Algunas reflexiones sobre la educación bilingüe

Ignasi Vila, Universidad de Girona, Departamento de Psicología

Introducción

El bilingüismo individual y la convivencia de diferentes lenguas en un mismo territorio han sido fenómenos habituales a lo largo de la historia de la humanidad. Es cierto que, especialmente en Europa, a lo largo del siglo XIX se impuso una concepción que hizo de la homogeneidad un valor directamente relacionado con la cohesión social. No obstante, a finales del siglo XX, a pesar de los esfuerzos realizados por intelectuales y políticos para conseguir la anhelada, en este caso, homogeneidad lingüística, centenares de miles de personas europeas continuaban siendo bilingües y en numerosos territorios coexistían dos o más lenguas. En el resto del planeta, el bilingüismo individual estaba más extendido y la convivencia de varias lenguas en una misma área geográfica era la norma antes que la excepción.

Las críticas al establecimiento de una relación lineal entre homogeneidad y cohesión social sirvieron, entre otras cosas, para legitimar los movimientos sociales y políticos de diferente tipo, lingüísticos entre ellos, que afirmaban su diferencia respecto al modelo homogéneo y mayoritario que les había sido impuesto durante decenas de años.

Cuando no había educación bilingüe, había niñas y niños cuya lengua no era socialmente reconocida que se escolarizaban en una lengua distinta a la suya. Ahora continúa pasando y, en muchas partes del planeta, por razones diversas, centenares de miles y miles de criaturas se convierten en personas bilingües sin que su escolaridad esté pensada desde la educación bilingüe. De hecho, las primeras reflexiones sobre la relación entre la lengua familiar y la lengua escolar del alumnado negaron cualquier viabilidad a la educación bilingüe. Incluso, la UNESCO (1954) proclamó que era un principio educativo el mantenimiento de la lengua familiar como lengua de enseñanza y aprendizaje del alumnado. No hace falta decir que la concepción, antes descrita, sobre la homogeneidad y la cohesión social estaba detrás de estas afirmaciones.

Pero, este pensamiento tuvo efectos contradictorios. Para la mayoría de personas se trataba de utilizar de manera transicional la lengua familiar del alumnado como manera de compensar su “déficit” en la lengua mayoritaria y propiciar su

aprendizaje con un ánimo claramente sustitutivo. Para otras, las menos, se trataba de utilizar la recomendación para garantizar el mantenimiento de lenguas que iban disminuyendo su presencia social. En otras palabras, para poder “burlar” la obligación de escolarizar en la lengua socialmente mayoritaria a niñas y niños con una lengua con poco reconocimiento social. Y, curiosamente, sin que nadie lo hubiera programado o pensado, de ambas maneras de hacer nació la educación bilingüe.

La educación bilingüe

La educación bilingüe es la utilización a lo largo del currículum de dos o más lenguas como vehiculares de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la educación bilingüe, sea cual sea el tipo de programa, el alumnado participa, en algún momento de su escolaridad, en actividades de enseñanza y aprendizaje vehiculadas mediante una lengua distinta a la suya.

El principio que anima la educación bilingüe es la consideración de que el lenguaje se adquiere cuando se hacen cosas con él (Bruner, 1983). Esta idea, ampliamente extendida hoy día en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, implica que la enseñanza mediante una lengua desconocida por el alumnado no sólo significa aprendizaje de contenidos específicos sino que, de rebote, subsidiariamente, se adquiere la lengua que vehicula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, las reflexiones organizativas, didácticas y metodológicas de la educación bilingüe se centran en promover conocimiento sobre cómo enseñar un contenido mediante una lengua desconocida por el alumnado. La cuestión tiene una gran importancia ya que si el alumnado no aprende tampoco incorpora (o adquiere) la lengua de enseñanza y aprendizaje. En esta situación el alumnado es castigado por partida doble. De una parte, no se promueve su desarrollo académico y cognitivo y, de la otra, tampoco se promueve su desarrollo lingüístico ni desde su lengua, ni desde la segunda lengua.

Por eso, la educación bilingüe no responde a un buen “deseo”, sino a conocimiento contrastado sobre cómo promover conocimiento académico, cognitivo, lingüístico y personal desde una lengua desconocida por el alumnado.

Inicialmente, como ya hemos señalado, la educación bilingüe estuvo claramente relacionada con la idea de escolarizar a las criaturas en su propia lengua para que aprendieran una segunda lengua que, normalmente, era la lengua mayoritaria u oficial del país. Sin embargo, en poco tiempo, comportó el desarrollo de programas

de enriquecimiento (Fishman, 1976), los cuales, junto al aprendizaje de la segunda lengua, proclamaban también como objetivo educativo el desarrollo de la propia lengua del alumnado. Es decir, desde la educación se afirmaba el deseo de que el alumnado al acabar su educación obligatoria fuera bilingüe en ambas lenguas.

Sin embargo, este deseo no quedó limitado al alumnado de lengua minoritaria, sino que, especialmente en Canadá, un buen número de familias de lengua mayoritaria proclamaron también su voluntad de utilizar la educación bilingüe para conseguir que sus hijas e hijos se convirtieran también en bilingües. En otras palabras, deseaban también un modelo de enriquecimiento para sus criaturas.

Para entonces, inicio de la década de los años 70 del siglo pasado, Penfield y Lambert habían cuestionado, desde la neuropsicología, las supuestas desventajas de las personas bilingües tempranas. Sus trabajos evidenciaban que el bilingüismo no tenía que ser necesariamente, tal y como se afirmaba anteriormente, una situación de riesgo respecto al desarrollo académico, cognitivo y lingüístico de las personas. Al contrario, en sus investigaciones aparecían ventajas como, por ejemplo, una mayor flexibilidad cognitiva o una mayor capacidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Además, junto a un mayor conocimiento sobre el funcionamiento bilingüe de las personas, la educación bilingüe aparecía como una herramienta educativa para aumentar la cohesión social en aquellas comunidades en las que coexistían socialmente dos o más lenguas. En esta situación, con muy notables excepciones, la presencia social de las diferentes lenguas no acostumbra a estar equilibrada. La distinción entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria incide en esta cuestión.

Esta distinción no se refiere al mayor o menor número de hablantes de las lenguas que coexisten en un territorio, sino a las relaciones que se establecen a partir de sus usos sociales. En general, se define como lengua mayoritaria aquella que es necesaria para toda la población en su vida social, mientras que la minoritaria no es necesaria, o lo es en mucho menor grado, para vivir satisfactoriamente. Esta situación conlleva que, por razones obvias, todas las personas de lengua minoritaria tienen que ser bilingües, mientras que las personas de lengua mayoritaria pueden permanecer como monolingües.

