

14

Puntos de Vista

Cuadernos
del Observatorio
de las Migraciones
y de la Convivencia
Intercultural
de la Ciudad
de Madrid

Nº 14 - AÑO IV - JUNIO 2008

Lenguas



Foto: Archivo fotográfico

*Toscaoyotl tlen amo queman ticaquiaya, axcan moixnextia ihuan tech tzatziliah /
Voces que nunca antes habíamos escuchado, hoy se hacen presentes y nos interpelan
(Natalio Hernández. Poeta náhuatl.)*

Puntos de Vista

Cuadernos del Observatorio
de las Migraciones
y la Convivencia
Intercultural
de la Ciudad de Madrid

**OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES
Y DE LA CONVIVENCIA
INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

Gestionado por la Universidad Autónoma de Madrid

C/ Santa Engracia, 6 - 28010 Madrid
Tfnos: 91 299 49 52 / 91 299 49 53 - Fax: 91 299 49 60
Correo electrónico: obserconvivencia@munimadrid.es
www.munimadrid.es/observatorio

**ÁREA DE GOBIERNO DE FAMILIA Y SERVICIOS SOCIALES
DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID**

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo

**PUBLICACIONES DEL OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES
Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

Dirección: Carlos Giménez Romero.

Programa Migración y Multiculturalidad / Universidad Autónoma de Madrid

Consejo de Redacción: Nuria Lores Sánchez, Helia I. del Rosario, Jesús Migallón Sanz
(Comité de Coordinación del Observatorio).

Área de Administración: Inmaculada Lansac y Andrés Barón

Puntos de Vista es elaborado por: Área de Investigación (Fernando Barbosa Rodrigues, Begoña Batres Campo, Carmen Chincoa Gallardo, M^a Carmen García Fernández, Francesca Petriliggieri, Jéssica Retis).

Edita: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo.

Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

Diseño y Maquetación: Donaire y De La Plaza Comunicación, S.L.

ISSN: 1699-6119

Deposito Legal: M-21375-2005

NOTA:

Las opiniones expresadas en los artículos son de la responsabilidad exclusiva de los autores.

Los autores de los artículos publicados mantienen la propiedad intelectual sobre los mismos.

Frase lema: *"Toscayotl tlen amo queman ticaquiyaya, axcan moixnextia ihuan tech tzatziliah /
Voces que nunca antes habíamos escuchado, hoy se hacen presentes y nos interpelan."* (Natalio Hernández. Poeta náhuatl)

ÍNDICE

5

Presentación

7

I. Diversidad lingüística e inmigración: ¿por qué dilapidar un patrimonio de valor incalculable?

Pere Comellas Casanova
Universitat de Barcelona

23

Guía de lectura
Abstract en inglés

27

II. Lengua, identidad nacional y relaciones interculturales en la escuela

Luisa Martín Rojo, Esther Alcalá Recuerda, Héctor Grad y Ana María Relaño Pastor
(Grupo MIRCO. Universidad Autónoma de Madrid)

48

Guía de Lectura
Abstract en inglés

52

Bibliografía complementaria y sugerencias prácticas

Presentación

Como bien apunta la UNESCO, los idiomas, son esenciales para la identidad de las personas y los grupos humanos, para su coexistencia pacífica. Constituyen además, un factor estratégico para avanzar hacia el desarrollo sostenible y se convierten en un puente de articulación entre lo global y lo local, en instrumento esencial para el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio aprobado por las Naciones Unidas en 2000.

Un estudio realizado recientemente con el apoyo del Centro Europeo de Lenguas Modernas, identificó un total de 440 lenguas habladas y 18 lenguas de signos en los 21 estados participantes. Este dato es una expresión clara de la importancia y relevancia del tema que centra el interés de este número de Puntos de Vista: *Lenguas*.

Otro ejemplo de la relevancia creciente sobre el tema de la diversidad lingüística, es la decisión, adoptada por la Comisión Europea, de proponer un libro verde sobre los retos y las oportunidades que vive el sistema educativo de la Unión Europea frente a la creciente presencia de niños de origen extranjero en las escuelas, donde se resalta la importancia de reconocer y garantizar dicha diversidad.

El contexto de creciente interculturalidad presente hoy en día en España, y en ciudades como Madrid, requiere desarrollar instrumentos y políticas que permitan afrontar los retos derivados de una realidad cada vez más heterogénea y multilingüe a fin de evitar situaciones de exclusión, segregación y marginación de importantes grupos sociales. Debemos ampliar y profundizar el debate en torno a la integración lingüística vinculado al reconocimiento de las múltiples identidades culturales, sin cegarnos por el temor derivado de falsos nacionalismos hegemónicos.

