

Segunda Lengua como medio de integración escolar

MÓNICA ORTIZ COBO
Universidad de Granada, España

Introducción

El incremento de la diversidad lingüística, experimentado por los centros escolares e introducido por la presencia de alumnado inmigrante extranjero, ha generado, en el Sistema Educativo Español, respuestas destinadas fundamentalmente a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Así por ejemplo, desde diversas Comunidades Autónomas se han gestionado medidas similares: en Extremadura, a través de la creación de las también denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; en Castilla-La Mancha con los Equipos de Atención Lingüística; en Canarias con el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural; en Cataluña con los Talleres de Adaptación Escolar; en las Islas Baleares con los Talleres de Lengua y Cultura; en Murcia con las Aulas de Acogida; o en Madrid con las Aulas de Enlace.

Concretamente, en la Comunidad Autónoma Andaluza la aparición de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (año 1997) es anterior a su reconocimiento oficial o legislativo a través de la Ley de Solidaridad (año 1999).

La flexibilidad de las ATAL

La creación de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística supone realmente el surgimiento de un recurso administrativo y no tanto de una norma, de ahí los diversos usos o ejecuciones del mismo según los contextos. De hecho, la aparición de normativas que regulan la organización y funcionamiento de las ATAL con sus variaciones en las provincias de Almería, Jaén y Huelva muestra su carácter adaptativo¹. Es necesario comenzar esta reflexión subrayando la “flexibilidad” del recurso y la “arbitrariedad” con la que se está llevando a cabo, lo cual está provocando que situaciones similares se resuelvan de modos diferentes (atención y no atención lingüística). Ello no sería cuestionable si no fuera porque esa “flexibilidad” está conduciendo a actuaciones de carácter discriminador ya que la intervención con alumnado inmigrante en la misma situación de desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela depende más de factores como: número de profesores de ATAL disponible en la provincia, la interpretación a la normativa que haga el profesorado de ATAL o profesorado ordinario, las consideraciones que cada Delegación de Educación considere oportunas teniendo en cuenta que provincias como Córdoba, Sevilla, Cádiz, Málaga y Granada no disponen de normativa reguladora.

¹ En el resto de provincias andaluzas no se ha elaborado normativa alguna al respecto.

¿Adquisición de la lengua = integración social?

Por otro lado, en la base de esta práctica (ATAL) encontramos la percepción, tanto por la población inmigrante extranjera como autóctona, de que el aprendizaje de la lengua es un paso previo e imprescindible para su integración. Sin embargo, en la práctica cotidiana, por ejemplo en el caso de la inmigración latinoamericana, la ecuación “adquisición de la lengua = integración social” es ciertamente cuestionable. Al respecto, el dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural necesario para una “relativa” integración (García y Granados, 2000, p. 13).

Para entender los problemas surgidos en la escolarización de grupos minoritarios en riesgo es necesario distinguir, según Carrasco (1997), entre objetivos de integración socioeducativa (relaciones sociales que se entienden necesarias con el colectivo minoritario, con las instituciones y asociaciones del barrio), objetivos socializadores (comportamientos, actitudes y valores que deben ser interiorizados según la cultura mayoritaria representada por la cultura escolar) y objetivos intelectuales y académicos (contenidos conceptuales y habilidades procedimentales que deben ser aprendidos según el currículo obligatorio).

Sin embargo, ante el “nuevo tipo de diversidad cultural” que ha supuesto la llegada de población inmigrante extranjera se ha organizado un sistema de atención en el cual es prioritario el aprendizaje, por parte del que se incorpora, de la lengua que se utiliza en la escuela, que no es otra que la lengua oficial que se trata de inculcar desde dicho organismo oficial. Se trata de que los nuevos “inquilinos” se acomoden cuanto antes al sistema simbólico de la escuela, especialmente cuando se hace referencia al alumnado africano, como una adecuación al sistema de civilización (García y Granados, 2002). En este tipo de atención parece concebirse que la única opción es apartar temporalmente a los escolares inmigrantes extranjeros hasta que adquieran unos primeros dominios lingüísticos, y posteriormente integrarlos en las aulas “ordinarias” ya como alumnos “normales”, preparados y listos para adquirir toda una serie de contenidos curriculares. Tal atención diferenciada se construye a través de criterios de exclusión y “guetización” simbólica.

La utilidad de la organización de las ATAL

La especificidad en la atención a estos alumnos en aras de conseguir buenos y rápidos resultados escolares puede ser ampliamente cuestionada, tal y como ponen de manifiesto algunos autores expertos en temas lingüísticos: “el pensamiento que propone que, en aulas aparte, en poco tiempo -uno o dos años- pueden aprender suficiente lengua para incorporarse sin problema al sistema educativo tampoco es realista para una buena parte de estas criaturas” (Vila, 2002, s.p.²).