No hace falta señalar que esta situación vulnera gravemente los derechos lingüísticos individuales de las personas de lengua minoritaria ya que, en definitiva, no pueden vivir desde su lengua ya que existen importantes franjas de la población

que la desconocen. Por eso, todas las políticas lingüísticas democráticas que apuntan a la consolidación de los derechos lingüísticos individuales de las personas de lengua minoritaria y mayoritaria pretenden, entre otras cosas, a medio y largo plazo, que toda la población sea bilingüe en las lenguas que coexisten en el territorio.

Y, a ello, ayuda la educación bilingüe. Y lo hace desde una doble perspectiva. De una parte, aporta conocimientos sobre el proceso a través del cual las personas devenimos bilingües y, de la otra, propone medidas organizativas, metodológicas y didácticas para conseguir dicho propósito exitosamente desde la educación escolar. ¿Por qué desde la educación escolar? La consecución del devenir bilingüe de las personas de lengua mayoritaria comporta la modificación de las relaciones sociales de las lenguas presentes en el territorio. La lengua no es un “mercado” que se rige por la oferta y la demanda, sino que exige la intervención pública, como en muchos otros ámbitos, para garantizar los derechos lingüísticos individuales de las personas. Este proceso no siempre es percibido y sentido como algo positivo por las personas de lengua mayoritaria. De hecho, desde una perspectiva democrática, la exigencia pública de garantizar los derechos lingüísticos individuales a todas las personas les obliga a convertirse en bilingües y a renunciar a su situación de privilegio lingüístico, lo cual comporta incomodidad y malestar. A ello se suma un sinfín de argumentos de dudosa catadura moral sobre la utilidad social de la lengua minoritaria o de índole ideológico como la famosa frase “hay que hablar en cristiano” que suele acompañar, en España, a la lengua mayoritaria. Cuando no, una oposición abierta articulada sobre la idea de la defensa del mantenimiento de la situación lingüística de privilegio sobre la base del derecho a permanecer como monolingüe. Por eso, la modificación de las relaciones sociales de las lenguas existentes en un territorio comporta conflictos que únicamente pueden solventarse desde valores éticos y morales, claramente democráticos, que guíen la política lingüística. Y, en este sentido, resulta muy complicado exigir, de la noche a la mañana, a las personas de lengua mayoritaria que se conviertan en bilingües. Más bien, se trata de conseguir un compromiso social, en este caso alrededor de la educación escolar, para conseguir que, al finalizar la enseñanza obligatoria, todo el alumnado sea bilingüe. Es decir, una política lingüística democrática, basada en la defensa de los derechos lingüísticos individuales de todas las personas, no obliga a convertirse en bilingüe a las personas de lengua mayoritaria (aunque sí que les anima), pero sí establece consensos sociales en el ámbito de lo público, uno de ellos la educación escolar, para garantizar que, independientemente de la lengua de origen del alumnado, al finalizar la enseñanza obligatoria todo el alumnado sea

bilingüe y, por tanto, conseguir, a medio y largo plazo, el bilingüismo individual de todas las personas.

Pero, evidentemente, la educación bilingüe no es igual a la educación monolingüe. Como ya he señalado, este tipo de educación obliga, en algún momento de la escolaridad, a que todo el alumnado participe en actividades de enseñanza y aprendizaje vehiculadas mediante una lengua distinta a la propia, lo cual la hace claramente diferente de la educación monolingüe. En lo que sigue, mostramos las peculiaridades y los requisitos de la educación bilingüe.

Bilingüismo aditivo versus bilingüismo sustractivo

A lo largo del artículo, he formulado que el bilingüismo individual no siempre tiene consecuencias positivas para las personas. Un buen ejemplo es la infancia que se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela que no ha sido diseñado de acuerdo con los criterios de la educación bilingüe. Lambert (1977) evidencia este hecho mediante su distinción entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo*. Ambas formas designan el bilingüismo por sus efectos cognitivos y lingüísticos en las personas, Así, el primero comporta beneficios, mientras que el segundo tiene implicaciones perjudiciales.

Esta distinción permite explicar por qué las ventajas cognitivas del desarrollo bilingüe están relacionadas con la infancia que vive en un medio familiar bilingüe o con la infancia de lengua mayoritaria que se escolariza voluntariamente en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela, mientras que los efectos negativos del bilingüismo aparecen en la infancia de lengua minoritaria que se ve obligada a escolarizarse en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela.

Lambert (1977) incide en la influencia de las características del medio social y cultural en el desarrollo del bilingüismo individual. Y, en concreto, afirma que si la incorporación temprana de la segunda lengua no es percibida por la infancia (y sus familias) como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y cultura el resultado es un bilingüismo aditivo, mientras que, por el contrario, si dicha incorporación es percibida como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y cultura el resultado puede devenir en un bilingüismo sustractivo.

Esta propuesta incide en la idea de que el desarrollo cognitivo de la persona bilingüe tiene su origen en mecanismos socio-psicológicos que forman parte de la

identidad cultural de las personas y, en consecuencia, de sus actitudes lingüísticas. Por eso, una vez más, es importante considerar siempre las actitudes lingüísticas para proponer uno u otro tipo de educación bilingüe si se desea que el resultado sea el bilingüismo aditivo (Vila y Serra, 1997).

Lambert (1981), a partir de esta distinción, propone dos programas bilingües de enriquecimiento: los programas de *mantenimiento de la lengua familiar* y los programas de *inmersión lingüística*. En sus palabras:

"A nuestro modo de ver, hay una gran diferencia entre el, por una parte, enorme potencial de los programas de inmersión dirigidos a desarrollar hábitos bilingües y biculturales en miembros pertenecientes a grupos etnolingüísticos de *alto prestigio* y, por otra parte, la necesidad de desarrollar programas educacionales bastante diferentes a grupos de menor prestigio, como los francófonos en Canadá o los subgrupos étnicos de los Estados Unidos de América. Para los miembros de un grupo de alto prestigio etnolingüístico …el bilingüismo tiene un carácter aditivo en el sentido que se da "adición"…sin que su lengua base y su cultura queden de ninguna manera perjudicadas, mientras que para los grupos con menor prestigio, un movimiento hacia el bilingüismo representa habitualmente una experiencia "sustractiva" porque la lengua del hogar es relegada y suprimida por la otra lengua de mayor prestigio".

(1981:175)

Lambert (1981) afirma que el bilingüismo temprano escolar debe limitarse a programas de inmersión lingüística dirigidos a la infancia de lengua mayoritaria, mientras que para la infancia de lengua minoritaria se debe de mantener la escolarización temprana en su lengua familiar. De hecho, la escolarización temprana se refiere al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de modo que, en los programas de inmersión lingüística, se realiza en la segunda lengua para posteriormente hacerlo en la lengua propia y, en los programas de mantenimiento de la lengua familiar, el alumnado se alfabetiza, primero, en su lengua y después en la segunda lengua.