En esta ocasión *Puntos de Vista* ha contado con la valiosa reflexión realizada por el profesor Pere Comellas, de la Universitat de Barcelona, sobre *Diversidad lingüística e inmigración: ¿por qué dilapidar un patrimonio de valor incalculable?*, en el cual refirma el valor del plurilingüismo al facilitar una influencia mutua que enriquece palabras, nuevas formas de conocimiento, emociones, permitiendo la renovación y supervivencia de las diversas lenguas que conviven en un territorio.

Este número incluye también la excelente colaboración de Luisa Martín Rojo, Esther Alcalá, Héctor Grad y Ana María Relaño, integrantes del Grupo MIRCO, de la Universidad Autónoma de Madrid. Su trabajo, titulado *Lengua, identidad nacional y relaciones interculturales en la escuela*, nos presenta los resultados de una encuesta realizada a profesores y estudiantes (españoles e inmigrantes extranjeros) de Enseñanza Secundaria de diversos centros de la Comunidad de Madrid, caracterizados por la cada vez mayor presencia de estudiantes de origen inmigrante, y en el cual

profundizan el análisis sobre la incidencia del multilingüismo y su impacto sobre el dominio del español y la diferencias de jerarquía que se establecen entre las lenguas, identificando algunos de los retos que debe asumir el sistema educativo a corto y mediano plazo.

Consideramos que los artículos incluidos en este número ofrecen, una clara perspectiva conceptual y de análisis del tema abordado, y además, importantes y valiosas recomendaciones para el diseño de acciones y prácticas que garanticen la convivencia intercultural y el reconocimiento de la diversidad. ■

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA E INMIGRACIÓN: ¿POR QUÉ DILAPIDAR UN PATRIMONIO DE VALOR INCALCULABLE?

Pere Comellas Casanova
Universitat de Barcelona

1. Introducción

El presente artículo parte de una premisa fundamental: la diversidad lingüística, el hecho de que los humanos hablemos de formas distintas, es algo no sólo prácticamente imposible de evitar, sino además positivo, valioso y útil. No se trata, claro, de una fe ciega que contravenga nuestra sólida tradición babilónica porque sí. En otra parte (Comellas, 2006) he intentado recoger algunos de los argumentos de lingüistas e investigadores de disciplinas más o menos afines que apuntan en esa dirección. Sin embargo, creo importante explicitar ese punto de partida porque sin duda condiciona completamente la perspectiva desde la que se habla aquí sobre lenguas e inmigración.

En la historia de la investigación sobre el fenómeno migratorio los aspectos lingüísticos han sido a menudo ampliamente descuidados. En las últimas décadas, especialmente en lugares con una gran tradición académica y al mismo tiempo destino de fuertes movimientos migratorios como los Estados Unidos, los trabajos sobre migración se han multiplicado, pero, como señala Ofelia García:

A pesar de su antigua y enorme diversidad lingüística, no hay estudios sobre el multilingüismo de la ciudad de Nueva York. Muchos estudiosos han prestado una merecida atención a los inmigrantes de la ciudad, a su población extranjera, a su carácter multiétnico. Otros han estudiado la economía y el comercio. Los lingüistas y los sociolingüistas han estudiado el inglés en Nueva York. Pero se ha dicho muy poco sobre el multilingüismo de la ciudad y sobre el papel que siempre han tenido en la vida ciudadana las lenguas distintas del inglés. (García 2002: 3)¹

1 Despite this great and long-standing linguistic diversity there are no studies of the multilingualism of New York City. Scholars have paid well-deserved attention to the city's immigrants, its foreign-born population, its multiethnic character. Other scholars have studied the city's economy and trade. Linguists and sociolinguists have studied English in New York. But little has been said about the city's multilingualism and the way in which Languages Other than English (LOTEs from now on) have always been used in city life.

Fishman ejemplifica el fenómeno con un caso concreto:

Gans, en su justamente famoso estudio sobre una comunidad italoamericana en el West-Side de Nueva York [...] no dice casi nada, como era de esperar, sobre el componente lingüístico de ser italoamericano en Nueva York (y ni "lengua", ni "idioma materno" ni "lingüística" aparecen en el índice). Lo poco que dice, de paso, sobre ello indica que considera rudimentario el italiano incluso de la primera generación de inmigrantes, cuánto más el de las siguientes. (Fishman 2002: 341)²

Si eso ocurre en Nueva York, donde ya en 1643, con 500 habitantes, se podían escuchar 18 lenguas (según el testimonio de un misionero, citado por Fishman 2002: 341), ¿qué no ocurrirá en otros espacios en los que la presencia de lenguas inmigradas es un fenómeno mucho más reciente y probablemente menos extenso? No es difícil encontrar ejemplos cotidianos de subestimación de la diversidad lingüística en el mundo. A pesar de los esfuerzos divulgativos de algunos medios académicos, la asociación de nacionalidad y lengua es bastante frecuente, de forma que es posible oír que alguien habla «camerunés» o «angoleño». Pero el fenómeno es igualmente observable y menos comprensible con la diversidad que en efecto nos rodea. Aunque con muestras estadísticamente no representativas, estudios como Comellas (2004) o Fidalgo (2007), basados en encuestas respondidas por escolares de secundaria, revelan claramente esa tendencia. En ellos se pone de manifiesto el frágil conocimiento de las realidades culturales más próximas aportadas por la inmigración.

