transversal. Nos referimos a una revisión Hablamos de que estos recursos han de dirigirse tanto a los alumnos recién llegados como los alumnos de la cultura mayoritaria y a todos los centros, independientemente del porcentaje de alumnos inmigrantes que escolaricen. Se habría de atender, muy particularmente, el logro del *nivel lindar* de lengua en los alumnos de nueva incorporación y también el dominio de la lengua necesario por asegurar el aprendizaje de las diversas áreas curriculares.

- Un abordaje intercultural del currículum escolar que permitiera reconocer la interrelación entre las diversas culturas y lenguas en los diversos niveles de planificación y de desarrollo curricular.
- La potenciación de bases psicopedagógicas como el planteamiento ecológico de Bronfenbrenner (1995) con respecto -sobre todo- a la relación entre los contextos escolar y familiar; los planteamientos socioculturales de Vigotski para reforzar la conceptualización del trabajo escolar como una tarea necesariamente social y mediada por el lenguaje; los componentes del aprendizaje significativo de Ausubel, para garantizar la significatividad psicológica y el sentido de los contenidos que se propongan a los alumnos.

No nos extendemos más y remitimos a la lectura tanto de esa fuente como de Vila (2001a, 2001b, 2004a, 2004b, 2005a, [2005b](#)⁸) que desarrollan propuestas concretas y globales, no únicamente de carácter lingüístico. En todos los casos se asume que, en el aprendizaje de lenguas escolares que suponen una L-2 o L-3 para los alumnos, y ante la no-posibilidad de desarrollar un programa de inmersión bajo las condiciones que el mismo exige, no significa que no se deba buscar el reproducir, de la forma más cercana posible, sus efectos positivos: integración actitudinal por medio del reconocimiento de su cultura y sus aportaciones, y asegurar el significado y sentido de los que se hace en los centros educativos.

En Vila (en prensa) se muestran resultados de investigaciones sobre el rendimiento de alumnos extranjeros escolarizados tanto en catalán como en castellano (en Murcia y Aragón) así como de alumnos hispanos escolarizados en castellano en Andalucía: por razones diferenciadas en cada caso, los bajos rendimientos, que los hay, no son coherentes con el supuesto conocimiento 'genérico' de la lengua que puede parecer 'común': es decir, no hay que suponer que los alumnos hispanos se 'comportan' lingüísticamente como los autóctonos.

“En definitiva, el caso de las criaturas hispanas es un buen ejemplo para comprender mejor las relaciones entre lengua familiar, lengua de escuela, nivel sociocultural y escolarización y no dar por supuesto que como existe coincidencia entre las dos primeras las criaturas se integran bien y sin problemas.”(í.:23).

De hecho, si no reciben un trato 'específico', se van 'perdiendo' en la trayectoria escolar. Vamos, para acabar este trabajo, a detenernos en un aspecto importante de ese trato 'específico' del que hablamos y que consideramos necesario para que los alumnos consigan una evolución en los dominios lingüísticos implicados en las exigencias escolares que se les hacen desde todas las áreas. Insistimos en que son referencias útiles, aunque más genéricas de lo que querríamos, para todos los alumnos, no únicamente para los recién llegados; pero también nos ayudan a establecer un currículo específico para ellos.

2. 2. Las competencias lingüísticas de 'todos' los alumnos: progreso de las competencias comunicativas a las cognitivas y académicas.

Nos preguntamos:

- ¿Qué dominio de la lengua se requiere para seguir la enseñanza de contenidos escolares?
- ¿Cuánto tiempo es necesario para tener unos resultados satisfactorios en los estudios realizados en una segunda lengua?

Recogemos aquí algunas referencias básicas que hemos trabajado este año en el marco de la formación tanto de asesores como de tutores en la SG-LIC (Coelho, 1998 y Cummins, 2002)⁹. Preferimos proporcionar el texto completo con las oportunas referencias que sobrecargar la

⁸ Gentileza del autor

⁹ Workshop de Elizabet Coelho (15-10-2004); [Seminari de formació del professorat de l'aula d'acollida, SSTT-LIC-Tarragona-2005](#). *Hacemos un enlace con el documento de trabajo de la formación que incluye bibliografía comentada.

comunicación. Insistimos: aunque son referencias provenientes de análisis en contextos plurilingüísticos y se centran en el estudio de esa realidad, pensemos en el conjunto de los alumnos que no progresan intelectual, actitudinal y lingüísticamente por falta de competencias en estrategias de alto grado de formalidad. Parece ser que el aprendiz inicial desarrolla primeramente las llamadas **‘habilidades básicas de comunicación interpersonal’ (BICS)** y puede tardar más de 5 años en haber progresado hasta **‘competencias cognitivas y académicas de la lengua’ (CALP)** a un nivel ‘parejo’ al que pueda tener un hablante nativo de la misma edad. Lo más interesante, para el propósito que nos ocupa, es el análisis de lo que implica uno y otro tipo de habilidades.

