

VILA, I. (2004) “¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?” En *Perspectiva Cep. Revista de los centros del profesorado de Andalucía*. N° 8. Almería. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Pp. 23-54

**¿NIVEL SOCIOCULTURAL O DESCONOCIMIENTO DE LA LENGUA?
Una explicación de alguna de las relaciones entre escuela e inmigración**

Ignasi Vila
Universitat de Girona
Departament de Psicologia
Plaça Sant Domènec, 9
17071 Girona

1. INTRODUCCIÓN

Una gran parte de los estudios realizados con escolares extranjeros, nacidos o no en el país de acogida, muestran que en general tienen un fracaso escolar significativamente más alto que sus pares autóctonos. Por ejemplo, en Francia, el informe de octubre de 2003 del Conseil économique et social afirma que uno de cada dos jóvenes extranjeros, nacidos o no en Francia, repite al menos un curso a lo largo de la escuela elemental mientras que esta cifra es de uno de cada cuatro en relación con las criaturas de nacionalidad francesa. Igualmente, Appel (1988) describe la situación de Holanda en donde, a pesar de existir desde los años 70 una política educativa específica dirigida a las criaturas extranjeras, el fracaso escolar continúa siendo significativamente más alto que el de las criaturas autóctonas. En España, los datos que tenemos muestran también la misma tendencia (Siguan, 1998; Montes, 2002; Fullana y al., 2003, Vila, 2004a, 2004b). Pero, más allá de esta constatación, existen desacuerdos en relación con la explicación de estos datos. Así, los diferentes informes del Haute Conseil à l'Intégration de Francia afirman que la razón se encuentra en las condiciones sociales y económicas de las familias extranjeras ya que, al mismo nivel sociocultural, no aparecen diferencias entre los resultados de las criaturas francesas y las de origen extranjero. E, incluso, se afirma que el mantenimiento de la lengua propia en el contexto familiar no influye en los resultados escolares. Sin embargo, Appel (1988) y numerosos trabajos realizados en Europa, Canadá y USA (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988) afirman que uno de los problemas más importantes de la infancia y la adolescencia extranjera se relaciona con la falta de dominio de la lengua de la escuela. Y, en relación a ello, se han propuesto políticas distintas que van desde la presencia de la lengua propia en el contexto escolar (Appel, 1988) a su supresión y el desarrollo de una escolarización con una clara orientación hacia la cultura y la lengua mayoritaria (Kemenade, 1982).

Probablemente, una explicación que integre ambos aspectos esté más de acuerdo con la realidad. Así, parece claro que las condiciones de vida, las expectativas educativas familiares, la autoimagen y la autoestima de las personas que aprenden y semejantes influyen de forma importante en el éxito o el fracaso escolar. Pero, a la vez, no podemos olvidar que la escuela realiza un tipo de actividades (enseñar y aprender) que requieren un uso particular y específico del lenguaje relacionado con un conjunto de habilidades lingüístico-cognitivas que sólo se incorporan desde la institución escolar y sobre la base de haber desarrollado previamente habilidades lingüísticas conversacionales en la lengua de la escuela (Cummins, 1981; Vila, 1985). Es decir, junto a los condicionantes sociales, económicos y personales, existe también otro que se refiere al dominio de la lengua de la escuela en el sentido de saber usarla en relación con las cosas que allí se hacen que, en definitiva, son actividades de enseñanza y aprendizaje.

En este artículo voy a intentar ofrecer una explicación, centrada fundamentalmente en el dominio de los aspectos lingüísticos implicados en las actividades de enseñar y aprender, que, a la vez, permita comprender otros aspectos relacionados con el éxito y el fracaso escolar. En primer lugar, muestro las características educativas de las personas extranjeras con un énfasis especial en España con el objeto de discutir hasta qué punto son únicamente las condiciones sociales y económicas las que determinan el fracaso escolar de sus criaturas. En segundo lugar, paso a discutir a la luz de la educación bilingüe con un énfasis especial en los programas de cambio de lengua hogar-escuela, el valor de la hipótesis lingüística como única fuente explicativa de dicho fracaso escolar.

Finalmente, abordo algunas cuestiones referidas a la política educativa y lingüística dirigida a las criaturas extranjeras.

2. LAS PERSONAS EXTRANJERAS: ¿IGUALES O DIFERENTES?

2.1 Nivel educativo e inmigración en España

Creo que la mejor manera de iniciar este apartado es ofrecer unos cuantos datos sobre el nivel educativo de la inmigración en España. Las siguientes tablas los muestran.

TABLA I

¿QUÉ HAN ESTUDIADO LOS INMIGRANTES?

	Inmigrantes		Españoles	
	1992-1996	1997-2000	1992-1996	1997-2000
Sin estudios	14,0	17,7	19,3	17,1
Primarios	25,5	23,2	34,7	30,0
Secundarios	42,0	42,3	37,4	41,9
Universitarios	18,5	16,8	8,6	11,0

Están excluidos UE, Suiza, Japón y EE.UU.

Fuente: EPA 2º Trimestre (1992-2000).

TABLA II

TITULACIÓN DE LAS PERSONAS EXTRANJERAS

	En proceso de regularización		En situación irregular	
	1996	2000	1996	2000
Antes de Primaria	3,8	2,1	27,6	14,0
Primaria o EGB	25,7	18,0	25,1	27,5
Secundaria	43,8	47,5	33,7	41,1
Universitaria	26,3	31,7	13,6	17,1
Total (en número de personas)	1.981	2.860	1.954	2.817

Fuente: Izquierdo (2002).

Los datos de las tablas anteriores (Izquierdo, 2002) han sido ratificados posteriormente en un trabajo difundido por ETT Manpower y dirigido por el Catedrático de Economía de la Universidad de Barcelona, Josep Oliver, según el cual, en el año 2002, un 29% de las personas inmigrantes residentes en España tiene titulación universitaria frente a un 22% de la población española. Los mismos datos se repiten con relación a los estudios secundarios. Así, un 48% tiene este nivel educativo frente a un 46% de personas españolas. Y, si tenemos en cuenta la tasa de analfabetismo y estudios primarios, las personas inmigrantes son un 23% y aumenta hasta un 32% en la población española. En definitiva, el nivel educativo de las personas inmigrantes es más elevado que el de la población autóctona.

El problema es otro. Por ejemplo, en un estudio reciente realizado en Navarra sobre la inmigración extranjera (Peñalva, 2003) se muestra que no existe prácticamente relación entre el nivel educativo (incluida la titulación) de estas personas y sus lugares de trabajo. Así, un técnico de aviación civil trabaja como niño o profesores trabajan en la construcción, en un horno de pan o de barrenderos. Este fenómeno no es único en España sino que en todos los países europeos se encuentra una tendencia similar. En concreto, si nos fijamos en la Europa del Norte que recibe una inmigración de elevado nivel educativo y previamente seleccionada encontramos que, por ejemplo, en Dinamarca sólo un 1% de las personas extranjeras con elevada titulación educativa (universidad y master) ocupan puestos de dirección frente a un 6% de las personas danesas con la misma titulación y, respecto a las personas asalariadas de alto nivel, las cifras son de un 33% frente a un 50% (Internacional Centre for Migration Policy Development, 2003). En Finlandia, los resultados son semejantes y, en Suecia, existen estudios (Jonsson, 2002) que muestran que las personas extranjeras, independientemente de su titulación, obtienen trabajos de peor calidad y menos remunerados que las personas de origen extranjero, nacidas en Suecia, con la misma titulación.

Los datos sobre el nivel educativo de la inmigración española no coinciden con los del conjunto de la inmigración en Europa. En bastantes países europeos (Francia, Alemania, Bélgica, Holanda y otros), aquellos que reciben población inmigrante desde los años 70, el nivel educativo de las personas procedentes de la inmigración es más bajo que el de las personas autóctonas. De hecho, las corrientes migratorias iniciadas en los años 90¹ tienen algunas características distintas de las corrientes migratorias de los años 70. Mientras que las segundas eran claramente económicas, las nuevas, sin dejar de serlo, tienen un carácter de proyecto de vida que no estaba presente, al menos de la misma manera, en las de los años 70. Aquellas formaban parte de la sociedad industrial, las nuevas migraciones, como la que recibe España, se relacionan con la globalización y la sociedad de la información que tienen componentes muy distintos a los vividos hace 25 años.

Así, una buena proporción de las personas que emigran actualmente forma parte del capital cultural más importante de sus sociedades de origen que, por diversas razones (la mayoría relacionadas con la imposibilidad de realizar sus expectativas de vida y las de sus criaturas en sus propios países), deciden “probar fortuna” en nuestras sociedades. En otras palabras, no son personas muy distintas en sus conocimientos, creencias, aspiraciones y expectativas a nosotros mismos a pesar de que la “propaganda” oficial las coloque en las antípodas de Europa y las haga pasar como personas tradicionales y arcaicas que se oponen a nuestra cultura. Es cierto que entre las personas inmigrantes, al igual que entre las personas autóctonas, existen grupos que proclaman valores y creencias distantes del pluralismo y el liberalismo democrático, pero no es cierto que ello caracterice a las personas inmigrantes. Entre ellas, existe la misma diversidad que en la sociedad receptora o, en otras palabras, su diversidad no es únicamente étnica o lingüística, sino también de ideas, creencias y valores. Por eso, de la misma manera que aceptamos dicha realidad en nuestra sociedad y la tratamos educativamente, de la misma forma debemos eliminar todos los estereotipos y prejuicios que tratan homogéneamente a la inmigración sobre la base de creencias y juicios que no tienen nada que ver, en muchos casos, con la realidad.