Sin embargo, parece haber indicios de cambio. En los últimos años han aparecido por una parte numerosas voces alarmadas por el proceso de empobrecimiento lingüístico generalizado (que han lanzado la famosa previsión de que durante el presente siglo podrían desaparecer entre el 50% y el 90% de las variantes lingüísticas que se hablaban a finales del siglo XX); y por otra, se está produciendo una cierta democratización del discurso lingüístico tradicional, que tendía a jerarquizar rígidamente las diferentes variedades y a estigmatizar no sólo ciertos registros, sino también ciertas lenguas asociadas a determinados estatus. Esa democratización contribuye también a incrementar la visibilidad lingüística, como se puede ver en el caso del criollo haitiano, también en Nueva York:

El criollo francés ha experimentado un gran crecimiento, pero se trata del resultado de una mayor conciencia lingüística entre los haitianos —que ahora reivindican el criollo haitiano antes que el francés— más que de un auténtico incremento. (García 2002: 17)³

2 Gans, in his justly famous study of an Italo-American neighborhood on the West-Side of New York (1962 [1982]), quite predictably said next to nothing about the linguistic component of being Italo-American in New York City (and neither "language", "mother tongue" nor "linguistic" appear in the index). The little he did say, in passing, about this component indicated that he believed Italian to be vestigial as early as in the first generation of immigrants and doubly so thereafter.

3 French Creole has experienced great growth, but this is a result of greater linguistic consciousness among Haitians, claiming now Haitian Creole rather than French, instead of an actual increase.

Asimismo, en algunos países con gran tradición inmigratoria ha habido intentos más o menos recientes de incluir datos lingüísticos en los censos (Broeder y Mijares 2003: 26). En ese afán destaca especialmente Canadá. Otros, sin embargo, asocian la cuestión lingüística al conflicto, como Bélgica, y evitan a toda costa no solamente conocer las lenguas que la inmigración les aporta, sino incluso saber en qué lenguas se expresan los nacidos allí.

2. Visibilidad de las lenguas inmigradas

El caso del criollo haitiano que acabamos de citar es significativo por cuanto uno de los factores de invisibilidad de la diversidad lingüística es justamente la autoocultación. En efecto, «la falta de visibilidad no sólo parte de nuestra mirada. Algunas personas contribuyen a ocultar sus lenguas, porque en sus países no disfrutaban de ningún tipo de prestigio social y las perciben como un elemento de marginalización. El síndrome de la oficialidad es muy común» (Barreras 2007: 56)⁴. En algunos casos, el contacto con comunidades lingüísticas y culturales con mayor autoestima y más voluntad de afirmación y de preservación induce a hablantes que esconden sus lenguas a revalorizarlas: «Personas de todo el mundo han descubierto en Cataluña que su lengua es tan valiosa como las demás» (Junyent 2005: 10)⁵, como ocurre, por ejemplo, con algunos amazigohablantes y como en el pasado ocurrió con algunos gallegohablantes (Labraña 2000).

Así pues, recientemente el interés por averiguar qué hablan nuestros vecinos se ha incrementado indudablemente en el mundo académico. La actitud denunciada por García citada más arriba parece haber quedado atrás, y se han iniciado diversos estudios que focalizan las lenguas de la inmigración. Creemos que ese viraje tiene mucho que ver con una cierta reorientación ideológica. En el hecho de que hace unas décadas antropólogos como Gans ignorasen el habla de sus sujetos de estudio probablemente influyera, entre otros muchos factores, la convicción implícita de que se trataba de manifestaciones culturales no sólo poco relevantes, sino además absolutamente percederas, destinadas a desaparecer en tres generaciones, según el clásico modelo de adaptación lingüística de la inmigración:

La evolución más corriente es la completa adaptación de la población inmigrada —o mejor dicho, de sus descendientes— al sistema de comunicación lingüística de la sociedad receptora y al abandono de sus sistemas de origen. El esquema típico consiste en un ciclo de tres generaciones, ya sugerido por Duncan, Galitzi y otros en los Estados Unidos durante el primer cuarto de este siglo [XX]. (Bastardas 1996: 129)⁶

4 La manca de visibilitat no parteix només de la nostra mirada, tanmateix. Algunes persones contribueixen a ocultar les seves llengües, perquè als seus països no gaudeixen de cap mena de prestigi social i les perceben com un element de marginalització. La síndrome de l'oficialitat és molt comuna.