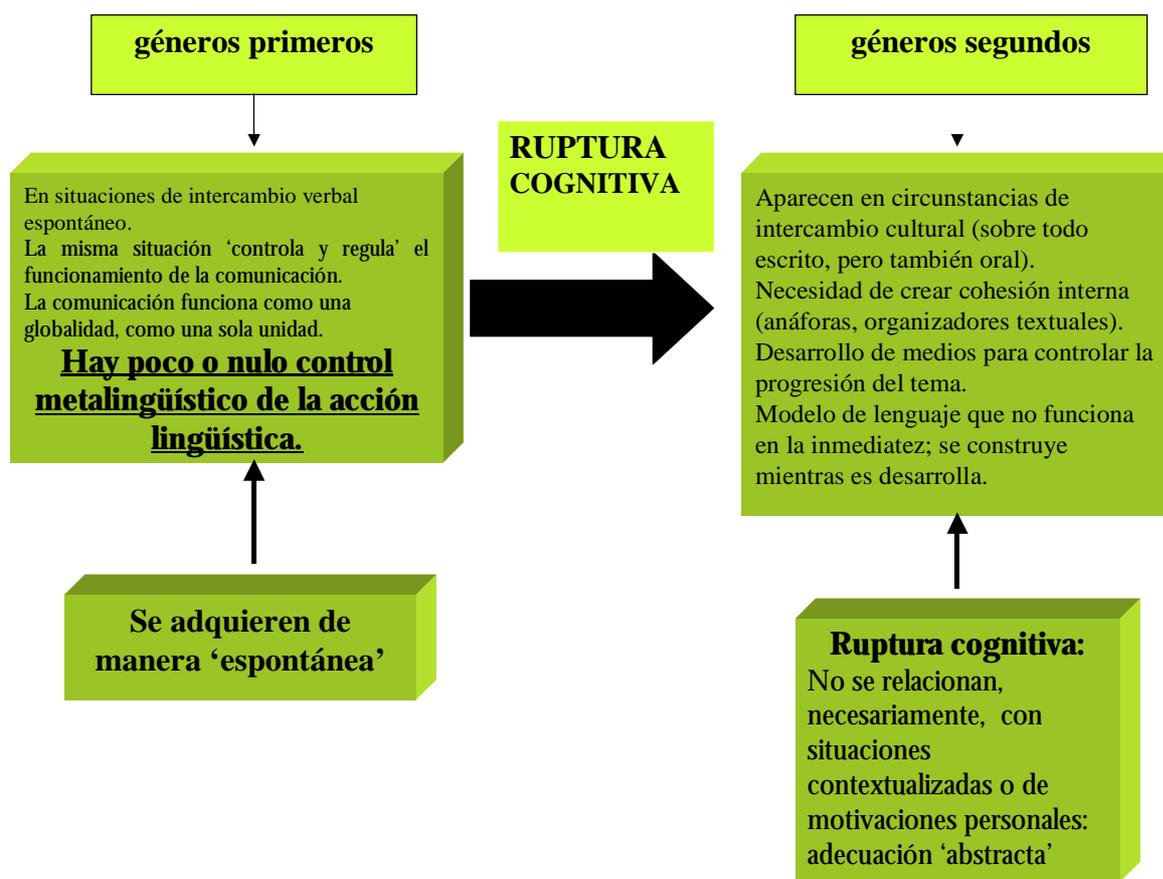
Competencia conversacional / académica de la lengua

<i>Habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS)</i>	<i>Competencia cognitiva y académica de la lengua (CALP)</i>
1-2 años	+ de 5 años
<ul style="list-style-type: none"> • Conversación cara a cara • Aquí y ahora • Contenido familiar • Vocabulario más frecuente • Muy contextualizado • Ambiente distendido 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interacción limitada ■ Más abstracto, más distante en el tiempo y el espacio ■ Menos contenido familiar ■ Vocabulario menos frecuente ■ Descontextualizado ■ Ambiente más exigente