¹ La inmigración en España es un fenómeno de los últimos 15 años mientras que, en la mayoría de los países europeos, es un fenómeno muy anterior.

2.2 El “inintegrable cultural”

Probablemente, una de las manifestaciones más llamativas y crueles de esta manera de entender a las personas inmigrantes la constituye el concepto del “inintegrable cultural” aplicado especialmente a las personas de fe islámica. Según este concepto (Sartori, 2001) la inmigración (curiosamente sólo la islámica) constituye una contranacionalidad versus la nación europea que no se puede integrar y que, además, aparece como un enemigo cultural de la cultura europea (suponiendo que exista como tal). Por eso, conceder a estas personas derechos políticos y sociales constituye la muerte de Europa ya que su obtención de la ciudadanía implicaría a la larga la legalización de prácticas como la poligamia o la ablación del clítorix. Por eso, los defensores de este concepto, dado que aceptan la necesidad de las personas inmigrantes para mantener el actual nivel de vida de la sociedad occidental, reivindican la selección étnica de las personas inmigrantes y, en concreto, personas de Latinoamérica y de los Países del Este que, estos sí, son integrables culturalmente.

Los datos empíricos tampoco corroboran estas creencias y, por ejemplo, Tribalat (1995) muestra que, en Francia, el nivel de integración sociocultural de la segunda generación de inmigrantes argelinos es muy alto. Así, el 50% de los varones y el 25% de las chicas viven con un cónyuge francés autóctono. Sus prácticas religiosas se igualan con las de los autóctonos y, de la misma manera que en el mundo cristiano se bautiza a las criaturas y estas hacen la primera comunión más allá de la firmeza de las creencias religiosas y de sus prácticas asociadas, practican el Ramadán de forma similar. Finalmente, en relación con la lengua, el 50% dice que su lengua materna es el francés y el 30% afirma no saber nada de árabe o berebere. Evidentemente, qué decir de la poligamia o de la ablación del clítorix.

Sin embargo, en el mismo estudio aparece un dato enormemente revelador: más allá de su integración sociocultural, el 40% de los jóvenes argelinos está en el paro frente a un 10% de los jóvenes franceses autóctonos. Es fenómeno conlleva lo que se conoce como la “anomia” (San Román, 1990). Es decir, jóvenes que no respetan las normas de sus familias por “antiguas”, pero que tampoco respetan la de los autóctonos ya que no son aceptados como tales.

En definitiva, el problema no es cultural sino de otra índole completamente distinta. En vez de vernos como diferentes, al menos desde la educación deberíamos vernos como iguales. O, en otras palabras, las personas humanas somos mucho más iguales que diferentes y, por tanto, sujetos de los mismos derechos. La educación intercultural debería de tener clara esta cuestión y, por tanto, fomentar los valores y las actitudes que hicieran posible la igualdad desde la denuncia de la situación de subordinación en que se encuentra una gran parte de la inmigración y desde el desenmascaramiento de las relaciones de poder que se establecen en nuestra sociedad y olvidarse de la “tolerancia” vacía de sentido y de referentes que se apoya exclusivamente en un “inmigrante” inexistente.

Evidentemente, ello no significa que no existan problemas de convivencia e, incluso, de abierto enfrentamiento respecto a determinadas prácticas sociales con personas de los colectivos minoritarios, como existen también entre los autóctonos. La integración entendida como un proceso de adaptación mutua entre las personas inmigrantes y las personas autóctonas presidida por valores y actitudes que afirmen la igualdad y la

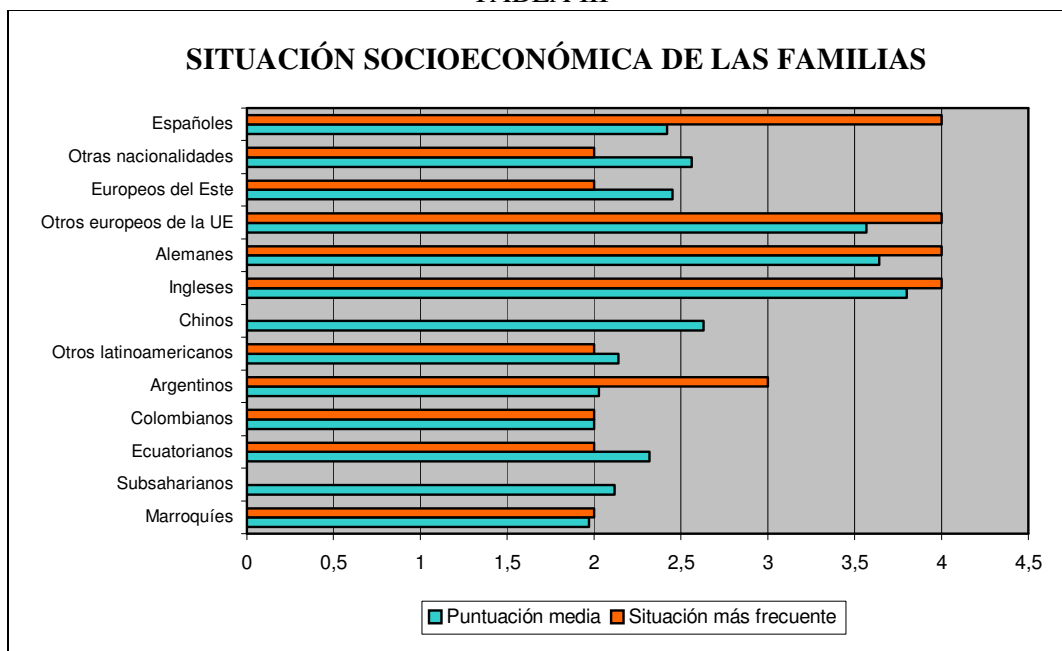
solidaridad es un proceso largo, no exento de enormes dificultades, que requiere inmensas dosis de diálogo y discusión (Carbonell, 2002). En cualquier caso, no hay integración si ello implica sumisión, ni tampoco hay integración si no va asociada a la denuncia colectiva de los mecanismos implicados en la marginación y la exclusión social.

2.3 Nivel educativo, rendimiento académico e inmigración

La denuncia desde la educación de la existencia de importantes prejuicios y estereotipos sobre la inmigración que se utilizan para negar, en muchos casos, los derechos de estas personas relacionados con la noción de ciudadanía y que las empujan hacia la exclusión y la marginación con sus consecuencias educativas para sus criaturas es muy importante. Es muy difícil progresar en el sistema educativo si, como afirman los diferentes informes del Haute Conseil à l'Intégration de Francia, las condiciones sociales y económicas de muchas familias extranjeras impiden la expresión de expectativas educativas y, además, se las recluye en zonas urbanas específicas en las que prevalece la "homogeneidad" derivada de la exclusión con sus consecuencias escolares relacionadas con una "doble red educativa". Ambas "homogéneas", pero una con un claro predominio de criaturas procedentes de familias favorecidas y la otra, al contrario, con un claro predominio de familias desfavorecidas. Un buen ejemplo lo constituye las llamadas "escuelas negras" de Holanda o las "Zonas de Educación Prioritaria" en Francia. En ambos casos, la población extranjera está sobrerrepresentada en estas escuelas. Algo semejante ocurre en España entre la red de escuelas públicas y la red de escuelas privadas concertadas. La primera escolariza a un número significativamente muy superior de criaturas procedentes de la inmigración que la segunda. Además, existe también la tendencia de que se concentren en algunas de las escuelas de dicha red pública. Es decir, da la impresión que las condiciones sociales y de escolarización de las criaturas extranjeras están detrás de que tengan un fracaso escolar significativamente superior al de las criaturas autóctonas.

Aparicio y Veredas (2003) estudian, a lo largo del curso 2001-2002, en una red de 20 escuelas andaluzas de educación infantil, primaria y secundaria de las provincias de Almería, Málaga y Sevilla que tienen población extranjera que oscila entre el 3% y el 40% del alumnado, las condiciones sociales y el nivel educativo de las familias así como los resultados escolares de sus criaturas. En las Tablas III y IV mostramos la situación socioeconómica y el nivel educativo de las familias del alumnado de dichos centros.

TABLA III



Fuente: Aparicio y Veredas (2003).

TABLA IV
NIVEL EDUCATIVO DE LAS FAMILIAS

NACIONALIDADES DE ORIGEN	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios	No sabe
Marroquíes	41,18%	41,18%	5,88%	0%	11,76%
Subsaharianos	42,86%	42,86%		14,29%	0%
Ecuatorianos	26,67%	46,67%	6,67%	0%	20%
Colombianos	21,43%	50%	7,14%	0%	21,43%
Argentinos	7,14%	14,29%	50%	7,14%	21,43%
Otros latinoamericanos	10%	60%	10%	0%	20%
Chinos*	0%	50%	25%	0%	25%
Ingleses	0%	0%	60%	40%	0%
Alemanes	0%	0%	60%	40%	0%
Otros europeos UE	0%	0%	66,67%	22,22%	11,11%
Europeos del Este	0%	36,36%	36,36%	18,18%	9,09%
Españoles	6,25%	68,75%	18,75%	6,25%	0%

*Los datos son poco representativos porque su número es muy pequeño.

Fuente: Aparicio y Veredas (2003).