5 Persones d'arreu del món han descobert a Catalunya que la seva llengua és tan valuosa com les altres.
6 ...l'evolució més corrent és la completa adaptació de la població immigrada —o més ben dit, dels seus descendents— al sistema de comunicació lingüística de la societat receptora i l'abandó dels seus sistemes d'origen. L'esquema típic consisteix en un cicle de tres generacions, ja suggerit per Duncan, Galitzi i altres als Estats Units durant el primer quart d'aquest segle.

En efecto, numerosas observaciones realizadas en ese país, repoblado masivamente a través de la inmigración, revelaban la pertinencia del esquema, e incluso procesos todavía más acelerados de sustitución, como el descrito por Haugen en 1953, según el cual ya los hijos de inmigrantes noruegos solamente usaban el inglés, aunque conservaran la comprensión oral de la lengua de sus padres.

Sin embargo, también es cierto que se han observado variaciones importantes en el esquema de sustitución en función del origen del hablante (por ejemplo, Portes y Hao 1998) y de sus representaciones con respecto a su lengua y a su cultura, así como respecto a la lengua y a la cultura hegemónica en su lugar de instalación. Pero además se ha puesto seriamente en cuestión lo que Luisa Martín Rojo denomina la ideología asimiladora, tradicionalmente dominante en la gestión política de la inmigración por parte de los estados-nación, y que hoy se articularía en torno a discursos «que presentan el reconocimiento de la diferencia no como derecho, sino como potencial fuente de estigmatización, segregación y rechazo social y que, al mismo tiempo, reivindican homogeneizar sobre los cánones y formas de la mayoría con el fin de igualar en derechos» (Martín Rojo 2003: 33). Las propuestas integradoras que la autora plantea —y que rechazan por igual la asimilación y la segregación— no sólo ponen en duda el carácter inevitable y fatal de la sustitución lingüística de los inmigrantes, sino que además dejan de considerarla intrínsecamente positiva, socialmente cohesionadora, imprescindible para la convivencia.

En esa línea se sitúan muchos de los esfuerzos para hacer visible la diversidad lingüística de la inmigración, como es el caso del trabajo realizado por el GELA a partir de 2003 y que dio como resultado una publicación y una exposición (Junyent 2005). Se trata de un inventario de lenguas que pueden oírse hoy (o podían oírse en el momento en que se realizó el trabajo de campo, puesto que a menudo se trata de población en movimiento) en Cataluña. En el momento en que se hizo público el resultado, el número de lenguas localizadas eran 210 (con algunos casos evidentemente discutibles). Hoy la lista del GELA recoge ya 255 lenguas, y parece evidente que si fuera posible llegar exhaustivamente a toda la población, el número crecería todavía un poco más.

El inventario del GELA pretendía explícitamente contribuir a la visibilidad de la diversidad con el fin de que fuera no sólo conocida sino también más valorada. Otras iniciativas de ese estilo se han llevado a cabo también en otras zonas, como Almería, Lleida (Ömnium 2006) o el País Vasco. Pero el trabajo cuantitativamente más destacado —aunque sus objetivos y motivación sean algo distintos— fue sin duda el llevado a cabo en Madrid en 2001 en el marco del proyecto europeo Multilingual Cities, que consistió en pasar una encuesta de usos lingüísticos a un gran número de escolares de seis ciudades europeas con altos índices de inmigración (además de Madrid, se hizo en La Haya, Hamburgo, Gotemburgo, Bruselas y Lyon). El resumen de los resultados del proyecto completo pueden verse en Extra y Yamur (2004), mientras que el estudio circunscrito a Madrid puede consultarse en Broeder y Mijares (2003).

De los 25.000 escolares de primaria encuestados en Madrid (alrededor de un 8% del total del alumnado de primaria), cerca de un 10% dijeron hablar en casa lenguas distintas del español, y en total citaron 60 lenguas diferentes (un alumno citó sorprendentemente el latín), de las que 22 obtuvieron más de 10 respuestas. Aunque con

toda probabilidad se hablan en Madrid muchas más lenguas, el estudio permite destacar sin duda los principales grupos lingüísticos en términos cuantitativos (y por lo tanto visibiliza sobre todo aquéllos que disponen de redes sociales mínimas que puedan garantizar una cierta transmisión) y dibuja un mapa lingüístico mucho más rico y complejo de lo que generalmente se considera.

3. ¿Para qué queremos ver esas lenguas?