En consecuencia, Lambert (1981) propone un principio general según el cual "en las comunidades bilingües donde hay un entendimiento entre los grupos y lenguas de diferente prestigio, ambos grupos lingüísticos deben prestar atención al desarrollo

de habilidades en la lengua que tiene más probabilidades de ser dejada de lado" (1981:175).

Esta política de discriminación positiva de la lengua minoritaria se justifica, como ya he señalado, sobre la base de la defensa de los derechos lingüísticos individuales de todas las personas independientemente del mayor o menor prestigio de su propia lengua. Se trata, en definitiva, de promover desde la educación escolar un bilingüismo individual aditivo a todas las personas y afianzar la cohesión social sobre la base de la profundización de la democracia.

Educación bilingüe y criterios psicoeducativos

Pero, el modelo *per se* no garantiza el éxito académico y personal del alumnado. A la vez, se requiere un planteamiento organizativo, metodológico y didáctico que garantice y mantenga los presupuestos básicos en que se apoya la educación bilingüe. Históricamente, estos principios son los siguientes: 1) una concepción instrumental del lenguaje; 2) sentido de la institución escolar; 3) profesorado bilingüe; 4) el proceso de adquisición de la segunda lengua es semejante al de las criaturas que la tienen como propia y 5) la promoción de la lengua propia del alumnado.

La lengua se aprende haciendo cosas con ella

La educación bilingüe es una propuesta organizativa escolar que pretende garantizar el desarrollo de la propia lengua y el aprendizaje de una segunda lengua que el alumnado no puede adquirir en su medio social y familiar. Y, la educación bilingüe añade que, en la medida en que la lengua se aprende a través de hacer cosas con ella, y que en la escuela las cosas que se hacen son enseñar y aprender, si el alumnado aprende a través de una lengua desconocida a la vez incorpora la lengua que se utiliza como vehículo de enseñanza. Por eso, el éxito de la educación bilingüe remite al aprendizaje de los contenidos escolares independientemente del dominio que el alumnado tiene de la lengua de la escuela.

El sentido de la institución escolar y las actitudes lingüísticas.

La afirmación de la educación bilingüe según la cual las lenguas se aprenden haciendo cosas con ellas tiene un corolario: la adquisición de una nueva lengua en el contexto escolar implica que el alumnado quiera hacer las cosas que le propone la institución y, a la vez, las quiera hacer con las personas que hablan la nueva

lengua. La primera parte del corolario enfatiza la distinción entre significado y sentido escolar (Coll, 1988). Es decir, difícilmente el alumnado se puede implicar en las cosas que se hacen en la escuela, enseñar y aprender, si la institución escolar –y las cosas que en ella se realizan- no tiene sentido para el alumnado. Por eso, la primera condición de cualquier programa de educación bilingüe es la *voluntariedad* de las familias. Es muy difícil que la escuela tenga sentido para el alumnado si en el contexto familiar no se transmiten actitudes positivas hacia el programa escolar. Y una manera de garantizarlas es su elección y asistencia voluntaria.

La segunda parte del corolario complementa la primera e incide en las *actitudes lingüísticas* del alumnado. Tan importante como el sentido escolar es el deseo del alumnado de vincularse socialmente con el profesorado. Se trata tanto de querer aprender como de querer hacerlo con las personas que hablan una lengua distinta de la del alumnado. Y, evidentemente, ello implica actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua de la escuela y del profesorado.

Profesorado bilingüe

El mantenimiento de actitudes lingüísticas positivas del alumnado hacia la lengua de la escuela implica que éste perciba, a su vez, que en la escuela hay actitudes positivas hacia su propia lengua. En otras palabras, la educación bilingüe trata de evitar con todos los medios a su alcance que el alumnado se haga la siguiente pregunta respecto al profesorado: ¿por qué tengo que aprender tu lengua si no respetas y valoras la mía? Por eso, en los programas bilingües de cambio de lengua del hogar a la escuela, el alumnado puede utilizar siempre su propia lengua tanto en sus relaciones con el profesorado como con el resto del alumnado. La inmersión lingüística centra su práctica educativa en la *comprensión* y crea *contextos de uso* para que el alumnado se exprese, cuando quiera, en la nueva lengua. Si, como he señalado, lo verdaderamente relevante en la educación bilingüe es que el alumnado y el profesorado hagan cosas juntos desde el uso de la comunicación como instrumento de su actividad conjunta, ello obliga al profesorado, aunque siempre utilice la segunda lengua, a conocer la lengua del alumnado, ya que éste la puede utilizar en cualquier momento. Así, la comunicación y la actividad conjunta del alumnado y del profesorado, fuente del desarrollo lingüístico, no se ve entorpecida.

El alumnado adquiere la nueva lengua de manera “natural” de acuerdo a como lo hacen sus pares monolingües

Esta afirmación tiene una primera implicación. La adquisición de la segunda lengua

en un programa bilingüe es un proceso *largo y complejo* que finaliza cuando acaba la enseñanza obligatoria. Ello significa que, por ejemplo, en los programas de inmersión lingüística, el alumnado de lengua mayoritaria rinde lingüísticamente -en la segunda lengua- por debajo del rendimiento lingüístico –en la primera lengua- de sus pares de lengua minoritaria que participan en un programa bilingüe de mantenimiento de su lengua familiar y, evidentemente, el mismo fenómeno se da a la inversa: el alumnado francófono escolarizado en francés en un programa bilingüe francés-inglés rinde peor en inglés que el alumnado inglés escolarizado en francés en un programa de inmersión francés-inglés. Esta realidad tiene dos implicaciones educativas. Primera, el progreso académico del alumnado que participa en un programa de educación bilingüe no depende de su conocimiento de la segunda lengua. Es decir, la educación bilingüe niega que el éxito o el fracaso escolar del alumnado deban buscarse en su conocimiento de la lengua escolar. Y, desde esta afirmación, durante cincuenta años ha desarrollado un sinfín de procedimientos didácticos para enseñar contenidos escolares independientemente del conocimiento lingüístico del alumnado. La segunda es un corolario de la primera. Si el alumnado de lengua A, escolarizado en una lengua B, sabe *siempre* menos lengua B que el alumnado que tiene B como lengua propia y está escolarizado en lengua B, ello implica que la mezcla de alumnado de lengua A y lengua B en un programa que utiliza la lengua B comporta introducir en el aula una fuente de diversidad lingüística que, desde el punto de vista de la educación bilingüe, es difícil de manejar. Por eso, la educación bilingüe defiende la *homogeneidad lingüística* del alumnado respecto a la lengua de la escuela. En otras palabras, la educación bilingüe considera que, en el aula, no se debe mezclar alumnado de diferentes lenguas en origen, una de las cuales coincida con la lengua escolar. Y, por eso, en situaciones de contacto lingüístico, de acuerdo con las relaciones sociales entre las lenguas, propone programas, bien de mantenimiento para un tipo de alumnado, bien de inmersión para otro tipo de alumnado.