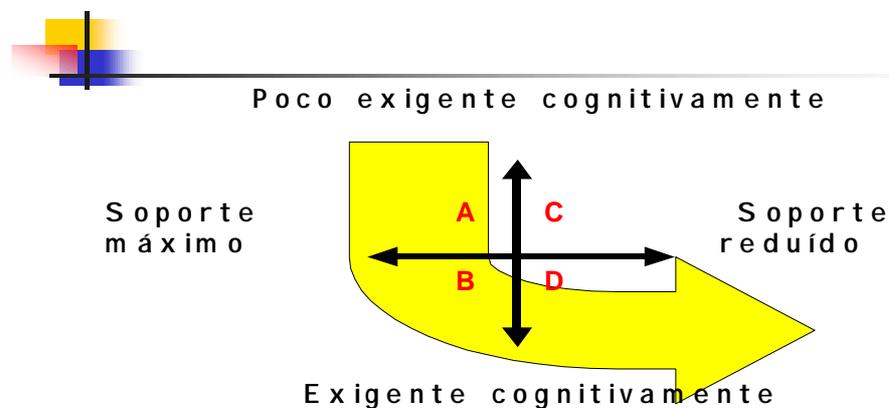
En la escuela y en el instituto se habla y, sobre todo, se escribe de “cosas que no están”: de hechos históricos para los que se requiere una ubicación -grosso modo- en el tiempo y una conexión importante de conceptos; de problemas la solución de los cuales implica una concatenación de estructuras y de datos ligados por formas lingüísticas complejas, que, necesariamente nos han de llevar hasta la imaginación, es decir, hasta la imagen de lo que queremos resolver y de los posibles caminos para hacerlo; de ejercicios de expresión oral y escrita de determinadas posturas ante la vida, de argumentación, de síntesis, de poesía; etc.

Si eso es así, la lógica lleva a pensar que o bien se da una adecuación entre las exigencias escolares y las capacidades lingüísticas o, de lo contrario, se da un desajuste. Además, parece ser que entre las habilidades del primer tipo y las del segundo, no hay una evolución, digamos, natural, como, por ejemplo, la evolución que lleva de la infancia a la pubertad: se trata de una evolución que ha de estar mediada por un tipo de estructura en la planificación y control de las tareas además, claro está, por la posesión de conocimientos sobre el mundo y sobre las funciones y las formas de los discursos (narrativos, científicos, argumentativos, poéticos, etc.). Es lo que plantea Schneuwly (1993).

Traducción de Schneuwly (1993) en Prat (1998)



Volviendo al proceso global de evolución, Coelho recoge de Cummins lo que llama '*modelo Cummins en un plan de instrucción*'. Consiste, en grandes trazos, en **analizar las tareas y su adecuación en función de su grado de dificultad cognitiva y de su contextualización**, de forma que en los niveles o 'cuadrantes' iniciales, se opte por trabajar entorno de actividades fáciles en cuanto a abstracción y volumen de información que requieren y, además, remitan a experiencias próximas con referentes compartidos, etc. Se irá avanzando a medida que pueda crecer la distancia respecto a la 'ayuda' que aporta el contexto, que cada vez será menor, y a medida que se pueda trabajar con información más compleja y en mayor cantidad.



Así, las **actividades en el primer cuadrante se caracterizan porque**

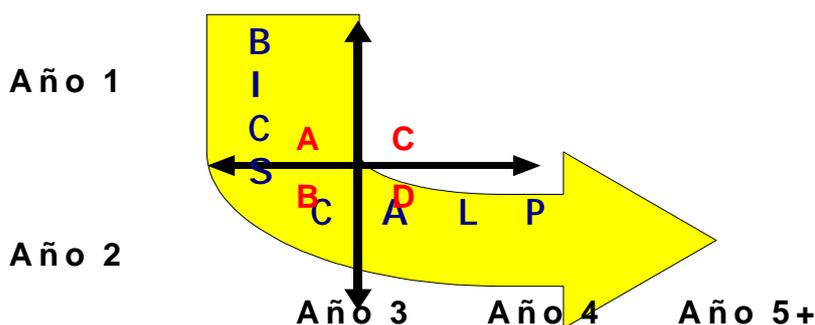
- Hacen referencia al aquí y ahora
- Ponen en práctica un lenguaje muy funcional
- Tratan contenidos familiares
- Suponen el uso del vocabulario frecuente
- Tratan temáticas muy contextualizadas
- Están vinculadas a la emisión y la demanda de información
- Incorporan, casi siempre, la conversación cara a cara
- Vehiculan poca información
- Reciben retorno del docente (corrección sutil y ampliación)
- Incorporan soportes visuales diversos
- A menudo piden repetir o etiquetar
- Requieren situaciones de trabajo no individual

Las ayudas o estrategias de soporte y andamiaje para avanzar en los siguientes cuadrantes son la ejercitación conjunta de:

- Organizadores gráficos: esquemas, listas, relaciones entre conceptos, índices,...
- Lecturas guiadas
- Introducción de vocabulario
- Guiones de escritura (formularios, impresos, esquemas textuales vacíos,...
- Ayudas para el desarrollo del proceso de escritura: definición conjunta de los parámetros de la situación, planificación conjunta del contenido y de la forma del texto, listas de léxico, análisis colectivos de un escrito, pautas de evaluación, etc.
- Proyectos guiados,
- Etc. *en el documento enlazado se proponen otras actividades y se explica un poco más cada cuadrante.