Broeder y Mijares (2003: 49) resumen a la perfección algunas de las ventajas de este tipo de visibilización:

...investigaciones llevadas a cabo en otros países han demostrado la utilidad de reunir información relacionada con el estatus de las lenguas de los alumnos de origen inmigrante. Desde una perspectiva fenomenológica, ayuda a tomar conciencia de que el plurilingüismo es una característica inherente de las sociedades y escuelas multiculturales. Desde una perspectiva demográfica, juega un papel crucial para definir e identificar a los grupos multiculturales de las escuelas. Desde una perspectiva sociolingüística, es de gran utilidad a la hora de comparar la situación de las distintas lenguas y culturas. Por último, desde una perspectiva educativa, constituye una herramienta indispensable para el diseño de planes y políticas educativos.

Tomemos la cuestión de la toma de conciencia. La ideología lingüística (y no sólo lingüística) del estado-nación resuelve muy mal el problema de la diversidad. En aras de un supuesto igualitarismo, no ha dudado en proponerse acabar con elementos que considera disgregadores como las diferentes lenguas de sus ciudadanos. Para ello se han llevado a cabo diversas políticas y se ha construido un discurso ideológico entorno a las lenguas de una gran solidez. Dicho discurso aprovecha la tradicional jerarquización de las variedades lingüísticas para proponer un único modelo «nacional» y estigmatizar cualquier otra forma mediante su inclusión en categorías como «dialecto», «habla vernácula», «vulgar», «lengua minoritaria», etc. Una vez establecida la jerarquía, cualquier situación inferior a la de lengua nacional se ve rápidamente desterrada de los usos públicos y prestigiosos y se relega a ámbitos crecientemente invisibles con el fin explícito de acabar con ella, ya que se considera un elemento negativo para la colectividad nacional (ya sea como obstáculo para la cohesión política, ya sea como manifestación de una supuesta ignorancia provinciana).

Visibilizar y resituar ciertas variedades lingüísticas en un plano horizontal con la lengua consagrada como nacional o común u oficial contribuye a cuestionar dicha jerarquización y supone una propuesta diferente de planificación lingüística. De hecho, ayuda a los hablantes de variedades estigmatizadas a romper su subordinación psicológica con respecto a los hablantes de variedades prestigiadas (el fenómeno de ocultación de ciertas variedades que hemos citado es justamente un síntoma de esa subordinación, y el hecho de proclamarse hablante, un indicio de superarla), lo que puede implicar un nada despreciable incremento de la autoestima.

En un esquema jerarquizador típico, las lenguas inmigradas están destinadas rápidamente a desaparecer. Frecuentemente, además, ello se justifica con argumentos

como los que denunciaba Martín Rojo más arriba según los cuales cualquier vestigio de diferencia contribuye a la marginación e impide la igualdad de oportunidades. No es raro que los propios inmigrantes hayan interiorizado esa convicción e intenten transmitir a sus descendientes solamente la lengua hegemónica de su tierra de adopción, que a veces ellos mismos apenas conocen. Así pues, un primer e imprescindible (aunque naturalmente, muy insuficiente) paso para conseguir romper con esa fatalidad y crear unas condiciones en las que sea posible preservar esas lenguas debe ser justamente visibilizarlas, publicitarlas, difundir sus nombres, darles presencia pública.

Casi nadie duda de que dejar de transmitir la propia forma de hablar implica una renuncia, en ocasiones muy dolorosa. Sin embargo, en el caso de la inmigración, ¿no será peor el remedio que la enfermedad? ¿No provocará la preservación de las lenguas de origen la formación de guetos cerrados y por lo tanto descohesión social? ¿No tenemos ejemplos de ello en algunas comunidades de larga implantación en países como Inglaterra donde hay una mayor tradición de multiculturalismo?

4. Las lenguas, adquiribles y acumulables

Parece que así debería ser si colocamos las lenguas en un marco de pensamiento dicotómico, como a menudo se ha hecho con cualquiera de los elementos que supuestamente conforman la etnicidad. No es infrecuente que la antropología inscriba la lengua en la lista de «rasgos étnicos», al lado de las costumbres, la filiación territorial y el tipo físico (Greenfeld 1992: 12). Aunque incluso ciertas características fenotípicas como el color de la piel elevadas a categorías clasificatorias son más que escurridizas⁷, sin duda se prestan un poco más a la categorización dicotómica: se supone que una persona o es blanca o es negra, pero no las dos cosas simultáneamente o alternativamente. Lo mismo puede decirse de la gran mayoría de religiones: difícilmente se puede ser al tiempo cristiano y musulmán, o incluso pertenecer a dos iglesias de la misma religión a la vez. Sin embargo, las formas de hablar permiten superar las dicotomías con más facilidad. En primer lugar, es evidente que las lenguas son acumulables, y por lo tanto pueden otorgar aparentemente varias etnicidades simultáneas. En segundo lugar, son adquiribles, de manera que cualquier persona puede añadir a su biografía nuevas lenguas en cualquier momento. Por lo tanto, si algo puede hacer compatible la preservación de una estructura identitaria preexistente con la integración en un nuevo medio social es ese tipo de elemento no dicotómico como la lengua (y otros, claro). Fishman (2002: 346) expresa esa misma idea:

*Evidentemente, la lengua compartimenta a grupos humanos que no comparten una lengua franca, pero cuando se usa ampliamente una lengua franca, otros tipos de compartimentación aparentemente perduran bastante más que la lingüística.*⁸

7 El escritor colombiano Manuel Zapata cuenta que una vez en la frontera norteamericana se negaron a servirle en un bar porque era negro; él protestó y finalmente acabó por afirmar que no era negro, sino colombiano, a lo que el dueño del bar respondió: «Aquí no se les vende a los negros, y mucho menos a los latinos». Hay miles de anécdotas de este tipo que ilustran la vacuidad de las categorías supuestamente raciales.

8 Obviously, language compartmentalizes human aggregates that do not share a lingua franca, but once a lingua franca is widely utilized, then other kinds of compartmentalizations are apparently quite a bit more enduring than linguistic one.

Así pues, ¿por qué no preservar el conocimiento del propio pasado lingüístico al tiempo que éste se enriquece con una o varias variedades que actúan en un cierto espacio social como francas? Podemos dudar razonablemente de la integración de alguien que viva en Madrid y no esté en condiciones de comunicarse en castellano, evidentemente, puesto que ésta es la lengua franca históricamente y socialmente consagrada allí (la «lengua propia» de Madrid, para usar una terminología incluso jurídica en Cataluña). Pero nadie pondría en duda esa integración si al castellano le añadimos el conocimiento de otras lenguas. Si así fuera, el estudio masivo de lenguas extranjeras en la escuela pondría en peligro la integración y la cohesión social, y sin embargo el dominio generalizado del inglés es una de las prioridades educativas más consensuadas o menos cuestionadas entre las diferentes fuerzas políticas.

Hay que admitir que el argumento que acabamos de presentar en favor de la preservación es en buena medida sofisticado. Podría replicarse que precisamente por la constatación obvia de que el aprendizaje del inglés o de cualquier otra lengua, sobre todo en un marco artificial como el escolar —es decir, alejado de las redes sociales donde esa lengua se usa espontáneamente y es la variedad franca— no cuestiona en absoluto la autorrepresentación identitaria y la supuesta lealtad comunitaria, por más que los hijos de inmigrantes hablen también la lengua local no dejarán de autorrepresentarse como extranjeros o semiextranjeros mientras mantengan viva su primera lengua. Dicho con más claridad: si aprender francés no te convierte en francés si eres de Madrid, aprender español tampoco te convierte en español si eres de Fez. Esa sería la razón, con frecuencia no explicitada, para la asimilación: sólo podremos garantizar la integración a través de una ruptura absoluta con el imaginario de origen, y naturalmente la lengua tiene un papel fundamental en el mantenimiento de ese imaginario y en su desaparición. Pero ¿acaso la identidad, como la lengua, no es también adquirible y acumulable?

La decisión sobre la preservación o no de la lengua inmigrada parece estar en la llamada segunda generación: «La segunda generación es probablemente la "generación de transición", que en cierto modo determinará si una lengua minoritaria va a mantenerse o no»⁹(Tannenbaum 2003: 374). Se trata de personas identitariamente híbridas, que generalmente disponen de elementos suficientes para sentirse vinculadas al pasado cultural de origen y también al presente de su lugar de residencia (o insuficientes para no sentirse vinculadas a ninguno de ellos). Pero las opciones de que esa generación dispone no son en absoluto equitativas y tienen que ver no sólo con sus representaciones previas en cuanto a la lengua y a la identidad, sino también, y mucho, con las representaciones de la sociedad de acogida.

El problema de la vía asimilatoria es que promete mucho más de lo que cumple. El sueño de pasar desapercibido, de incorporarse a la «normalidad» —es decir, de adoptar características suficientes del patrón cultural hegemónico para invisibilizar la diferencia— no está al alcance de muchos. Según Fought (2006:6):

9 The second generation is likely to be the transition generation, in a sense determining whether or not a minority language will be maintained.