La forma de intervenir en el contexto andaluz no parece haber tenido en cuenta algunas aportaciones de la nueva pedagogía que defienden, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo como forma de establecer lazos de convivencia y solidaridad, así como de influir positivamente en los dominios cognitivos del alumnado. Por otro lado, tampoco parece atender a una serie de premisas que desde la psicopedag-

² Utilizamos la abreviatura “s.p.” (sin página) para indicar que no es posible precisar el número de la página, ya que el documento ha sido extraído de la fuente: <http://www.pensamientocritico.org/ignvil10203.htm>.

gogía y la lingüística se plantean para enfrentarse a la atención lingüística al alumnado extranjero (Vila, 2002). Estas premisas son:

- Desde la perspectiva psicoeducativa, el valor que tiene el uso de la lengua propia de los escolares en la escuela se relaciona con la motivación y las actitudes de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1982) manifiesta la importancia del desarrollo de ambas lenguas, en el sentido de posibilitar un mejor dominio de la segunda lengua cuando, a la vez, se desarrolla la primera lengua o la lengua materna.
- Si estos escolares no cultivan su propia lengua, poco a poco la van perdiendo y, a veces, acaban utilizando una jerga constituida a través de dos o tres lenguas simultáneamente, con las complicaciones escolares que ello lleva asociado.
- Cuando los que han nacido aquí se escolarizan, se acostumbran a entender la lengua de la escuela y son capaces, incluso, de decir cosas en ella. En tal caso se "asume" que los alumnos extranjeros pueden incorporarse, como el resto de escolares, a las actividades de la escuela. Sin embargo, no es así, y, al cabo de los años, estos escolares rinden menos que sus pares autóctonos, aunque oralmente, en las situaciones informales, pueden mostrar una capacidad de expresión semejante.

En la misma línea, un estudio realizado por Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) en 1993 puso de manifiesto que el aprendizaje por parte de los alumnos inmigrantes extranjeros depende de la distancia psicosocial entre ellos y los compañeros y profesores castellano-hablantes. Sin embargo, el modelo que se está siguiendo actualmente sitúa a la enseñanza del castellano en un aula "diferente", a la cual asiste sólo alumnado inmigrante extranjero, con la responsabilidad casi exclusiva del profesor de compensatoria, con escasa o nula coordinación con el profesor tutor del alumno, y quedando este último excluido del proceso de enseñanza del español.

La atención lingüística desde la compensación educativa

Por otro lado, es habitual asumir el binomio déficit/compensación, desde el cual se piensa que los bagajes de los alumnos inmigrantes extranjeros son comparables a los de aquellos otros procedentes de entornos socioculturales desfavorecidos, deficitarios o tradicionales. Se enfatiza así la distancia entre sus habilidades y conocimientos y los requisitos escolares, por medio de describir su entorno como poco estimulante, poco complejo y excesivamente concreto. De esta manera, el esfuerzo educativo está orientado a proporcionar el máximo acceso a los objetivos mínimos comunes, proyectando sobre los alumnos una seria limitación de las expectativas que se tiene de ellos (Carrasco, 2003). En consecuencia, las ATAL pueden entenderse como una práctica de atención al alumnado extranjero basada en el supuesto de que el "otro" es deficitario lingüísticamente, por lo que se hace necesario una intervención compensadora. Esto nos hace caer en la cuenta de que el fundamento de estas aulas y la metodología empleada en ellas no pueden tacharse de igualitarias. En realidad, se evidencia un fuerte etnocentrismo que se oculta tras un aparente relativismo en el reconocimiento de la diversidad cultural. Se entiende que la única opción es que el alumnado inmigrante extranjero "aparque" su lengua de origen para incorporarse rápidamente a la lengua del país de recepción, y así alcanzar una integración tanto escolar como social.

“El derecho a la diversidad”

La argumentación explícita que subyace a este tipo de política de sustitución lingüística se refiere a la necesidad de integración de estos colectivos. Otra argumentación, en este caso implícita, supone la necesidad de mantener una determinada identidad cultural y lingüística, que se percibe en peligro. En ninguno de estos casos se acepta que se preserve y garantice el derecho democrático a la diversidad, a la diferencia individual y colectiva, a mantener distintas identificaciones nacionales y, en definitiva, a la pluralidad cultural y lingüística (Vila, 1998). Por otro lado, este modelo de enseñanza segregada de la lengua del país de recepción está gestando la idea de que la solución al “problema” viene de “fuera” y que, consecuentemente, el “problema” debe resolverse desde fuera.