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

La educación bilingüe es una forma organizativa escolar para que el alumnado aprenda una lengua que no puede aprender en su medio social y familiar. Su éxito está relacionado con las actitudes del alumnado (y de sus familias) hacia el programa, las cuales en buena parte dependen de la manera en que el programa trata la lengua familiar del alumnado. Pero se debe añadir un nuevo aspecto. Cummins (1979) propone la *Hipótesis de Interdependencia Lingüística* para

completar la distinción sobre bilingüismo aditivo y sustractivo. La hipótesis afirma que cuando se dan las condiciones organizativas y metodológicas adecuadas –voluntariedad, profesorado bilingüe, homogeneidad lingüística y una didáctica específica- no sólo se promueve conocimiento de la segunda lengua sino que, a la vez, se desarrolla conocimiento de la lengua propia del alumnado gracias a la transferencia de las habilidades lingüísticas adquiridas en la segunda lengua y viceversa. Pero, dicha transferencia no es automática. La transferencia se produce cuando se dan las condiciones para que el alumnado pueda emplear dichas habilidades desde su lengua (y viceversa) en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso, la lengua familiar forma parte del currículum escolar de la educación bilingüe.

Cincuenta años de educación bilingüe

¿Qué queda de la educación bilingüe? Cualquier persona interesada en las múltiples cuestiones educativas del siglo XXI puede mirar con suspicacia algunas de las afirmaciones, relatadas en el apartado anterior, en que se apoya la educación bilingüe. Y no iría desencaminada. Los cambios sociales introducidos por la globalización han significado el aumento espectacular de la diversidad identitaria, lingüística, étnica y religiosa en numerosos países. Además, este aumento ha sido especialmente notable en territorios con una larga tradición de educación bilingüe como, por ejemplo, Quebec o Cataluña.

La nueva realidad demográfica ha socavado algunas de las afirmaciones que sustentaba la educación bilingüe. Por ejemplo, la invocación a la voluntariedad de las familias o a la necesidad de profesorado bilingüe. Actualmente, en Cataluña, hay hablantes de más de 150 lenguas escolarizados en la educación obligatoria y, por tanto, es impensable ni la voluntariedad de las familias, ni la existencia de profesorado bilingüe.

Además, las cuestiones referidas a la cohesión social se han colocado nuevamente encima de la mesa dada la creciente xenofobia, cuando no racismo declarado, que invade como una marea roja todo el planeta (Vila y Casares, 2009). Así, la defensa de la *escuela inclusiva* y, en lo que a este artículo se refiere, las afirmaciones que inciden en los enormes inconvenientes de segregar al alumnado por razones de lengua cuestionan también la “ansiada” homogeneidad lingüística del alumnado predicada por la educación bilingüe.

Por eso, poco queda ya de los modelos propuestos por la educación bilingüe. Ya no

es posible ni la inmersión lingüística en sentido estricto, ni el desarrollo de programas de mantenimiento de la lengua familiar. Hemos de pensar en aulas en las que se mezclan alumnas y alumnos de lenguas diferentes. Aulas, en las que hay alumnado cuya lengua coincide con la lengua de la escuela y alumnado con una lengua distinta a la escolar.

De hecho, desde 1990, esta preocupación estaba ya instalada en defensores estadounidenses de la educación bilingüe e iniciaron, especialmente en el estado de California, un nuevo modelo que combinaba los modelos anteriores. Me refiero a la *inmersión lingüística de dos caminos*(*Two Way-Immersion* o *Dual- Immersion*) en la que se mezcla alumnado de dos lenguas distintas (por ejemplo, inglés y español). Las actividades de enseñanza y aprendizaje se realizan en las dos lenguas (por ejemplo, clases en español por la mañana y clases en inglés por la tarde o clases en español tres días a la semana y clases en inglés dos días a la semana, etc.). De esta manera, se conjugan, a la vez, un programa de mantenimiento con un programa de inmersión para todo el alumnado. Estos programas han buscado soluciones organizativas, especialmente en relación con la enseñanza de las lenguas, para evitar los “males” proclamados por la educación bilingüe.

Esta propuesta puede ser útil en algunas comunidades, aquellas en las que la demografía ha sufrido pocos cambios y coexisten dos lenguas en el territorio, pero sirve para poco en los territorios en los que, en las aulas, hay cinco, seis y hasta siete lenguas distintas.

A mi entender, la cuestión es otra. O, en otras palabras, se trata de cambiar el punto de vista. De hecho, durante años, la educación bilingüe se ha preocupado por el tratamiento escolar de *la diversidad lingüística en origen del alumnado* y, por eso, ha propuesto programas diferentes para uno u otro tipo con el propósito de que todos, independientemente de su lengua familiar, alcanzaran los mismos objetivos lingüísticos. En cambio, lo que hoy tenemos entre manos no es la diversidad lingüística en origen del alumnado sino *la diversidad del alumnado respecto al conocimiento de la lengua de la escuela* y, por tanto, la respuesta desde la educación bilingüe debe de ser distinta.

La comisión “metodología y nueva inmersión” del Consell de la Llengua del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya propone lo siguiente en su primer informe:

“el gran repte del nostre sistema educatiu és desenvolupar mesures organitzatives i pràctiques educatives pensades per abordar la diversitat lingüística de l’alumnat respecte al coneixement de la llengua de l’escola.”

(2006:67)

Varias son las razones, si bien en este escrito voy a referirme únicamente a dos. La defensa y el mantenimiento de la escuela inclusiva, junto con el principio de no segregación del alumnado por razones de lengua, obliga a contemplar la diversidad lingüística en las aulas de manera muy distinta a la habitual. Primero, todos los trabajos realizados sobre la inmersión lingüística en todo el mundo, también en Cataluña, muestran que este alumnado tarda entre seis y nueve años en equiparar sus habilidades lingüísticas escolares a las del alumnado nativo. Es decir, el alumnado castellano hablante de los programas de inmersión lingüística de Cataluña tarda toda la educación infantil y primaria en equiparar su conocimiento escolar de catalán al del alumnado catalanohablante escolarizado en catalán (Bel, Serra y Vila, 1992). Segundo, las modificaciones demográficas implican la llegada permanente a cualquier curso de los sistemas educativos de alumnado que desconoce la lengua de la escuela. También, en este caso, todas las investigaciones (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Huguet y Navarro, 2005; Klesmer, 1994; Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Oller y Vila, 2008; Ramírez, 1992; Siqués y Vila, 2007; Thomas y Collier, 1997; Vila, Siqués y Roig, 2006) afirman que el alumnado extranjero tarda muchos años en “atrapar” lingüísticamente a sus pares nacionales. Estas investigaciones distinguen entre las habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas, de modo que, en las primeras, si existe coincidencia entre la lengua de uso social y la lengua escolar, el tiempo para atrapar lingüísticamente al alumnado nacional se ve reducido a dos años, mientras que, en las segundas, las que utiliza la escuela, el tiempo alcanza los cinco/siete años y, a veces, muchos más. Es decir, en muchos casos, el alumnado extranjero no tiene tiempo para equiparar su conocimiento lingüístico escolar al del alumnado nacional.