En las sociedades modernas que valoran la autodeterminación y respetan el derecho de cada cual a definirse a sí mismo, es fácil caer en la utópica idea de que la raza o la etnicidad de alguien es lo que ese alguien dice que es. Eso puede ser verdad en algunos ámbitos, pero en otros no es posible verse totalmente libre de las opiniones y las actitudes de otros en la sociedad.¹⁰

Así pues, incluso en aquellos casos en los que esa segunda generación renuncia en la medida de que es capaz a todo vínculo con el pasado cultural de sus ancestros (y a la lengua de éstos, por lo tanto), no siempre es aceptada sin conflictos en la cultura hegemónica. Y ya que hablamos de lengua, un ejemplo radical de ello lo expone este mismo autor:

Por mucho que esperemos que algún día todos los dialectos y lenguas se valoren igual, sabemos que no ocurre así actualmente en la mayor parte de las sociedades modernas. Cuando alguien habla una variedad no estándar, a menudo es objeto de discriminación. La percepción de ciertas formas lingüísticas estigmatizadas puede suscitar prejuicios en los oyentes. Pero hay otra cuestión intrigante: ¿pueden los prejuicios de los oyentes suscitar la percepción de formas estigmatizadas (incluso cuando en realidad éstas no existen)? La respuesta, desgraciadamente, parece ser que sí. (Fought 2006: 187-188)¹¹

Fought expone los resultados de un experimento inspirado en la técnica del *matched-guise*. Se trata de doblar con la misma voz a personas con rasgos físicos diferentes. Pues bien, una parte significativa de los sujetos que se prestan al experimento percibe acentos distintos en función de la cara que ven hablar, aunque en realidad lo que oyen sea exactamente lo mismo. O sea, que las personas con rasgos físicos categorizados como marcados, aunque hayan optado por una asimilación lingüística radical, puede que no consigan deshacerse de sus rasgos lingüísticos diferenciales, simplemente porque éstos no están en su forma de hablar, sino en la percepción de algunos oyentes.

Se podría afirmar, a la luz de lo anterior, que por lo menos en ciertos casos la renuncia al patrimonio lingüístico de los padres no es suficiente, no ofrece demasiado. ¿No es eso una estafa? Si yo, hijo de inmigrantes, hago todo lo que puedo para borrar mi pasado extranjero y eso no me sirve, ¿no tengo derecho a sentirme engañado? Y si además no está nada claro que la renuncia sea imprescindible para alcanzar un dominio nativo de la nueva lengua, ¿no es mucho más sensato preservar y transmitir el conocimiento lingüístico de los abuelos? Al fin y al cabo, como decíamos más arriba, las lenguas son acumulables.

10 In modern societies that value self-determination and respect the right of each individual to define himself or herself, it is easy to fall back on the utopian idea that a person's race or ethnicity is whatever he or she says it is. But while this can be true on one level, on another level one cannot be completely free of the views and attitudes of others in the society.

11 Much as we might hope for a day when all dialects of a language are equally valued, we know that is not currently the case in most modern societies. When someone speaks a non-standard dialect of a language, they are often subjected to discrimination. The perception of stigmatized forms in language can lead to prejudice on the part of hearers. But another intriguing question is: Can prejudice on the part of the hearers lead to the perception of stigmatized forms (even where in reality these do not exist)? The answer, unfortunately, appears to be yes.

5. Lo que las lenguas inmigrantes nos ofrecen

En mi opinión, lo más importante que ofrece la preservación de la diversidad lingüística aportada por el hecho migratorio es la posibilidad de la propia diversidad lingüística, es decir, la posibilidad de no tener que vivir una sustitución lingüística, la posibilidad de alargar los vínculos personales intergeneracionales hasta más allá de una renuncia a menudo traumática (posibilidad no significa obligación). El cambio es inherente al lenguaje humano, y sólo en el caso de que sea brusco suele ser traumático. En un planteamiento dicotómico de la cuestión lingüística, que entiende la diversidad como un mosaico de retales monolingües, siempre habrá una parte importante de la población que tendrá que renunciar a transmitir su lengua. Pero como dice M. Carme Junyent (2007):

¿Queremos realmente un país construido sobre la negación de las lenguas de sus ciudadanos? Porque lo que estas lenguas nos ofrecen son tantas formas de conocimiento, tantas formas de representar el mundo, y tantas formas de explicarlo que su destrucción nos desautorizaría como sociedad de acogida que pretende que todos sus ciudadanos puedan participar en igualdad de condiciones. Si rechazamos lo que otros pueden aportar no podemos esperar que compartan nuestros proyectos o nuestros deseos.