La Tabla III muestra que, si exceptuamos a las personas extranjeras que proceden de la Unión Europea, el resto tiene una situación económica más o menos semejante (entre 2 y 2,5 en una escala de 5 puntos) que se asemeja a la media de las personas autóctonas, si bien en este último caso la dispersión es alta y, como muestra la tabla, la situación más frecuente es bastante más alta que la de las personas extranjeras extracomunitarias.

Respecto al nivel de estudios, la distribución es muy heterogénea. Así, las personas extranjeras que proceden de África, Ecuador y Colombia tienen un nivel de estudios

más bajo que las personas autóctonas, mientras que las que proceden de la Unión Europea, de los Países del Este y de Argentina lo tienen más alto.

De acuerdo con la hipótesis sobre los condicionantes sociales y económicos y el éxito o el fracaso escolar, las criaturas extranjeras cuyas familias proceden de la Unión Europea o de los Países del Este tendrán resultados mejores o semejantes a los del alumnado autóctono mientras que las criaturas africanas y una parte de las criaturas hispanas tendrán resultados peores que el alumnado autóctono. Las Tablas V y VI muestran el rendimiento en lengua y en matemáticas de este alumnado.

TABLA V
NIVEL DE LENGUA ESPAÑOLA DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y AUTÓCTONO

NIVEL EN LENGUA ESPAÑOLA	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Muy adelantado							4,55%
Adecuado para su edad	15,79%	33,33%	47,06%	33,33%	28,57%	25,00%	59,09%
Insuficiente para su nivel	31,58%	16,67%	41,18%	33,33%	21,43%	31,25%	36,36%
Muy retrasado	52,63%	50%	11,76%	33,33%	50,00%	43,75%	0,00%

Fuente: Aparicio y Veredas (2003).

TABLA VI
NIVEL DE MATEMÁTICAS DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y AUTÓCTONO

NIVEL EN MATEMÁTICAS	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Muy adelantado	4,55%	0,00%	0,00%	25%	13,33%	38,89%	4,76%
Adecuado para su edad	22,73%	11,11%	50,00%	50%	53,33%	44,44%	52,38%
Insuficiente para su nivel	45,45%	55,56%	45,00%	25%	20,00%	16,67%	38,10%
Muy retrasado	27,27%	33,33%	5,00%	0,00%	13,33%	0,00%	4,76%

Fuente: Aparicio y Veredas (2003).

Las predicciones de la hipótesis del “déficit cultural” se cumplen en parte. En el caso de las criaturas africanas sus resultados son claramente inferiores en lengua y matemáticas que las del alumnado autóctono. A la inversa, los resultados en matemáticas del alumnado de la Unión Europea son algo mejores que los del alumnado autóctono, mientras que las del alumnado de los Países del Este son claramente mejores que los de los españoles. Sin embargo, ello no ocurre en lengua española. Y, en relación con los hispanos, los resultados en matemáticas son semejantes a los del alumnado autóctono y peores en lengua española.

Navarro (2003) estudia aspectos semejantes a los estudiados por Aparicio y Veredas (2003) en el alumnado extranjero escolarizado en Primero de ESO en la provincia de Huesca. Las Tablas VII y VIII muestran la relación entre el nivel sociocultural y el nivel

de estudios de las familias y el conocimiento de la lengua de la escuela. El conocimiento de lengua se expresa mediante dos índices en el que el primero (PG1) está formado por subpruebas de comprensión oral, morfosintaxis, ortografía, comprensión y expresión escrita, mientras que el segundo (PG2) contempla las anteriores más la organización de la información, la fonética, la corrección y la entonación lectora.

TABLA VII
SITUACIÓN SOCIOPROFESIONAL Y CONOCIMIENTO DE LENGUA DE LA ESCUELA

	PG1	PG2
Media-Alta	65,18	67,01
Media-Baja	60,65	61,89
Baja-Baja	55,08	56,69

Fuente: Navarro (2003).

TABLA VIII
NIVEL EDUCATIVO DE LAS FAMILIAS Y CONOCIMIENTO DE LENGUA DE LA ESCUELA

	PG1	PG2
Universidad	63,86	65,33
Enseñanza Secundaria	57,70	58,94
Enseñanza Primaria	53,92	53,22
Sin escolarización	39,09	42,43

Fuente: Navarro (2003).

Las tablas sugieren que las diferencias más importantes aparecen en relación con el nivel educativo de las familias. Además, si comparamos estos resultados con las medias obtenidas por la población autóctona (77,76 en el PG1 y 77,15 en el PG2) observamos que las criaturas extranjeras de clase media-alta o con progenitores con estudios universitarios son menos competentes en la lengua de la escuela que la media del alumnado autóctono, lo cual no apoya las predicciones derivadas de la hipótesis del “déficit cultural”.

En resumen, no hay una relación mimética entre nivel sociocultural (condicionantes sociales y económicos y nivel educativo de las familias) y éxito o fracaso escolar. Da la impresión que numerosos estudios revelan que situaciones familiares de exclusión o de bajas expectativas educativas inciden negativamente en los resultados escolares de las criaturas tanto autóctonas como extranjeras. Sin embargo, algunos estudios (Vila, 2004b, Vila y al., 2004) muestran que además de dicho factor el desconocimiento de la lengua de la escuela incide también negativamente en los resultados escolares de las criaturas. Por eso, es importante revisar dicha cuestión sobre la base de lo que sabemos gracias a la educación bilingüe y especialmente gracias a la investigación realizada sobre los programas de cambio de lengua hogar-escuela.

3. ACERCA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Probablemente las reflexiones más interesantes sobre la educación bilingüe se inician a partir de la distinción realizada por Lambert (1974) entre bilingüismo aditivo y

bilingüismo sustractivo. En dicha distinción se acaba con el maleficio del bilingüismo temprano² y se muestra en qué condiciones dicho bilingüismo comporta beneficios o desventajas para el desarrollo lingüístico y académico de las criaturas. Esta distinción acentúa la enorme importancia de la motivación y las actitudes lingüísticas en la adquisición de una nueva lengua pero dice poco de los procesos psicolingüísticos implicados en el devenir bilingüe. Pocos años después, Cummins (1979) mediante su Hipótesis de Interdependencia Lingüística modifica el panorama y ofrece una explicación a la distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo.

3.1 La Hipótesis de Interdependencia Lingüística

Los términos bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo etiquetan el éxito o el fracaso académico en programas de educación bilingüe pero, como ya se ha señalado, no muestran las implicaciones psicolingüísticas del desarrollo de la lengua propia (L1) y la segunda lengua (L2) y el éxito o el fracaso escolar. Cummins (1979) intuye la enorme diferencia que existe en las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones informales y en situaciones formales³. Es decir, no es lo mismo ser capaz de hacer cosas con la lengua en un ámbito conversacional cara-a-cara en el que aparecen un sinnúmero de señales no lingüísticas que permiten acceder al significado y al sentido de las producciones lingüísticas del interlocutor que en un ámbito formal (por ejemplo, en actividades relacionadas con la lectura y la escritura) en las que el interlocutor no está presente y sólo se puede acceder a sus intenciones mediante procedimientos lingüísticos propios del locutor. En ambos casos las habilidades son muy distintas. Definida esta distinción, Cummins (1979) propone que las habilidades implicadas en el uso de una lengua no son propias de sus características o, en otras palabras, no dependen de sus aspectos formales (morfología, sintaxis, fonología, etc.) sino que abastan el uso del lenguaje en general de modo que al uso que cualquier locutor hace de una lengua subyace una competencia común. Dicha competencia no es innata ni crece de la misma manera que a los pájaros les crecen las alas sino que es el resultado de aprender a usar una lengua determinada. O lo que es lo mismo, en el desarrollo del lenguaje no sólo se incorporan los aspectos formales de una lengua determinada, aquellos que utilizan los hablantes/oyentes de una misma comunidad lingüística, sino algo más importante: se desarrollan las habilidades implicadas en saber usar el lenguaje, es decir, en saber hacer cosas con él, que son comunes a todos los hablantes/oyentes independientemente de las marcas formales que utiliza.

25 años después existen más de 150 investigaciones (Cummins, 2000) que apoyan la idea de la existencia de una “competencia subyacente común” al uso de las distintas lenguas que hace una persona bilingüe o plurilingüe y que dicha competencia es el resultado de aprender más y mejor alguna de las lenguas que puede ser transferida a la otra u otras lenguas siempre y cuando se tenga contacto con ellas y exista motivación para usarlas.

Así, el bilingüismo aditivo es el resultado de desarrollar bien desde la L1 (programas de mantenimiento de la lengua familiar), bien desde la L2 (programas de inmersión

² Anteriormente a dicha distinción se consideraba que el bilingüismo temprano siempre era negativo para el desarrollo lingüístico y académico de las criaturas y, por ello, se mantenía como un principio la escolarización en la lengua familiar de las criaturas (para una revisión ver Vila, 1983).

³ Esta intuición no era nueva sino que ya estaba presente en muchas de las reflexiones que se hacen desde la práctica educativa al final de los años 20 y al inicio de los años 30.

lingüística) las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones formales, aquellas en las que las habilidades no dependen del dominio conversacional sino que requieren una importante implicación cognitiva, mientras que el bilingüismo sustractivo, al contrario, implica que el alumnado bilingüe no desarrolla dichas habilidades ni desde la L1, bien porque no está presente en el contexto escolar, ni desde la L2 porque el programa de cambio de lengua hogar-escuela está mal diseñado y no promueve competencia lingüística desde la lengua de la escuela (L2).