La diversidad lingüística de las aulas ya no se puede comprender exclusivamente como la diversidad que existe en todo grupo humano más o menos homogéneo, sino como la heterogeneidad lingüística implicada, por ejemplo, en un aula de segundo de la ESO en la que hay alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela, junto con alumnado nacional que tiene una lengua diferente, alumnado extranjero que se incorporó en tercero o sexto de primaria y alumnado extranjero

que acaba de llegar. Es cierto que no siempre es así, pero también es cierto que cada vez lo será más. Por eso, lo verdaderamente importante es recuperar, no los modelos, sino la manera de hacer de la educación bilingüe para garantizar el progreso académico, cognitivo y lingüístico de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela.

Educación bilingüe y práctica educativa

Vila, Siqués y Roig (2008) presentan una experiencia educativa en un aula del ciclo inicial de primaria con hablantes de cinco lenguas y con enormes diferencias respecto a su momento de incorporación al sistema educativo. El nivel educativo de las familias es bajo o muy bajo. El objetivo de la experiencia consiste en sistematizar una práctica educativa que promueva el desarrollo académico y cognitivo de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua escolar. Los resultados son evaluados mediante las competencias básicas en matemáticas al finalizar el ciclo inicial. Estos resultados son iguales o mejores a los de la media del alumnado de Cataluña y superan por mucho a la media del alumnado del resto de Cataluña que se encuentra en condiciones parecidas a las del alumnado del aula.

La práctica educativa se apoya en la negociación permanente, desde la lengua oral, de lo que se hace y se dice en el aula independientemente del tipo de tarea. La siguiente observación, extraída de Vila y al. (2008), muestra este tipo de práctica en una actividad de matemáticas.

La maestra está trabajando cálculo numérico en primer curso de primaria, durante el segundo trimestre, y plantea a las niñas y los niños diferentes problemas que implican sumar y restar. Normalmente, las criaturas calculan con los dedos, pero algunas veces tienen problemas. Por ejemplo, un problema dice: un niño tiene *media* manzana y una niña tiene *media* manzana. ¿Cuántas manzanas tienen entre los dos? Toda la clase lo hace mal, excepto Sehaam que es una niña amazic. Cuando la maestra se da cuenta plantea la siguiente actividad.

M (maestra): *El primer problema deia així. Un nen té mitja poma i una nena té mitja poma. Quantes pomes tenen entre els dos?* (“El primer problema decía así. Una niña tiene media manzana y una niña tiene media manzana. ¿Cuántas manzanas tienen entre las dos?”).

Niños y niñas (gritando): *dos* y algunos dicen *quatre*(“cuatro”).

M: *Tothom diu dos pomes ?* (“¿Todos decís dos manzanas?”)

Niños y niñas: *Tres, quatre, dos* (hay variedad de respuestas, pero la mayoría dice *dos*).

M: *Sehaam , tu també dius 2 pomes ?* (“Sehaam, ¿tu también dices dos manzanas?”)

S (Sehaam): *Un*. (“Uno”).

M: *Ella diu una poma. Té raó la* Sehaam *? Saps explicar perquè ? Com ho saps que en tenen 1?* (“Ella dice una manzana. ¿Tiene razón la Sehaam ? ¿Sabes explicar por qué? ¿Cómo lo sabes que tienen una?”).

S: *Perquè ha fet un tall*. (“Porque ha hecho un corte”).

La maestra hace salir a Eva (niña soninké) y a Khaled (niño árabe) a la pizarra y les dice: *Agafarem un tros de plastilina i ens imaginarem que la plastilina és una poma. Us imagineu que això és una poma?* (“Cogeremos un trozo de plastilina y nos imaginaremos que la plastilina es una manzana. ¿Os imagináis que esto es una manzana?”) (La maestra tiene la plastilina en la mano, dirigida hacia las criaturas, con la forma de una manzana).

Niñas y niños: *Sí*.

La maestra vuelve a leer el problema

M: *Que he de fer perquè tinguin mitja poma?* (“Qué tengo que hacer para que tengan *media* manzana’”)

S: *Tallar*. (“Cortar”).

M: *I ara li dono mitja a un i mitja a l’altra. El problema preguntava. Quantes pomes tenen ?* (“Y ahora le doy *media* a uno y *media* a la otra. El problema preguntaba ¿Cuántas manzanas tienen?”) (Da media bola de plastilina a Khaled y media bola de plastilina a Eva).

Niños y niñas: algunos todavía contestan *dos*. Pero, otros dicen, *no, no, una*.

M: *Si ajuntem els dos troços quantes pomes tenen ?* (“Si juntamos los dos trozos, ¿cuántas manzanas tienen?”) (Se dirige a Sehaam).

S: *Una*.

M: *Després n’hi havia un altre que era molt igual que aquest*. (“Después había otro que era muy igual que éste”).

M: *Dues nenes tenen mitja taronja cada una. Quantes taronges tenen entre les dues?* (“Dos niñas tienen media naranja cada una. ¿Cuántas naranjas tienen entre las dos?”).

M: *Ara ens imaginem que això és una taronja* (“Ahora nos imaginamos que esto es una naranja”). (Les enseña una bola de plastilina). *Per tenir-ne mitja què hem de fer ?*(“¿Para tener *media* que tenemos que hacer?”).

Niños y niñas: *Tallar*. (“Cortar”).

M: *I ara quantes taronges tenen ?* (“¿Y ahora cuántas naranjas tienen”?) (Da medio trozo a Eva y medio trozo a Khaled).

Niños y niñas (gritando): *Una*.

Reproducido de Vila y al. (2008).

La observación es un buen ejemplo de la práctica educativa de la maestra. Trabaja el cálculo numérico, pero, a la vez, también negocia el significado de la palabra *media*. El alumno aprende a resolver un sencillo problema de cálculo y, a la vez, destila conocimiento lingüístico.

Pero, al lado de estas actividades, la maestra trabaja en pequeños grupos aspectos exclusivamente lingüísticos relacionados con la lengua de la escuela. La siguiente observación es un ejemplo sobre cómo negocia la definición y las funciones de un cazador.