Del hecho de que un alumno me ‘entienda’, no se puede derivar que sepa expresarse, y menos, que pueda seguir las exigencias cognitivas y académicas escolares, comparta ‘genéricamente’ la lengua o no. Es decir, esa inferencia es excesiva tanto en el caso de que el alumno sea novel en la lengua escolar, como cuando se da por dada en el caso de los alumnos ‘autóctonos’ y ‘nativos’.

Por lo tanto, se hace necesario gestionar e implicar las diversas áreas curriculares en la continuidad del progreso de la competencia lingüística de los alumnos. Y se trate de soporte específico a alumnos no conocedores de la lengua o de la actuación integral a la diversidad, debe haber permanencia en el soporte para que se posibilite la continuación del progreso: no se puede aprender todo el registro de competencias ni en un año ni en dos. El progreso es ‘meritoriamente’ extenso. Así, es que aunque haya, por ejemplo, aulas de acogida inicial, debemos comprender y tener experiencias sobre las características de este soporte tanto en el aula ordinaria como en la de acogida.



3. Conclusiones

Nos parece importante desarrollar en la práctica los siguientes principios:

- **actuar pedagógicamente**, es decir, teniendo en cuenta que son diversos los agentes y los ámbitos que tienen responsabilidad en el éxito escolar y social de nuestras sociedades. Hay un acuerdo generalizado en atender a lo que pasa en las aulas, en los centros, en los contextos familiares y en los entornos próximos de los alumnos (sin obviar, está claro, los contextos sociopolíticos que favorecen o dificultan determinadas iniciativas).
- **Analizar rigurosamente, en todos y cada uno de los contextos educativos, las características de la maduración lingüística en las que los alumnos desarrollan su escolaridad**. Si se asume que el desarrollo humano (en sus componentes cognitivo, emocional y social) está mediado por el progreso de las competencias lingüísticas y comunicativas, hemos de interesarnos por las implicaciones de tal relación.
- Porque de alguna forma, interesarse en **comprender y actuar en los procesos de negociación mediante el lenguaje en los contextos educativos**, y aunque en el plano concreto se dirija la mirada hacia el plurilingüismo y hacia la posibilidad de conseguir que los alumnos sean competentes en el uso de los géneros discursivos más formales, **no deja de ser una metáfora del doble-múltiple código en el que está inmerso el sistema escolar en lo que respecta a valores sociales y familiares, pautas de crianza y hábitos, grados de negociación en la construcción de proyectos personales, etc.**
- De cara a la consolidación de los proyectos, en general, bien orientados de la SGLIC, no se puede olvidar que deben rechazarse esquemas ‘reformistas’ que ya se han demostrado estériles en otras ocasiones:
 - o No puede tratarse de un proyecto *aislado* de una subdirección: la ‘carga docente’ asociada a ella ha de coordinarse con la carga global asociada a la función docente.
 - o Hace falta más respecto y más tiempo de trabajo conjunto de los profesores en los centros: con proyectos definidos, pero con más tiempo para pensar, decidir, aprender, etc. De otra forma, todo puede quedarse en falacia tras el primer periodo de ‘empeño’: las innovaciones y los cambios tienen fases y agentes... que han de perdurar.
 - o En ese mismo sentido, las figuras que se consideran ‘agentes’ activos y formadores de los centros, han de tener atribuciones en consonancia a sus funciones (horas para los coordinadores lingüísticos, los tutores del aula de acogida, los jefes de estudio, etc.): si se les encomiendan funciones y no se les dota de tiempo, se crean situaciones de voluntarismo y/o de ‘queme’ no recomendables.
 - o Conviene, es necesario, un compromiso de racionalizar el currículum, o lo que es lo mismo, lo que se le pide a la escuela.

En definitiva, esperamos haber colaborado en ilustrar las razones y los proyectos que hay detrás de actuaciones en contextos –a veces poco comprendidos– como Cataluña: estereotipos, prejuicios y falta de comprensión nos son comunes entre realidades insuficientemente conocidas y nunca sobra el esfuerzo para el entendimiento.