La consecuencia de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística para nuestra discusión remite a la importancia del desarrollo al unísono de las lenguas del bilingüe. Esta hipótesis no dice nada sobre cual es la mejor lengua para iniciar la lectura y la escritura o sobre la cantidad de tiempo que cada una de las lenguas debe tener en el contexto escolar, sólo afirma que cuando se incorpora conocimiento de una lengua se desarrollan habilidades que pueden ser transferidas a la otra si existen condiciones para hacerlo. En otras palabras, la infancia extranjera, nacida aquí o de incorporación tardía, tiene competencias relativas al uso del lenguaje desarrolladas desde su propia lengua que evidentemente pueden ser utilizadas para el aprendizaje de una nueva lengua y, a la vez, si aprende una nueva lengua en el contexto escolar desarrolla habilidades que pueden ser transferidas a su propia lengua de modo que el bilingüismo aditivo se consigue cuando se produce un proceso bidireccional de transferencia de una lengua a la otra, de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1. Evidentemente, para que ello ocurra han de existir las condiciones para poder usar ambas lenguas en relación con los contextos en los que las habilidades a transferir son pertinentes.

3.2 Inmersión lingüística versus submersión lingüística

A veces se tiende a confundir los programas de inmersión lingüística con los programas de cambio de lengua hogar-escuela. Sin embargo, esta confusión es un error. La educación bilingüe distingue entre la inmersión y la submersión lingüística, de modo que la primera puede comportar notables ventajas para el desarrollo lingüístico y académico, mientras que, al contrario, la segunda puede limitar notablemente el desarrollo infantil.

Los programas de inmersión abordan la adquisición de la segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en la que predomina, en todo momento, la negociación de los significados en la interacción adulto-niño. De hecho, en estos programas el conjunto de escolares parte de una situación semejante: el desconocimiento de la lengua que utiliza la escuela. Por eso, los esfuerzos iniciales de las personas que ejercen el magisterio se relacionan con la comprensión. Ello significa que realizan un uso del lenguaje altamente contextualizado, de forma que el alumnado puede captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada interlocutor (profesor y alumno) emplea los recursos lingüísticos que posee. En estos programas el profesorado es bilingüe ya que, durante un tiempo más o menos largo, éste siempre utiliza la segunda lengua mientras que el alumnado puede utilizar la suya propia y, por tanto, para que la comunicación no se vea interrumpida el profesorado tiene que entender la lengua del alumnado.

Pero, la situación comunicativa implicada en un programa de inmersión no sólo permite la adquisición de una segunda lengua de manera normal, sino que además comporta otros aspectos ventajosos. Ya he señalado la diferencia que existe entre las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en una conversación y en la obtención de información

de un texto científico. Pero, aquello que es nuevo, es que los estudios sobre la adquisición del lenguaje nos informan de que las habilidades necesarias para tratar con el lenguaje en situaciones descontextualizadas deben desarrollarse previamente en situaciones contextualizadas. Es decir, las habilidades para tratar con el lenguaje escrito deben desarrollarse desde situaciones contextualizadas en las que el sujeto pueda negociar, apoyándose en las claves del contexto, el significado arbitrario incorporado en los mensajes lingüísticos. Justamente, es esto lo que ocurre en las situaciones de inmersión lingüística ya que, en la medida en que el profesorado presupone el desconocimiento del alumnado de la lengua de la escuela, contextualiza en alto grado sus producciones lingüísticas y, por tanto, no únicamente permite la adquisición de la segunda lengua sino también el desarrollo de las habilidades para utilizar el lenguaje en situaciones formales que, tal y como predice la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, se pueden transferir a la propia lengua si se utiliza en dichas situaciones.

Además, los buenos resultados de la inmersión lingüística se relacionan con las actitudes de quienes se incorporan y siguen el programa. La inmersión lingüística temprana, aquella que incorpora a los escolares a la segunda lengua en los momentos iniciales de la escolaridad, se apoya en que las actitudes sobre las lenguas de los niños y las niñas de 3 a 5 años aún no están formadas y su proceso de adquisición de la segunda lengua se relaciona fundamentalmente, al igual que la primera, con la necesidad y el deseo de mantener contactos sociales y afectivos con los adultos de su entorno. Por eso, la inmersión trabaja fundamentalmente la comprensión sin que, en ningún momento, obligue al aprendiz a modificar su lengua en sus intercambios sociales ya que ello podría devenir en actitudes negativas. Igualmente, la inmersión se apoya en la voluntariedad de las familias que envían a sus criaturas a un programa de cambio de lengua hogar-escuela. De otra forma, el programa puede comportar consecuencias negativas ya que las criaturas pequeñas adquieren una parte importante de sus actitudes en el ámbito familiar.

En la submersión lingüística no aparecen las condiciones que están detrás del éxito de la inmersión lingüística. Así, no acostumbra a existir voluntariedad en la elección del programa de cambio de lengua hogar-escuela ya que suele ser la única opción con las consecuencias actitudinales negativas de sentirse “obligado” a escolarizarse en una lengua que no es la propia. Pero, además, dicha sensación de “obligatoriedad” lingüística se incrementa cuando el profesorado no conoce la lengua del escolar y, por tanto, el alumnado percibe que no puede hacer nada con ella en la escuela sino que para poder hacer cosas debe aprender la lengua de quienes no parece que valoren la suya propia. Y, finalmente, junto a la inexistencia de voluntariedad y de profesorado bilingüe, en la submersión lingüística el alumnado que tiene como propia una lengua distinta de la de la escuela suele estar mezclado con alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela. En esta situación, es muy difícil que el profesorado y el alumnado que debe de aprender la lengua de la escuela se impliquen conjuntamente en actividades comunicativas en las que lo más importante sea la negociación conjunta del significado de aquello que mutuamente se dicen.

Si pensamos en las situaciones en que se encuentra escolarizada la infancia extranjera podemos concluir que la inmensa mayoría asiste a programas de submersión lingüística con sus consiguientes consecuencias negativas si no desarrolla conocimiento de la L2 ya que su L1 no tiene ninguna presencia y no puede ser utilizada para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que reclama el contexto escolar.

4. EDUCACIÓN BILINGÜE E INMIGRACIÓN

Existen numerosos trabajos que muestran que una buena parte de la infancia extranjera no desarrolla las habilidades lingüístico-cognitivas necesarias para encarar con éxito las demandas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Vila, 2004a, 2004b). Ello aparece claramente en el trabajo antes citado de Navarro (2003) según el cual el alumnado de habla hispana (es decir, aquel alumnado inmigrante cuya lengua coincide con la lengua de la escuela) sabe significativamente menos lengua para hacer las cosas que la escuela reclama que el alumnado autóctono del mismo nivel socioprofesional. En el caso en que no existe coincidencia entre la lengua propia y la lengua de la escuela el desfase es aún mayor (Montes, 2002; Navarro, 2003) y, además, dicho desfase permanece también en aquellas situaciones como las que analiza Vila y al. (2004) en un aula de Primero de Educación Primaria en la que más del 80% de las criaturas son extranjeras y que, por tanto, se asemeja superficialmente a un programa de inmersión lingüística.

No cabe duda que el programa de cambio de lengua hogar-escuela en el que participa una gran parte de estas criaturas es, como ya hemos dicho, un programa de submersión lingüística ya que no se cumplen las condiciones implicadas en la inmersión lingüística y, como se ha explicado, la submersión lingüística no es un programa que promueva el conocimiento de la L2 con sus consiguientes implicaciones negativas para el desarrollo lingüístico y académico de las criaturas. Además, estas implicaciones, las que se derivan de participar en un programa de submersión lingüística, se extienden al conjunto de las criaturas extranjeras, en las investigaciones realizadas hasta hoy, independientemente de haber nacido aquí o de haberse incorporado tardíamente al sistema educativo (Maruny y Molina, 2000).

Pero, hay más razones que proceden directamente de las investigaciones realizadas en los programas de cambio de lengua hogar-escuela, especialmente programas de inmersión lingüística. Si nos atenemos a la distinción realizada anteriormente entre las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones interpersonales y en situaciones académicas podemos concluir que para el alumnado autóctono cuya lengua coincide con la de la escuela las primeras son bastante anteriores en el tiempo que las segundas. De hecho, las primeras tienen su origen y casi su pleno desarrollo en el contexto familiar mientras que las segundas requieren durante bastante tiempo el contexto escolar, sin olvidar que el desarrollo de éstas se apoya obligatoriamente en las habilidades conversacionales previamente desarrolladas. De ahí la contextualización permanente del lenguaje del profesorado en los programas de inmersión lingüística. Es decir, si los hablantes de la lengua de la escuela que ya han desarrollado habilidades respecto a su uso desde fuera de la escuela requieren un tiempo importante para desarrollar las habilidades implicadas en su uso académico, ¿cuánto tiempo necesitan los escolares que acuden a programas de inmersión lingüística que no han tenido contacto con la L2 hasta que llegan a la escuela? La investigación nos dice que mucho tiempo. Hakuta y al. (2000) muestran que el alumnado con un conocimiento limitado de inglés tarda unos 5 años en alcanzar un buen uso oral formal de la lengua y entre 4 y 7 años para utilizar adecuadamente el inglés académico. Igualmente, Shohamy (1999) informa que el alumnado inmigrante en Israel tarda entre 7 y 9 años en conseguir un dominio de la lengua de la escuela semejante a los pares que la tienen como propia. Estos resultados coinciden con los trabajos realizados en Catalunya sobre el tiempo que el alumnado magrebí tarda en aprender la lengua catalana (Maruny y Molina, 2000) y

están ampliamente documentados en la educación bilingüe desde la extensión de los programas de inmersión lingüística al final de los años 70 (Cummins, 1981; Collier, 1987). Por eso, se defiende que una de las condiciones del éxito de la inmersión lingüística se relaciona con la homogeneidad lingüística de su alumnado que obliga **siempre** al profesorado, al no existir hablantes de la lengua de la escuela, a utilizar el lenguaje de una manera “distinta” a la que se utiliza cuando locutor e interlocutor comparten la misma lengua. Y, algo más, ello ocurre en aquellas situaciones en las que la práctica educativa permite y organiza actividades en las que el alumnado puede transferir las habilidades desarrolladas en su propia lengua al aprendizaje de la segunda lengua.