La maestra está con seis alumnos de primero de primaria durante el primer trimestre del curso escolar. Tres niños, Saúl (S), Christian (C) y Jorge (J), son de habla castellana, una niña, Fatoumata (F), es de habla fula, otra niña, Laura (L), es

de habla catalana y una niña, Firdaws, es de habla amazic. La maestra (M) les explica un cuento y al principio mantiene este diálogo.

M: *Sabeu què és un caçador ?* (“¿Sabéis qué es un cazador?”)

Muchos niños: *Síiii*.

M: *Què és un caçador?* (“¿Qué es un cazador?”)

F: *Pim pam*.

S: *Que té un arma que pot matar*. (“Que tiene un arma para matar”)

M: *Que porta un arma que pot matar. I a quí pot matar?*(“Que lleva un arma que puede matar. ¿Y a quién puede matar?”)

J: *Els dolents*. (“A los malos”)

M: *Els dolents? Estàs segur ? A qui vol matar el caçador ?*(“¿A los malos? ¿Estás seguro? ¿A quién quiere matar el cazador?”)

F: *Els animals*. (“Los animales”)

J: *Els animals dolents*. (“A los animales malos”)

M: *Als animals dolents?* (“¿A los animales malos?”)

L: *També, animals bons*. (“También, animales buenos”)

J: *A la tele he vist animals dolents, el tigre, el león, el cocodril … Aquests es poden matar*. (“Por la tele he visto animales malos, el tigre, el león, el cocodrilo…Estos se pueden matar”)

M: *Hi ha animals que es poden matar?* (“¿Hay animales que se pueden matar?”)

L: *No*.

M: *No s’ha de matar els animals. Els animals no són dolents. Si li fas alguna cosa al tigre et pot atacar, però no és dolent. Cal deixar -lo que visqui*. (“No se debe matar a los animales. Los animales no son malos. Si le haces alguna cosa al tigre te puede atacar, pero no es malo. Tenemos que dejar que viva”)

J: *A la tele un cocodril se comía un animal*. (“Por la tele un cocodrilo se comía un animal”)

M: *Clar , perquè els animals també han de menjar. Això no vol dir que siguin dolents*. (“Claro, porque los animales también tienen que comer. Eso no significa que sean malos”)

M: *El caçador porta una escopeta i vol matar als animals del bosc, els ocells*... (“El cazador lleva escopeta y quiere matar a los animales del bosque”)

S: *Abans ho fan amb fletxes*. (“Antes lo hacen con flechas”)

M: *Sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes*. (“Sí, antes los cazadores cazaban con flechas”)

C: *La papallona no fa res, les abelles sí* (“La mariposa no hace nada, las abejas sí”)

J: *El caçador porta escopeta, i després surt de casa, y después va al bosque, i després caza*. (“El cazador lleva escopeta, y después sale de casa, y después va al bosque, y después caza”)

M: *Sí, el caçador porta una escopeta i va al bosc a caçar animals*. (“Sí, el cazador lleva una escopeta y va al bosque para cazar animales”).

Reproducido de Vila y al. (2008).

Esta observación incide en numerosos aspectos de la negociación de los significados implicados en la actividad de enseñanza y aprendizaje. Primero, la maestra acepta todas las producciones del alumnado. Desde el *pim pam* de Fatoumata hasta las expresiones en castellano de Jorge. Segundo, el habla de la maestra se “pega” al habla de su alumnado y lo modifica o lo expande según el contexto del discurso. La expresión *que tiene un arma para matar* de Saúl se convierte en que *lleva un arma que puede matar* en el habla de la maestra o el *antes lo hacen con flechas*, también de Saúl, se convierte en *sí, antes los cazadores cazaban con flechas*. Tercero, el discurso de la maestra reformula el tema compartido. Así, ante el empeño de Jorge en considerar que hay animales que se pueden matar porque son malos, la maestra explica que tienen que vivir, pero ello no significa que sean malos. En fin, después de una breve negociación, la maestra, mediante diferentes estrategias, consigue consensuar el significado de la palabra

cazador: *el cazador lleva una escopeta y va al bosque a cazar animales*. Además, ha utilizado su discurso para "corregir" y extender el habla infantil.

La siguiente observación muestra el uso que hace la maestra del habla del alumnado para negociar el significado del léxico.

La maestra trabaja con un niño de habla amazic (B) y una niña (A) de habla sarajule. Miran una lámina en la que hay un perro, Ran, que tiene un hueso.

M: *Bilal, saps que és un os?* ("¿sabes qué es un hueso?").

B: *un animal gran amb uns ulls petits* ("un animal grande con unos ojos pequeños [1]").

M: *Mireu que diu Bilal. Té raó. Diu que un os és aquest animal* (señala el dibujo de un oso que hay en la pared). *Però, aquí no hi ha cap animal*(se refiere a la lámina). *Es diu igual, però és una altra cosa* ("mirad lo que dice Bilal. Dice que un *os* es este animal. Pero, aquí no hay ningún animal. Se llama igual, pero es otra cosa").

A: *Ho tenim dintre i és dur. És de l'esquelet* ("lo tenemos dentro y es duro. Es del esqueleto [2]").

M: *Bilal, mira que diu Aminata. És una cosa dura que tenim dintre. Eh, que tu menges pollastre?* ("Bilal, mira que dice Aminata. Es una cosa dura que tenemos dentro. ¿Eh, que tu comes pollo?).

B: *Sí*.

M: *I menges la cuixa?* (¿Y te comes el muslo?).

B: *Sí.*

M: *Però, no la menges tota. Al final hi ha una cosa dura que deixes. Això és un os*. ("pero, no te la comes toda. Al final hay una cosa dura que dejas. Eso es un hueso").

B: *Aaaaah !*

M: *Mira el dibuix* (señala el dibujo de un hueso que hay en la pared). *Veus que és*

igual que el que té en Ran (“mira el dibujo. Ves que es igual que el que tiene Ran”).

B: *Sí*.

M: *Això és un os. Als gossos els encanta* (“esto es un hueso. A los perros les encanta”).

A: *Jo he vist un gos amb un os* (“yo he visto un perro con un hueso”).

B: *Jo també* (“yo también”).

M: *Entens, Bilal, què és un os?* (“entiendes, Bilal, ¿qué es un hueso?).

B: *Sí*.

La maestra se apoya en la producción de Aminata, *lo tenemos dentro y es duro*, para negociar con Bilal el significado de *hueso* y su confusión con *oso*.

Los ejemplos que hemos mostrado, así como algunas de las reflexiones psicoeducativas anteriores, muestran el camino de la relación entre educación bilingüe y práctica educativa.