Por otro lado, en el contexto escolar no sólo no se visualiza la pluralidad lingüística existente, sino que tampoco se es consciente del valor que tienen esas “otras” lenguas. Al respecto, Vila (s.f), experto lingüista que ha realizado diversas investigaciones etnográficas en estos temas, reconoce: “Que en muchos casos, se olvida que estas criaturas ya son competentes en mayor o menor grado (según edad, nivel de escolarización previo, uso de la lengua en el contexto familiar, etc.) respecto al uso del lenguaje y se las coloca en una situación de “indefensión” lingüística obligadas a hacer cosas con la lengua de la escuela sin que las cosas que saben hacer a través de su propia lengua tengan ninguna relevancia, se dificulta que desarrollen actitudes positivas hacia la nueva lengua y hacia el aprendizaje de la lengua de la escuela” (Villa, s.f., 15).

Propuestas de mejora

La reflexión crítica de la práctica escolar facilitará el diseño e implementación de nuevas prácticas más próximas al principio de normalización o igualdad educativa. Para concluir, podrían plantearse algunas propuestas para mejorar la práctica dirigida a gestionar la diversidad étnico-cultural en el aula, éstas son:

- Potenciar la formación docente en dos líneas:
 - 1) La coordinación y colaboración entre profesionales de la educación y especialistas en la atención a la diversidad en general y, concretamente, étnico-cultural.
 - 2) La sensibilización del docente en torno al ámbito de la atención a la diversidad.
- Creación de un Centro de Recursos Intercultural en la Comunidad Autónoma Andaluza que suponga una fuente de recursos para todos los profesionales de la educación, no sólo para los especialistas (como profesorado de ATAL). Que además suponga un foro de reflexión y debate en este ámbito.
- Establecer medidas más cercanas al principio de integración y normalización, considerando que:
 - 1) Los propios centros fueran los que plantearan, con apoyo de la administración, sus propios programas de atención a la diversidad, diseñando y adaptando sus objetivos, metodología y actuaciones en función de la realidad del centro.
 - 2) Cada centro con necesidades debería contar con un profesor de ATAL (descartando la figura de ATAL itinerante) que atienda al alumnado del centro y que perteneciera al claustro de profesores.

- 3) El profesor de ATAL debería ampliar sus funciones o modos de intervención, considerando la posibilidad de entrar al aula ordinaria para apoyar al profesorado y al alumnado en dos situaciones: a) cuando el alumnado, pese a no haber pasado por el aula de apoyo por presentar un nivel de español que le permite su incorporación al aula ordinaria, presenta dificultades en la comunicación; y b) cuando el alumno, aún habiendo pasado por el ATAL, sigue presentando dificultades en la comunicación.
- El profesor de ATAL debería funcionar de puente en el momento de la incorporación definitiva al aula de referencia del alumnado que ha pasado por ATAL. Éste podría asistir con él al aula ordinaria durante algún tiempo, parte de la jornada, no tanto para atenderlo sino para asesorar y tutelar al profesor-tutor.

Bibliografía

- CARRASCO, S. (2003): "La escolarización de los hijos e hijas inmigrantes y de minorías étnico culturales", en *Revista de Educación*, n.º 330, pp. 99-136.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en el Comunidad Autónoma Andaluza. Sevilla, Junta de Andalucía, 2001.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA 118. Junta de Andalucía.
- DÍAZ AGUADO, M. J.; BARAJA, A., y ROYO, P. (1996): "Estudios sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua", en DIAZ AGUADO, M. J.: *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.
- GARCÍA, F. J., y GRANADOS, A. (2000): "¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros", en *Curriculum*, n.º 14, pp. 9-27.
- (2002): "La escuela ante la diversidad cultural: Una mirada socio-antropológica a uno de los últimos retos", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 315, pp. 20-24.
- VILA, I. (s.f.): *Lengua, escuela e inmigración*. Material multicopiado.
- (1998): "La exclusión sociocultural a través de la lengua. El valor político del uso de la propia lengua en la educación", en GARCÍA, J. F. Y GRANADOS, A.: *Diversidad cultural, exclusión social e interculturalidad*. Granada, LdEI.
- (2000): "Inmigración, educación y lengua propia", en AJA, E. *et al.*: *La migración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- (2002): "Reflexiones sobre interculturalidad", en *Mugak*, n.º 21, (4). Fuente: <http://www.pensamientocritico.org/ignvil010203.htm> (Consulta: diciembre 2005).