El alumnado de inmersión lingüística desarrolla las habilidades conversacionales para utilizar el lenguaje desde la L1 fuera de la escuela y necesita un tiempo, más o menos largo (normalmente año y medio), para transferirlas a la L2, la lengua de la escuela. Un tiempo que está dedicado a incorporarse a las características arbitrarias de la nueva lengua (vocabulario, morfología, sintaxis, etc.), tiempo que los pares que tienen la L2 como L1 (es decir, aquel alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela) utilizan para incorporar aspectos formales de la lengua que no pueden incorporar en su medio social y familiar porque son aspectos que se relacionan con el uso formal del lenguaje y porque, además, en su contexto familiar y social continúan utilizando la misma lengua que la de la escuela, lo cual redundará en un mayor conocimiento formal. En otras palabras, el alumnado de inmersión lingüística y el alumnado cuya lengua coincide con la lengua de la escuela difieren inicialmente (en el parvulario y en el primer ciclo de la educación primaria) de forma importante sobre el conocimiento de los aspectos formales que utiliza la lengua de la escuela. Si la escuela no contempla este aspecto y no tiene en cuenta que independientemente de las habilidades generales para utilizar el lenguaje, el alumnado de inmersión lingüística domina en menor grado los aspectos formales de la lengua de la escuela y, en consecuencia, no adapta permanentemente los aspectos formales de la lengua que utiliza, este alumnado no puede progresar en relación con aquello que hace la escuela que es enseñar y aprender contenidos que, como afirma la educación bilingüe, es la fuente de la adquisición de la L2 y, en consecuencia, del desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas implicadas en el uso académico del lenguaje. Es decir, el alumnado de inmersión progresa respecto a las habilidades generales implicadas en el uso del lenguaje de la misma manera que el alumnado cuya lengua coincide con la lengua de la escuela pero para que sea así se requiere que en uno y otro contexto se hable la misma lengua de manera diferente.

El éxito de la inmersión lingüística es un éxito a largo plazo. La inmersión lingüística presupone que sólo después de varios años (educación infantil y primaria) se equipara el uso formal de la lengua de la escuela entre el alumnado que la tiene como propia y el que la ha aprendido como segunda lengua. Por eso, las políticas lingüísticas que presuponen que a través de una “aula-puente”, entendida como algo temporal, no más de un año, el alumnado extranjero aprenderá la lengua que se utiliza en la escuela y se podrá equiparar con el alumnado autóctono respecto al seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje es, como dicen Hakuta y al. (2000), de una falta de realismo asombrosa. De hecho, esta manera de hacer es una de las fuentes más importantes del fracaso escolar de estas criaturas ya que son capaces de emplear la lengua de la escuela en situaciones interpersonales, pero están muy lejos de poder hacerlo en situaciones académicas y como forman parte, sin diferenciarse, de la misma aula de los autóctonos nadie se preocupa de promover un tipo de relaciones interpersonales en relación con las

actividades de enseñanza y aprendizaje propias, específicas y adecuadas a su dominio de la segunda lengua. El resultado es que la escuela no acostumbra a ser un contexto de desarrollo del lenguaje con sus consecuencias académicas relacionadas con el bilingüismo sustractivo.

Si a ello añadimos que, en muchos casos, se olvida que estas criaturas ya son competentes en mayor o menor grado (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 las personas que la utilizan con sus consiguientes implicaciones negativas para el aprendizaje de la lengua de la escuela.

5. NIVEL SOCIOCULTURAL, LENGUA E INMIGRACIÓN

En los apartados anteriores hemos visto que tanto las condiciones socioeconómicas de las familias como la falta de reconocimiento por parte del sistema educativo de la lengua familiar del alumnado pueden incidir negativamente en sus resultados escolares. Las razones son, a nuestro entender, múltiples y diversas y están estrechamente entrelazadas.

Si nos atenemos a los condicionantes sociales y económicos aparecen dos cuestiones de gran importancia. Primero, en aquellas situaciones en las que el nivel educativo de las familias es muy bajo se puede suponer bajas expectativas educativas y, en consecuencia, poco apoyo familiar a la escolarización de sus criaturas. Sin negar que, en algunas situaciones sea así, la investigación nos dice que no siempre es así (Colectivo IOÉ, 1996; Vila, 1998) y que, en dichas familias, se formulan expectativas educativas que desgraciadamente no siempre son reconocidas desde la institución escolar. En este sentido, la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje es un buen ejemplo (Elboj y al., 2002). Probablemente, la cuestión es distinta. Así, los trabajos existentes en diferentes países europeos muestran que la asistencia a la educación infantil, especialmente en su primer ciclo, de las criaturas extranjeras, nacidas o no en el país de acogida, es significativamente menor que la de las criaturas autóctonas. En concreto, en Francia, un 14% de criaturas extranjeras en aulas de 2 años frente a un 31% de criaturas francesas y, en relación con las criaturas que proceden de la inmigración, nacidas o no en Francia, la tasa sube a un 25%, pero aún sigue siendo más baja que la de las criaturas autóctonas (Viprey, 2003). Además, se ha de tener en cuenta que muchas de las criaturas que proceden de estas familias y que acuden al país de acogida mediante los procesos de reagrupamiento familiar provienen de países en los que no existe la educación infantil (0-6 años) y, en consecuencia, se incorporan a nuestro sistema educativo sin ninguna experiencia previa de escolarización. Segundo, el fenómeno, descrito ampliamente en numerosos trabajos (Carbonell, 2002; Vila, 2002, 2003), de las “concentraciones artificiales”. Es decir, la concentración en determinados centros de un gran número de criaturas extranjeras, nacidas o no en el país, de modo que su representación en la escuela es muy superior a su número en el territorio. Esta situación aparece en todos los países con una proporción significativa de personas extranjeras (escuelas “negras” en Holanda, “Zonas Educativas Preferentes” en Francia, determinadas escuelas públicas en España y Alemania, etc.) y, además, allá donde el fenómeno aparece tiende a “concentrar” a criaturas de nivel sociocultural bajo.

5.1 Educación Infantil y habilidades escolares

El desajuste señalado entre asistencia o no asistencia a la Educación Infantil plantea problemas importantes. El trabajo escolar tiene unas características propias -espacio, materiales, relaciones, actividades, etc.- que, a la vez, requieren también una serie de habilidades específicas. Probablemente, la característica más importante, es que el conocimiento que provee lo hace casi exclusivamente al margen del contexto de la acción (Bruner, 1997). El aprendizaje escolar se distingue del aprendizaje “natural” en que se apoya en el lenguaje, en la narración y en el diálogo en ausencia de los acontecimientos o situaciones de los que se habla o se conversa. Esta peculiaridad del “aprendizaje escolar” determina en parte su grandeza y, en parte, su fracaso. Su grandeza porque permite desarrollos específicos, especialmente en el ámbito de lo simbólico, imposibles de realizar de otra manera, pero, a la vez, también su fracaso cuando no es capaz de promover las habilidades y las capacidades para poder actuar con símbolos al margen de la acción.

Muchas veces, cuando se habla de la Educación Infantil, no se tiene en cuenta este aspecto y se piensa en ella más como un contexto informal que como un contexto formal lo cual es clamorosamente falso. Este tipo de pensamiento incide sobre todo en aspectos relacionados con la socialización del niño, con su autonomía, con la incorporación de hábitos y semejantes -cosas todas ellas importantes-, pero se olvida de lo esencial: la puesta en relación de las criaturas con unos mecanismos culturales protésicos que tienen su máxima existencia en la escuela. La grandeza de la educación está presente tanto en el primer ciclo (0-3 años) como en el segundo ciclo (3-6 años) de la Educación Infantil.