1. La modificación de la organización escolar

Nuestra organización escolar está basada en el polinomio “un aula+un profesor+un grupo de alumnos” (Miralles, 2005). Así, resulta muy fácil encontrar una buena predisposición en el profesorado para el desdoblamiento de grupos. En cambio resulta más difícil poner a estos mismos profesores juntos en la misma aula con el mismo grupo. La tradición escolar establece una relación entre un profesor, un aula y un grupo difícil de romper. De hecho, la tradición es tan fuerte que la administración asigna las plantillas a los centros escolares de acuerdo con dicho polinomio y una gran parte de las direcciones escolares (y de los sindicatos) gastan la mayor parte del tiempo en atender el polinomio.

Sin embargo, no existe ninguna base racional para mantenerlo. Al contrario, su mantenimiento dificulta enormemente el tratamiento de la diversidad lingüística respecto al conocimiento de la lengua escolar. Por eso, las quejas y las lamentaciones de una buena parte del profesorado con alumnado de incorporación tardía: ¡Qué les enseñen la lengua y luego que vengan a clase! Pero, ¿Cuándo?

Después de cinco, seis, siete años, cuando ya puedan permanecer quietos en sus pupitres, atender (y entender) las explicaciones del profesorado, hacer solos los ejercicios y, de vez en cuando, recibir alguna ayuda individual, bien del profesorado, bien del resto del alumnado. Mal asunto. Sin embargo, los datos muestran un camino distinto. El informe de 2008 de la OCDE afirma que las ratios en España alumnado/profesorado de la educación infantil, primaria, primer ciclo de la ESO y segundo ciclo de la ESO son, respectivamente, 14, 14’2, 12’5 y 7’8 [3]. Evidentemente, más bajas que la media de la OCDE en todas las etapas educativas y bastante más bajas, en varias o todas las etapas educativas, que las de países como Finlandia, Suecia, Alemania, Francia, Reino Unido o Países Bajos. Es decir, en nuestro sistema educativo hay suficientes recursos humanos para abordar la organización escolar de manera distinta al polinomio tradicional que haga posible una práctica educativa mucho más individualizada que la actual. Vila y al. (2008) muestran que, en la educación primaria, dos grupos se convierten en tres si se utilizan adecuadamente las personas especialistas (lengua extranjera, educación musical y educación física). Otras experiencias muestran que el trabajo conjunto en el aula de dos personas (por ejemplo, la persona tutora y una persona de apoyo lingüístico) ayuda también a individualizar la práctica educativa del profesorado y a generar ayudas entre el propio alumnado.

2. El uso de la lengua oral

Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) afirman que “el aprendizaje escolar se puede interpretar como un proceso de *construcción progresiva de sistemas de significados compartidos* a propósito de las tareas, situaciones o contenidos en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes” (1992:196). Y, añaden que dicho proceso se asemeja a la negociación de los significados que realizan locutores e interlocutores en las situaciones comunicativas. De hecho, este punto de vista subyace a la propuesta de la educación bilingüe acerca de la homogeneidad lingüística de las aulas.

La defensa de la educación bilingüe de la homogeneidad lingüística del alumnado se apoya en la creencia de que diferentes conocimientos lingüísticos en el aula dificultan la negociación de los significados implicados en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No obstante, como hemos visto, no tiene por qué ser así. Y, para que no lo sea, hay que colocar la lengua oral en el puesto de mando de la actividad didáctica. Desde la lengua oral, se puede compartir y reconocer intenciones, establecer temas compartidos y progresar conjuntamente, desde el diálogo, a través de la estructura tema-comentario, formular y reformular la

actividad lingüística conjunta, etc. Evidentemente, ello no significa relegar otras formas de la actividad lingüística o de la actividad individual del alumnado con el objeto de conocimiento. Pero, en las aulas bilingües, para que estos procedimientos sean útiles es obligatorio que previamente el profesorado y el alumnado negocien, desde la lengua oral, qué se debe hacer, cómo se debe hacer y qué y cómo va a ser evaluado. No basta con dar instrucciones, hay que asegurarse que son comprendidas.

3. El tratamiento educativo de la lengua del alumnado

Probablemente, éste es uno de los retos más importantes de la nueva situación lingüística de las aulas. Cuando el profesorado es bilingüe dicho tratamiento educativo está garantizado si, como he explicado anteriormente, la actividad didáctica se centra en el ámbito de la comprensión de la segunda lengua. Pero, cuando el profesorado no es bilingüe las cosas se complican enormemente. Sin embargo, tal y como he afirmado, uno de los presupuestos que explican el éxito de la educación bilingüe reside en el tratamiento de la lengua familiar del alumnado. Por eso, en los últimos años, se han desarrollado numerosas propuestas para facilitarlo cuando el profesorado desconoce la lengua del alumnado.

En Ontario, por ejemplo, se ha desarrollado el *Dual- Language* que consiste en implicar a las familias en la alfabetización de sus hijas e hijos en su lengua familiar. Se utiliza el libro viajero como instrumento para explicar un cuento que va de casa a la escuela y viceversa. El libro se escribe en las dos lenguas, escolar y familiar, de modo que, por ejemplo, las páginas pares se trabajan en la escuela y las impares en la familia. Las ventajas no sólo se refieren a la alfabetización simultánea sino también a una notable mejora de las relaciones familia-escuela.

En Europa, el proyecto *Evlang*(Éveil aux langues) (Candelier, 2003) o las propuestas de Perregaux desde Ginebra (Perregaux, 2001) inciden en la misma cuestión. En ambas se utiliza la diversidad lingüística y cultural de las aulas para desarrollar habilidades metalingüísticas y cognitivas que ayuden al alumnado a progresar lingüísticamente.

Pero, existen también otras formas de reconocer la lengua familiar del alumnado y hacerla presente en la actividad escolar. La siguiente observación es un ejemplo.

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

Dicen cosas muy extrañas.

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

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

S: *Al llit* (“en la cama”).

Fatoumata : *És un pijama* (“es un pijama”).

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

Abdelkarin : *És una manta*.

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

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

Firdaws no se da por enterada.

Youssef (insiste): *Kash , Kash*.

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

Y: *Sí*.

Firdaws : *Sabana*.

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

Kevin: *Sí, és sábana*.

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

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

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

berebere es sabana").

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

Mati : *Murla*.

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

N: *Fatu , i en fula?*

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

F (muy contenta): *Sukdare*.

Reproducido de Vila y Siqués (2009).

La observación muestra una sensibilidad especial de la maestra hacia las lenguas de su alumnado y, además, le sirve para negociar el significado de la palabra *sábana* que, al inicio de la observación, era desconocida por el alumnado.

Finalmente, la decoración de la escuela y la posibilidad de que el alumnado utilice su lengua en actividades de enseñanza y aprendizaje son también formas de reconocer la lengua familiar del alumnado.