Bibliografía

- Abajo, J. E. (2000). ‘Educació intercultural com ecologia mental i social.’ en *I tchatchipen*, n. 30
- Bronferbrenner, U. (1995). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, S. (2001). “La llengua en les relacions interculturals a l’escola”. *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*. nº 23, pp. 29-40
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (pp. 222-251)
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica- Morata.

- Delgado, M. (1998). 'La llengua com a vehicle d'integració social.' Conferencia Inaugural del Seminario 'Immigració, integració i llengua' organitzado por Comissions Obreres de Catalunya, novembre 1997. Libro de actas (pp. 17-32)
- Delgado, M. (1999). 'Vers una pedagogia de la diversitat'. (S/R). Martorell, 3 de març de 1999. Documento de formació interna (SGLIC)
- Delgado, M. (2002). 'Cohesió no és coherència. Diversitat cultural i espai públic. Seminario 'Interculturalitat, educació i llengües' organitzado por Comissions Obreres de Catalunya, mayo 2000. Libro de actas (pp. 25-38).
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1998). *Servei d'Ensenyament del Català. 20 anys*.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació . (2004). <http://www.xtec.es/lic/>
- Graó (2001) Monogràfic: "Llengües, ètnies i cultures a l'ensenyament." *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*. nº 23
- Iranzo, P., Queralt, E. (2003). 'Cap a un model interlingüista a l'Ensenyament Infantil i Primari' a Actes de les III Jornades de llengua a la província de Tarragona amb el títol 'Una radiografia social de la llengua catalana'. 27-29 de novembre de 2002, Tarragona, Reus. Llibre d'Actes; pp: 451-458
- Iranzo, P., Queralt, E. (2004). 'Una reflexió sobre el programa d'immersió lingüística (PIL). Assegurar el coneixement de la llengua a l'escolaritat obligatòria.' Actes del 3r. Simposi sobre l'Ensenyament del català a no catalanoparlants. Universitat de Vic. 4-6 de Setembre de 2002 (pp. 1-12, al CD; índice de autores, p. 140) *enlace
- Lambert, W.E. (1974). "The role of primary language development in promoting educations success for language minority students". *Schooling in Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University.
- Prat, A. (1998). "Habilitats cognitivolingüístiques i tipologia textual" a Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (eds.) *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament i aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE de la UAB.
- Ruiz Bikandi, U. (2002). "Formación del profesorado: nuevas necesidades para una nueva época" en XIII Seminari Llengües i educació. "Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat. Barcelona 30, 31 de maig i 1 de juny.
- Schneuwly, B. (1993). Genres et types de discours: considérations Psychologiques et ontogénétiques, dins Actes du colloque Théophile-Crel (Lille, novembre 1993), réunis et présentés par Yves Reuter.
- Serra, J. M. (1996). "Immersion lingüística i rendiment acadèmic en alumnes extracomunitaris", en III Congrés Internacional sobre programes d'immersió. Barcelona, 25-25 de setembre.
- Serra, J. M. y Vila, I. (en prensa). 'Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya.' En D. Lasagabaster i J. M. Sierra (Eds.). *multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. BCN: Horsori.
- Vila, I. (1995). El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. Barcelona: Horsori
- Vila, I. (1996). "L'educació bilingüe: tipologia i pràctica educativa" a VILA, I. (Coord.) *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vila, I. (2001a). "Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya." *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*. nº 23, pp. 22-28
- Vila, I. (2001b). "Minorías culturales y escuela: una aproximación educativa" a Mir, C. (Coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vila, I. (2004a). Lengua, escuela e inmigración. Conferencia Inaugural de las IV Jornadas sobre Interculturalidad. Centro de Profesores del Ejido. El Ejido (Almería), 28 de mayo.
- Vila, I. (2004b). Algunes qüestions referides a l'adquisició de la llengua de l'escola per part de les criatures estrangeres. Conferencia en el Primer Curs de Formació del Programa Llengua, Immigració i Cohesió Social del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 5 de julio.
- Vila, I. (2005a). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. Almería: Junta de Andalucía, en prensa.
- Vila, I., Siqués, C. (2005b-en prensa-). 'Actuando en una clase multicultural y multilingüística'. (S/R). Sevilla, Mayo, 2005 *enlace

Vila, I. (2005). Inmigración, educación y lengua propia. En [La inmigración extranjera en España](#). Los retos educativos. Eliseo Aja, Francesc Carbonell, Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis i M.A. de Prada), Jaume Funes i Ignasi Vila. Servei d'Estudis de "La Caixa" <http://www.xtec.es/lic/dades.htm>