En el caso de las familias de elevado nivel educativo la asistencia de sus criaturas al primer ciclo de la Educación Infantil no es una cuestión decisiva ya que, en muchas de ellas, existen prácticas educativas familiares claramente relacionadas con los mecanismos culturales protésicos que utiliza la escuela. Por ejemplo, contar cuentos, mirar conjuntamente láminas de dibujos y narrar y dialogar sobre ellas, diálogos adulto-criatura que llevan a las niñas y los niños más allá del “aquí-y-ahora” y otros aspectos semejantes. Sin embargo, si aquello que caracteriza a la familia es su indefensión educativa (por ejemplo, por el hecho de que tanto el padre como la madre sean analfabetos o tengan una instrucción muy limitada) es muy difícil que este tipo de comportamientos aparezcan en sus prácticas educativas. En otras palabras, hay familias que “preparan” para la escuela (en el sentido de promover desde la familia las habilidades que allí se utilizan) y otras que no. No cabe duda que, en el caso de las primeras, la escuela deviene un contexto de desarrollo para sus criaturas en el sentido de amplificar las habilidades previamente adquiridas, mientras que en el segundo es dudoso si la escuela no reconoce la situación “lingüística” de partida. Y, todavía, mucho más dudoso, si la escolarización se hace directamente en la Educación Primaria y estas criaturas se ven enfrentadas con tareas lingüísticas (leer y escribir, matemáticas y otras) que requieren habilidades previas que no han desarrollado ni en la L1 ni en la L2.

Por eso, el hecho de que las criaturas extranjeras de nivel sociocultural bajo no asistan a la Educación Infantil comporta claras desventajas respecto a las criaturas autóctonas. A mi entender, principalmente son dos. Una, la escasa participación antes de incorporarse a la escuela en actividades que requieren el uso de procedimientos culturales que son decisivos para el trabajo escolar y, dos, la falta en estas familias de apoyos sociales para

mejorar sus prácticas educativas familiares. Es decir, en nuestra sociedad, la Educación Infantil es probablemente para muchas familias el apoyo social más importante para “aprender” cómo educar a sus criaturas. Y, por tanto, muchas familias extranjeras, independientemente del valor que le den a la educación, no participan de las “ventajas” sociales y escolares de la Educación Infantil.

En este caso, condicionantes sociales y culturales y dominio de la lengua de la escuela se entrelazan con sus consecuencias negativas para el desarrollo educativo. Pero, no acaba aquí la cosa. Así, la falta de dominio de la lengua de la escuela, bien por su desconocimiento, bien por la falta de habilidades para usarla en situaciones formales (el caso de una parte de las personas hispanas en que su lengua y la de la escuela coinciden) hace que, en muchos casos, no exista ningún tipo de apoyo familiar a las tareas escolares desde los progenitores y que, por tanto, desde la familia no se establezcan complicidades y continuidades con las actividades de enseñanza y aprendizaje que estas criaturas hacen en la escuela con sus implicaciones negativas (Bronfenbrenner, 1979).

5.2 Las concentraciones escolares

Las “concentraciones artificiales” normalmente acogen a criaturas extranjeras de nivel sociocultural bajo y se forman porque las personas autóctonas desescolarizan a sus criaturas de estas escuelas cuando el porcentaje (normalmente alrededor del 10-15%) de criaturas extranjeras les resulta “intolerable” tras la consideración de que el nivel de la escuela desciende. De esta manera quedan plazas vacantes que son cubiertas por las criaturas de incorporación tardía y se cierra el círculo que consiste en un aumento progresivo de proporción de criaturas extranjeras en el centro. Este fenómeno está presente en toda Europa y se relaciona con la idea del “mercado escolar”. Es decir, con que cada uno libremente “compre” lo que desee sin que exista intervención de la administración. Evidentemente, esta manera de hacer tiene problemas importantes. De una parte, las criaturas que asisten a estas escuelas pierden referentes educativos y, de la otra, aparece un fenómeno, pocas veces descrito, que, a mi entender, explica una parte del fracaso escolar de estas criaturas. Me refiero al discurso “machacón” desde la “intelectualidad” mediática que normalmente sabe muy poco de educación, junto con la aceptación acrítica de sindicatos, movimientos de renovación y semejantes, de que estas escuelas se convierten en asistenciales, mientras que las otras educan. En educación conocemos muy bien los efectos de la atribución de capacidades y expectativas al alumnado, bien en sentido positivo, bien en sentido negativo, o lo que se conoce como el efecto “pygmalion en la escuela”. Es decir, si machaconamente al profesorado de estas escuelas se les está diciendo que son “escuelas-gueto” y que su alumnado está destinado al fracaso es muy difícil que este profesorado no “asuma” que su trabajo tiene muy pocas expectativas de éxito y, en consecuencia, actúe, ciertamente no de manera consciente, en relación con ello.

Palacios (1987) utiliza el término de “Zona de Desarrollo Percibido” como extensión del concepto vigotskiano de “Zona de Desarrollo Próximo” y lo hace después de reconocer “que las expectativas que padres y profesores tienen con respecto a un niño concreto son una variable que explica buena parte de las conductas que le dirigen” (1987: 185). Es decir, la “Zona de Desarrollo Percibido” sería “la distancia que existe entre las capacidades del niño que los adultos perciben y las expectativas de capacidades que a corto plazo prevén en el niño” (1987:186). Sospecho que la atribución permanente de desastres escolares en estas escuelas comporta que dicha zona

sea muy corta y que, en definitiva, los retos y desafíos que asumen profesoras y profesores sean bastante diferentes de los que asume el profesorado que supuestamente enseña en escuelas en las que socialmente se asume que educan.

En este caso, nivel sociocultural y práctica educativa se juntan y forman una mezcla que ayuda poco al progreso de las criaturas. Sin embargo, cuando se da la vuelta a la situación y se califican estas escuelas tanto desde el punto de vista de los recursos materiales y humanos como sobre todo de las expectativas del profesorado y de las familias bien en forma de “escuelas aceleradas”, bien en forma de “comunidades de aprendizaje” las cosas acostumbran a cambiar y los resultados mejoran (Elboj y al., 2002).

La imposibilidad de las familias extranjeras desfavorecidas de “preparar para la escuela” y la concentración de sus criaturas en escuelas que suscitan socialmente muy pocas expectativas educativas son, a mi entender, dos factores más importantes que explican el fracaso escolar que la atribución permanente a estas familias de falta de expectativas educativas y de desinterés en la educación de sus criaturas.

Pero, junto a los factores señalados existe alguno más que se relaciona con la falta de sentido que muchas veces tiene la escuela para este alumnado (Larrañaga y Bikandi, 1996, Carbonell, 2002; Vila, 2002, 2004a). No sólo son las atribuciones que percibe sino también la falta de consideración por parte de la escuela de aquello que “lleva” a la escuela. Entre otras cosas, su lengua y las habilidades desarrolladas para utilizar el leguaje.

5.3 Lengua familiar y escuela

Vila y Siguan (1998) explican con detalle la importancia del tratamiento de la lengua propia en la escolarización bilingüe tanto en el diseño de mantenimiento de la lengua familiar como en la inmersión lingüística para el éxito de ambos programas. Pero, en mi opinión ni los planteamientos organizativos que subyacen a los diseños de mantenimiento de la lengua familiar, ni aquellos que subyacen a la inmersión lingüística se pueden aplicar a la escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera haya nacido o no haya nacido aquí.

Primero, el número de lenguas es enorme y, por tanto, un planteamiento, por ejemplo, de mantenimiento de la lengua familiar, conduce a segregar al alumnado por grupos lingüísticos lo cual no es deseable por múltiples razones. Segundo, no existe (ni puede existir) profesorado bilingüe que conozca, de una parte, la lengua del alumnado y, de la otra, la de la escuela dado el número tan grande de lenguas existentes y que, además, se modifican año tras año en la misma aula. Tercero, una parte importante de las lenguas propias del alumnado extranjero son ágrafas y, por tanto, no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje. Cuarto, en ningún caso existe (o puede existir) voluntariedad ya que es imposible por razones prácticas legislar sobre el derecho a escolarizarse en la propia lengua de todas las personas dada la diversidad lingüística

existente y creciente⁴ y, por último, tampoco se reivindica por parte de las minorías lingüísticas la enseñanza en su propia lengua⁵. (Vila, 2000; Montón, 2003). Por eso, la cuestión es otra. La educación bilingüe, como ya he señalado, muestra la enorme importancia del tratamiento de la lengua familiar bien mediante su presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bien mediante su valoración en los programas de cambio de lengua hogar-escuela y, por tanto, el debate se debe de realizar sobre la base de cómo hacerlo posible desde la práctica educativa ya que no lo es desde la organización educativa sin negar que existen aspectos de la organización escolar que lo favorecen. Por ejemplo, el profesorado debe de pronunciar adecuadamente el nombre de sus alumnas y alumnos; debe de conocer algunas formas rituales en el ámbito de la interacción social referidas, por ejemplo, a la llegada y la despedida; debe de poder plantear actividades de enseñanza y aprendizaje donde se puedan activar los conocimientos lingüísticos que el alumnado posee y un sinnúmero de cosas más que van en el mismo sentido. Es decir, se trata de que el profesorado emplee la lengua de la escuela, pero que, en sus actividades, sea capaz de hacer presente el bagaje cultural y lingüístico de su alumnado (Vila, 2000; Vila y al., 2004).

A ello debemos añadir otro aspecto importante. Las criaturas extranjeras que provienen de familias de nivel sociocultural bajo desarrollan evidentemente habilidades conversacionales desde su lengua en el contexto familiar, pero ciertamente, como ya hemos señalado anteriormente, dichas habilidades están limitadas a las cosas que las criaturas y sus familias hacen con la lengua. Es decir, en su lengua, dado que participan poco en actividades narrativas durante sus primeros años de vida, tienen pocas habilidades conversacionales relacionadas con las cosas que se hacen en la escuela y, en consecuencia, no pueden transferirlas a la L2 sino que deben adquirirlas desde ella para posteriormente desarrollar, también desde ella, otras habilidades relacionadas con el uso del lenguaje que hace la escuela. Normalmente, este aspecto no se tiene en cuenta y las criaturas extranjeras se incorporan a la escuela a partir del mismo tipo de actividades que se realizan con criaturas que, de uno u otro modo, han desarrollado desde su L1 habilidades conversacionales pertinentes para encarar con éxito la adquisición de las habilidades lingüístico-cognitivas que utiliza el trabajo escolar.