4. El aprendizaje cooperativo

La gran diversidad del alumnado respecto al conocimiento de la lengua de la escuela "obliga" a que la práctica educativa no se apoye exclusivamente en las ayudas que el profesorado da al alumnado, sino que el propio alumnado tiene que ser una fuente de ayudas y apoyos mutuos para el progreso lingüístico y académico. Por eso, además de la organización de pequeños grupos que trabajan con el profesorado con el propósito de individualizar más las ayudas lingüísticas, hace falta también el trabajo cooperativo para que las ayudas lingüísticas se diversifiquen y aumenten.

El trabajo cooperativo adopta múltiples formas que van desde el trabajo por parejas hasta la realización de proyectos colectivos (Pujolàs, 2003). Es importante que los grupos sean heterogéneos y que, previamente, se hayan trabajado las habilidades necesarias para el trabajo cooperativo. Esta cuestión es fundamental ya que la tradición escolar implicada en el polinomio antes descrito especifica una manera de hacer en el aula: el profesorado explica, el alumnado escucha (de vez en cuando, alguien pregunta) y, posteriormente, realiza individualmente algún trabajo. Además, esta práctica educativa se apoya casi siempre en el libro de texto. Por eso, el trabajo cooperativo requiere un nuevo acuerdo metodológico en las escuelas e institutos que impregne la actividad didáctica.

Conclusiones

El mundo cambiante en el que nos encontramos necesita personas con actitudes positivas hacia la multiculturalidad y el multilingüismo. A pesar de los intentos a lo largo de los siglos XIX y XX por construir sociedades homogéneas identitaria y lingüísticamente, hoy podemos constatar que nuestra sociedad es cada vez más diversa tanto identitaria como lingüísticamente. En el último tercio del siglo pasado, numerosas personas de ámbitos distintos -antropología, lingüística, pedagogía, filosofía, psicología, etc.- fueron conscientes de esta realidad y negaron que la homogeneidad fuera un valor en sí mismo (como tampoco lo es necesariamente la diversidad) y propusieron el uso de diferentes herramientas sociales para construir sociedades cohesionadas sin que ello comportara necesariamente mayores grados de homogeneidad. La educación bilingüe fue una de las herramientas que se propusieron para aunar los derechos lingüísticos individuales en aquellas sociedades en las que convivían personas con lenguas diferentes. Su éxito fue notable y actualmente numerosos gobiernos organizan sus sistemas educativos desde sus presupuestos psicoeducativos.

Sin embargo, el aumento de la diversidad en sociedades como la nuestra ha reformulado algunas de las ideas que subyacían a la educación bilingüe. Del énfasis en los modelos se ha pasado al énfasis en la práctica educativa que subyace a los diferentes modelos. Es decir, se ha recuperado con fuerza la importancia de negociar con todo el alumnado lo que se hace y se dice en el aula independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela. Además, esta perspectiva se ha extendido a numerosas aulas, hasta hace bien poco monolingües, que de la noche al día han modificado la composición lingüística de su alumnado.

Es cierto que numerosos profesionales de la educación muestran reservas ante la

idea de “separar” el desarrollo cognitivo y académico del desarrollo lingüístico. O, en otras palabras, les cuesta aceptar que es posible aprender (y, en consecuencia, enseñar) con un dominio limitado del lenguaje. Sin embargo, esta es la idea principal que subyace a la educación bilingüe: el lenguaje se adquiere cuando se hacen cosas con él. Ningún familiar deja de hacer cosas con su bebé porque no le entiende. Al contrario, gracias a las cosas que hacen, los recién nacidos, en muy poco tiempo, incorporan procedimientos comunicativos muy elementales que, poco a poco, son sustituidos por procedimientos más complejos y arbitrarios. El desarrollo lingüístico –la adquisición del lenguaje- es el resultado de hacer cosas con los demás, con el otro, con quien ya domina el lenguaje, que, en el ámbito de la actividad conjunta, enseña cómo utilizarlo (Bruner, 1983).

Por eso, dada la diversidad lingüística creciente en las aulas de escuelas e institutos, la modificación de la organización escolar y la incorporación de metodologías que promuevan la actividad conjunta entre el alumnado y el profesorado para resolver problemas complejos es, hoy en día, la aportación más importante de la educación bilingüe al conjunto del sistema educativo.

Bibliografía

Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d’EGB*. Documento no publicado. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Bruner, J.S. (1983). *Child’s Talk*. New York: Norton. Trad. cast. *El habla del niño*. Madrid: Paidós, 1985.

Candelier, M. (2003). *L’éveil aux langues à l’école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Casares, R. y Vila, I. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, *41*, 131-142.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y*

Aprendizaje, *59– 60*, 189-232.

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, *21*, 617-641.

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

Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, *1*, 132-149.

Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley: Mass.: Newbury House.

Hakuta, K., Butler, Y.G., y Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Huguet, A. y Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*(pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, *26*(3), 8 -11.

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. En P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*(pp. 71-85). New York: Academic Press.

Lambert, W.E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, *268*, 167-177.

Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II*. Documento no publicado. La Bisbal d'Empordà.

Miralles, M. (2005). *La convivència als centres públics de secundària. Autoritat i responsabilitat del professorat*. Llicència d'estudis. Consultado el 20 de febrero de 2009: xtec.cat

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&len red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, *1*(1), 9-28.

Perregaux, Ch. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)? A Ch. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, y P. Dasen, (Eds.), (2001). *Intégrations et Migrations*(pp. 317-335). Paris: L'Harmattan.

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

Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, *16*, 1-62.

Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis y L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects*(pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.

Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: UNESCO.

Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Serra, J.M. (1997). Aspectos psicolingüísticos de la educación bilingüe. En X.A. González Riaño (Ed.), *Al rodiu del currículum. Actes del IV Alcuentru Llingua Minoritaria y Educación*(pp. 171-184). Ovieu : Academia de la Llingua Asturiana.

Vila, I. y Siqués, C. (2009). El uso de la lengua familiar y el aprendizaje de la lengua de la escuela. En M.I. Pozzo (Ed.), *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*(pp. 213-240). Berna: Peter Lang.

Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua , escola i immigració : Un debat obert*. Barcelona: Graó.

Vila, I., Siqués, C, y Roig, T. (2008). La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola. En ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts , fins quan ? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al curriculum ordinari*(pp. 247-257). Girona: Documenta Universitaria.

Notas

[1] En catalán, *hueso* y *oso* se designan con el término *os*. Se distinguen ortográficamente mediante un acento (*ós*–oso- y *os*–hueso-).

[2] Están trabajando el cuerpo humano.

[3] Los recortes han aumentado las ratios, però continúan siendo bajas.