5.4 Práctica educativa y diversidad lingüística

Por eso, hace falta algo más para completar la reflexión. Quiero referirme a la distinción entre metodología y método de enseñanza. Muchas veces se niega y se hace reposar el éxito de una práctica educativa en un método determinado de enseñar y aprender un contenido específico. No seré yo quien niegue el valor del método en la enseñanza pero sospecho que, al menos en relación a una parte de la infancia y la adolescencia extranjera, ésta no es la cuestión o, como mínimo, no es la más importante.

La asunción que realiza la educación bilingüe es que el lenguaje es un instrumento que sirve para hacer cosas y que, por tanto, cuando se desea enseñar a alguien una lengua desconocida desde la escuela sólo se puede aprender si con ella se hacen las cosas que se hacen en la escuela. Es decir, actividades de enseñanza y aprendizaje. O, en otras palabras, enseñando y aprendiendo desde una lengua desconocida no sólo se enseñan y

⁴ En el caso de la inmigración hispana este argumento no es válido al igual que el que se refiere a la inexistencia de profesorado bilingüe.

⁵ La reivindicación de la incorporación de la enseñanza del árabe literario a nuestro sistema educativo tiene una justificación diferente.

se aprenden cosas sino que subsidiariamente, como subproducto de aquello que se enseña y se aprende, se adquiere el instrumento, la nueva lengua, para participar activamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero, esta asunción implica algo muy importante: el reto metodológico de la enseñanza bilingüe es cómo se enseñan y se aprenden cosas cuando una de las partes (el alumnado) desconoce el instrumento que se emplea para enseñar y aprender. Y, ciertamente, la enseñanza bilingüe como hemos mostrado anteriormente asume dicho reto desde el mantenimiento de actitudes positivas hacia el programa (voluntariedad y profesorado bilingüe), pero sobre todo desde una manera de hacer en que, en todo momento, prima el trabajo intencional sobre la comprensión de aquello que se está haciendo conjuntamente. Es decir, sobre la negociación del significado y el sentido de lo que mutuamente se dice y se hace en el aula (Vila, 1995; Vila y Siguan, 1998).

Ello significa un planteamiento, una metodología, una manera de hacer, muy distinta de la que habitualmente ocurre en las aulas. Es verdad que, en el caso de las criaturas autóctonas, dicho mecanismo funciona igualmente. El problema es que cuando en la misma aula se juntan criaturas autóctonas y criaturas extranjeras, hayan nacido o no hayan nacido aquí, hayan acudido o no a aulas puente, el desnivel lingüístico entre unas y otras criaturas es tan grande que, poco a poco, las criaturas extranjeras participan en menos interacciones; desarrollan estrategias para resolver mecánicamente determinadas actividades y van, progresivamente, encontrando cada vez menos sentido a aquello que hacen y a la propia institución escolar. Es decir, la escuela es un contexto de desarrollo para las criaturas autóctonas y, sin embargo, no lo es para una parte de las criaturas extranjeras.

Una conclusión rápida y superficial de la reflexión anterior puede hacer pensar que lo que se tiene que hacer es separar a las criaturas autóctonas y a las criaturas que proceden de familias inmigradas. Nada más lejos de nuestro pensamiento. Un buen ejemplo lo encontramos en aquellas escuelas en las que mayoritariamente las criaturas que asisten son extranjeras. Tampoco en esta situación se promueven habilidades notables, aquellas que se relacionan con el bilingüismo aditivo, cognitivo-lingüísticas (Vila y al., 2004). Entre otras cosas porque su lengua propia no está presente ni se tiene en cuenta como fuente de aprendizaje de la nueva lengua de la escuela. El problema principal reside en esta última cuestión: no se trata de separar unas y otras criaturas; se trata de organizar una escuela con los suficientes recursos humanos y materiales que pueda encarar desde la práctica educativa la enorme diversidad lingüística existente entre el alumnado. No sólo diversidad entre lenguas propias, sino algo más importante, diversidad respecto al dominio de la lengua de la escuela.

Y, para ello, sólo se nos ocurre una forma de hacerlo: modificar la situación actual en el sentido de invertir el tiempo en que el profesorado habla y el alumnado escucha. Una gran parte de las cosas que pasan en nuestras aulas se relacionan con dos cosas. Primero, una actividad unidireccional desde el profesorado hacia el alumnado en la que domina por encima de todo el habla del profesor y la escucha de los alumnos y, segundo, la primacía de la actividad individual del alumnado aunque alumnos y alumnas formen parte de un grupo. Hay muy pocas actividades en las que las criaturas tengan que hacer cosas juntas para resolver una tarea. Incluso, en algunas ocasiones, las actividades de ayuda entre criaturas para la resolución de tareas individuales están mal vistas o, al menos, no son ni solicitadas por quienes necesitan ayuda ni ofrecidas por parte de quien puede ayudar (Vila y al., 2004).

La modificación de esta situación consiste en primar el trabajo en grupo; en ofrecer ayudas desde el profesorado para la resolución de tareas globales que tienen al alumnado como protagonista y no el saber del profesorado; en promover la interactividad entre el alumnado y, en consecuencia, el equilibrio entre ellos de exigencias y ayudas que, en el caso del lenguaje, son completamente necesarias si se desea que todo el alumnado progrese lingüísticamente; en hacer presente los distintos “saberes” y “competencias” lingüísticas que el alumnado posee, valorándolos y mostrando la necesidad de que sean visibles para la consecución colectiva de las tareas propuestas. En fin, una nueva manera de hacer, en la que no necesariamente se discuta el método didáctico más o menos pertinente para conseguir un objetivo de enseñanza y aprendizaje, sino que coloque en primer plano la diversidad real como fuente del trabajo cooperativo.

Otro tipo de respuestas como las “aulas-puente” o semejantes no solucionan los problemas que hemos comentado. De hecho, “devuelven” a las criaturas a las aulas con un nivel de lenguaje muy distante del nivel “real” con que trabaja el profesorado y, por tanto, el problema vuelve a ser el mismo. De hecho, se está como al principio. Evidentemente, ello no significa que en las escuelas en que hay criaturas extranjeras, nacidas aquí o de incorporación tardía, no se requieran recursos humanos y materiales que permitan desarrollar una práctica más individualizada, que permita que el alumnado con menos recursos lingüísticos respecto a la lengua de la escuela pueda recibir ayudas específicas que estén contempladas en el plan de acogida y en la forma de tratamiento de la diversidad que haya adoptado el centro. Es decir, significa que los centros deben de tener recursos humanos y materiales para ser utilizados de forma específica e individualizada con el alumnado de incorporación tardía, bien en los grupos-clase, bien en sesiones específicas de enseñanza de la lengua. En este sentido, se tendría que empezar a contemplar la incorporación de personas al equipo humano de las escuelas que, utilizando siempre la lengua de la escuela, puedan acoger a las criaturas en su propia lengua. O, en otras palabras, que conozcan su lenguaje de modo que éstas puedan utilizarlo y, en consecuencia, se produzcan las interacciones que sugieren los programas de inmersión lingüística.

5.5 Incorporación tardía y escolarización previa

Pero, aún quedan dos cuestiones más que conviene discutir. Primero, tal y como predice la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979), el alumnado que se incorpora tardíamente con una buena escolarización previa y, consecuentemente, con un buen desarrollo desde su lengua de la competencia cognitivo-lingüística necesaria para encarar con éxito las actividades escolares no tiene problemas para transferirla a la lengua de la escuela siempre y cuando, como predice la hipótesis, exista motivación suficiente para aprender la nueva lengua. Por eso, en este caso, más importante que “enseñar” lengua se trata de fomentar la necesidad de su uso para hacer cosas con los demás en las relaciones sociales y en las relaciones académicas. Sin negar, como ya hemos señalado, las ayudas necesarias de tipo lingüístico para avanzar en dichas relaciones. Un buen ejemplo de lo que acabamos de comentar está presente en la investigación de Aparicio y Veredas (2003). Así, en dicho trabajo, además de estudiar los resultados académicos en lengua española, las autoras estudian también el progreso en dicho conocimiento. La Tabla IX muestra los resultados.

TABLA IX
 PROGRESO DEL ALUMNADO EXTRANJERO Y AUTÓCTONO EN
 CONOCIMIENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

LENGUA ESPAÑOLA	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Progreso muy rápido	5,26%		11,11%			20,00%	5,00%
Progreso bastante rápido	10,53%	14,29%	16,67%	50%	38,46%	40,00%	25,00%
Progreso a ritmo normal	31,58%	14,29%	50,00%	25%	30,77%	33,33%	50,00%
Progreso lento	52,63%	71,43%	22,22%	25%	30,77%	6,67%	20,00%

Fuente: Aparicio y Veredas (2003).

En la Tabla IX aparece que el alumnado procedente de los países del este que se ha incorporado tardíamente a nuestro sistema educativo progresa rápidamente en el conocimiento de la lengua de la escuela y, además, lo hace de manera bastante más rápida que el propio alumnado autóctono, el cual probablemente tiene más habilidades conversacionales en español que el alumnado de incorporación tardía⁶. Sin embargo, por motivos diversos, este alumnado no ha desarrollado previamente en la institución escolar las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para encarar con éxito las tareas escolares. Al contrario, el alumnado que procede los países del este está bien escolarizado previamente y desde su propia lengua ha desarrollado habilidades lingüístico-cognitivas que puede transferir a la lengua de la escuela.

5.6 El caso de las criaturas hispanas

Aparicio y Veredas (2003) muestran que alrededor del 50% de las criaturas hispanas estudiadas en la red de Andalucía tienen niveles de deficientes en lengua y matemáticas. El estudio de Navarro (2003) muestra que las criaturas hispanas son menos competentes en la lengua de la escuela que el alumnado autóctono según los índices PG1 y PG2 antes descritos. La Tabla X muestra los datos.

⁶ No hay que olvidar que este alumnado proviene de familias de nivel sociocultural alto y suscita importantes expectativas desde el punto de vista del profesorado.

TABLA V
SIGNIFICATIVIDAD DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS DIFERENTES
GRUPOS LINGÜÍSTICOS Y EL GRUPO DE LOS AUTÓCTONOS EN PRIMERO
DE ESO EN LA PROVINCIA DE HUESCA

	PG1	PG2
SÍ HISPANO VERSUS NO HISPANO	0'0079*	0'0226*
SÍ HISPANO VERSUS AUTÓCTONO	0'0039*	0'1106
NO HISPANO VERSUS AUTÓCTONO	< 0'0001*	0'0006*

Fuente: Navarro (2003)

Todas las diferencias son significativas excepto, en relación con el PG2, entre el grupo de los hispanos y los autóctonos. Sin embargo, a pesar de la falta de significación, las medias de cada grupo eran respectivamente de 67'209 y 77'145.

Es decir, de acuerdo también con Cummins (1979), no hay que suponer que los hispanos se comporten lingüísticamente como los autóctonos. No sólo existen diferencias lingüísticas reales, sino que, independientemente de tener como lengua propia la lengua de la escuela, son extranjeros con las connotaciones que ello implica respecto a la falta de sentido de la institución escolar y, por tanto, de las actividades que allí se realizan (Carbonell, 2002; Vila, 2002).

Da la impresión que, en relación con las criaturas hispanas, la coincidencia entre la lengua de la escuela y su propia lengua no tiene los efectos que supuestamente se invocan desde diferentes sectores. En estas criaturas inciden por su extranjería, como ya hemos dicho, los factores que hemos analizado a lo largo de este apartado y, por tanto, los efectos negativos de las concentraciones o de la falta de instrumentos por parte de sus familias para “prepararlos” para la escuela. Pero, también pueden aparecer otros factores relacionados, en este caso, con la autoestima y la autoimagen de las criaturas y sus familias. Así, una parte de las familias hispanas tienen un elevado nivel educativo pero están trabajando en los lugares socialmente percibidos como más bajos en la escala social, percepción que también tiene la misma familia y que se transmite a las criaturas. En este contexto es difícil desarrollar altas expectativas educativas si la percepción es que, en la sociedad de acogida, ello tiene poco valor por el hecho de ser extranjero (Tribalat, 1995).

En definitiva, el caso de las criaturas hispanas es un buen ejemplo para comprender mejor las relaciones entre lengua familiar, lengua de la escuela, nivel sociocultural y escolarización y no dar por supuesto que como existe coincidencia entre las dos primeras las criaturas se integran fácilmente y sin problemas. Al contrario, si no se tienen en cuenta las cuestiones planteadas y reciben el mismo trato que las criaturas autóctonas el resultado puede ser el que muestran Aparicio y Veredas (2003) y Navarro (2003).

6. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo hemos discutido el peso que tiene en la explicación del fracaso escolar de las criaturas procedentes de la inmigración de la hipótesis “sociocultural” y la hipótesis “lingüística” y hemos defendido que ambas se entrelazan y forman parte de la explicación con mayor o menor peso en situaciones diferentes (nivel educativo de las familias, escolarización previa, participación en la educación infantil, etc.).

Así, la situación de exclusión y marginación de una parte de la infancia y la adolescencia extranjera condiciona de forma importante su presencia en el sistema educativo ya que, ni desde su lengua, ni desde la de la escuela, desarrolla las habilidades lingüístico-cognitivas necesarias para encarar con éxito las tareas escolares. Así, tanto las prácticas educativas familiares como las escolares se quedan “cortas” respecto al conjunto de potencialidades de dichas criaturas. Por eso, es importante modificar tanto unas como otras. Las primeras en el sentido de ofrecer retos y desafíos en el propio contexto familiar que animen capacidades lingüísticas en las cuales reposa el posterior desarrollo lingüístico escolar. Las segundas con el objetivo de “acelerar” el desarrollo infantil desde una metodología basada en la negociación del sentido de aquello que se dice y se hace en la escuela y, a la vez, de promover una mejor autoimagen y autoestima de estas criaturas.

Pero, a la vez, no se puede considerar que éste sea el único factor de fracaso escolar o, en otras palabras, que éstas sean las únicas criaturas extranjeras que fracasan. Así, hay criaturas que provienen de familias con elevadas expectativas educativas que se ven “conminadas” a aprender en un año todo aquello sobre la lengua de la escuela que las criaturas autóctonas han hecho a lo largo de toda su vida. También en este caso, la consideración de la importancia de lo que se dice y se hace forma parte de la explicación de los resultados de estas criaturas. Es verdad que aquellas que tienen un buen desarrollo lingüístico y un buen nivel de escolarización previa se enfrentan con menos problemas “lingüísticos”, pero no siempre es el caso y, por eso, es importante que la metodología que hemos diseñado se haga presente en todas las aulas en las que la diversidad respecto al conocimiento de la lengua de la escuela sea notable.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio, R. y Veredas, S. (2003). Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Madrid.
- Appel, R. (1988). The language education of immigrant workers' children in The Netherlands. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (eds.) Minority Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. En AA.VV. II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 29-49.
- Colectivo IÓE (1996). La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- 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). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" (3-49). Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles, California State University.
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graò.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). Alumnes d'origen africà a l'escola. Girona: CCG Edicions.
- 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.
- International Centre for Migration Policy Development (2003). Migrants, Minority and Employment: Exclusion, Discrimination and Anti-Discrimination in 15 Members States of The European Union. Bruselas: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
- Izquierdo, A. (2002). La educación errante. En AA.VV. La sociedad. Teoría e investigación empírica. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.

- Jonsson, J. O. (2002). The educational and labour market attainment in Sweden of immigrants. Comunicació a la RC28 conference on social stratification and mobility. Oxford (Nuffield College), 10-13 de abril.
- Kemenade, J. van (1982). Toespraak t.g.v. de opening van de vervolgonferentie over het onderwijs aan culturele minderheden. Uitleg-krant, 4 (168), 1-2.
- Lambert, W.E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En A.F. Aboud y R.D. Meade (eds.). Culture Factors in Learning. Bellingham, Western Washington State College.
- Larrañaga, M. y Ruiz Bikandi, U. (1996). Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'immersió. Articles de didàctica de la llengua i la literatura, 8, 35-46.
- Maruny, L. I Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En AA.VV. II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27.
- Montón, M.J. (2003). La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar. Barcelona: Graó.
- Navarro, J.L. (2003). Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Lleida.
- Palacios, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski. En M. Siguan (ed.) Actualidad de Lev S. Vigotski. Barcelona: Anthropos.
- Peñalva, A. (2003). La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pública de Navarra.
- San Román, T. (1990). Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sartori, G. (2001). La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus.
- Shohamy, E. (1999). Unity and Diversity in Language Policy. Comunicació en la AILA Conference. Tokio, agosto.
- Siguan, M. (1998). La escuela y los inmigrantes. Barcelona: Paidós.

- Skutnabb-Kangas, T. y Cummins, J. (eds.) (1988). Minority Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tribalat, M. (1995). Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants. Paris: La Decouverte.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. Infancia y aprendizaje, 21, 4-22.
- Vila, I. (1985). Reflexions sobre l'Educació Bilingüe. Llengua de la Llar i Llengua d'Instrucció. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I. (1995). El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (1998). Minorías culturales y escuela: una aproximación educativa. En C. Mir (ed.) Cooperar en la escuela. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Fundación La Caixa: Barcelona, 145-166.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. Mugak, 21, 7-15.
- Vila, I. (2003). Escolarització i model educatiu amb la immigració a Catalunya. Gestionar la diversitat. Reflexions i experiències sobre les polítiques d'immigració a Catalunya. Monografies Mediterrànies, 1. Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània, 68-91.
- Vila, I. (2004a). Lenguas, cultura y diversidad humana: convivencia o conflicto. En AA. VV. III Congreso de Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad de la Comunidad de Madrid en el Año Europeo de la Discapacidad: Perspectivas, Logros y Avances. Madrid: Comunidad de Madrid, en prensa.
- Vila, I. (2004b). 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. y Siguan, M. (1998). Bilingüisme i educació. Barcelona: Proa.
- Vila, I., Siqués, C., Serrat, E., Serra, J.M. y Monreal, P. (2004). Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización. Comunicación al I Congreso sobre Etnografía y Educación. Talavera de la Reina (Toledo), 12-14 de julio.
- Viprey, M. (2003). L'insertion des jeunes d'origine étrangère. Paris : Conseil économique et social.