Así pues, además de la posibilidad de la diversidad, todo ese conocimiento lingüístico, si somos capaces de incorporarlo y no de mantenerlo en un gueto, es también un gran capital social nada fácil de adquirir. Decenas de lenguas que constituyen lazos con comunidades lejanas, algunas enormes y otras pequeñas, pero todas potencialmente útiles para fomentar las relaciones internacionales, políticas, económicas, de intercambio de conocimiento, etc. Un tipo de riqueza que incluso puede traducirse con frecuencia directamente en dinero. En opinión de García (2002: 30), una ciudad como Nueva York puede dar testimonio de ello:

Desde muy pronto, con excepción de algún corto periodo, Nueva York ha sido consciente de la necesidad de usar otras lenguas distintas del inglés en provecho propio, a veces para cosechar los beneficios económicos de vender más, tanto en la comunidad internacional como en la amplia comunidad etnolingüística, otras veces para obtener los beneficios políticos y sociales de integrar lo más rápidamente posible a numerosos recién llegados y de acceder a la comunidad internacional multilingüe.

¿Es lógico obligar a aquellos que ahora detentan ese saber a dejarlo atrás, al tiempo que estimulamos (e invertimos recursos económicos en ello) a otros a emprender el estudio de ese mismo conocimiento? En palabras de Portes y Hao (1998: 270), «resulta irónico que muchos estadounidenses tengan que estudiar

12 From early times, except for a short restrictive period, New York has been conscious of its need to use LOTE for its own benefit, sometimes to reap the economic benefits of selling more, both to the international community and to the large ethnolinguistic community, sometimes to obtain the social and political benefits of integrating the numerous newcomers as soon as possible and of participating in the international multilingual community.

muchos años para satisfacer esta demanda y adquirir las mismas lenguas que los hijos de inmigrantes son impelidos a olvidar»¹³. Y aún: «El empresariado de Miami se ha quejado recientemente de la escasez de bilingües auténticos entre la segunda generación de descendientes de inmigrantes latinoamericanos. Muchos de éstos conservan ciertos conocimientos de español, aunque no los que serían necesarios para llevar a cabo en esta lengua transacciones comerciales»¹⁴.

García también vincula la integración rápida con la aceptación de la diversidad lingüística. Se trata de una constatación que además ha motivado desde hace mucho programas de enseñanza bilingüe para inmigrantes, incluidos los pocos que se han llevado a cabo en España, por lo menos hasta muy recientemente (Mijares 2005). En general, tradicionalmente estos programas se orientaban en dos direcciones: por un lado usar la lengua primera del niño inmigrante para acceder mejor a la lengua de la escuela, de manera que el bilingüismo se entendía hasta cierto punto como una etapa de transición (lo mismo se hacía en algunas escuelas coloniales); por otro lado, y ese fue inicialmente el principal objetivo de numerosos programas de este tipo, enseñar la lengua de origen para preparar para el retorno (sobre todo cuando en muchos países europeos se consideraba a los inmigrantes «trabajadores invitados» de los que se esperaba que volvieran a su residencia de origen). Un tercer objetivo también ha sido a menudo la voluntad del gobierno del país de origen de ejercer algún tipo de control e influencia en la formación de sus ciudadanos emigrados. En cualquier caso, más recientemente los discursos sobre esos programas han cambiado, aunque no lo ha hecho en la misma medida su aplicación práctica. En estos momentos su justificación reside más bien en las ventajas de una educación intercultural y en una actualización de la idea de la transición, puesto que «las teorías educativas constructivistas consideran que el buen conocimiento de la primera lengua es básico para el desarrollo cognitivo del alumno: además de facilitar el aprendizaje de cualquier materia, es fundamental para el aprendizaje de lenguas nuevas» (Mijares 2005: 121). Como decía una profesora de aula de acogida de Barcelona, «cuantas más lenguas sabes, más sabes de lengua». Sin embargo, aunque los discursos oficiales se orientan hacia la armonización con las recomendaciones del Consejo de Europa al respecto, en realidad «en España ha primado y sigue primando una visión monolingüe del sistema educativo que impide el desarrollo de verdaderas políticas de reconocimiento», de modo que «en los programas educativos continúa primando, a pesar del momento, un enfoque compensatorio» (Mijares, 2005: 123) más que una valoración de la aportación que puede suponer para la sociedad el mantenimiento del conocimiento lingüístico.

Ya hemos hablado de tres de los argumentos que con mayor frecuencia apoyan la preservación de las lenguas inmigradas: evitación de los posibles efectos traumáticos de la renuncia a un vínculo fundamental con el propio pasado cultural como es

13 It is ironic that many Americans spend long years in school to satisfy this demand by acquiring the very languages that the children of immigrants are pressured to forget..

14 Business leaders in Miami have recently complained about the dearth of fluent bilinguals among the second-generation offspring of Latin American immigrants. Although many of these offspring retain some ability in the language, their Spanish is not fluent enough to be able to conduct business transactions.

la lengua; utilidad social de disponer de un amplio conocimiento lingüístico operativo; política de reconocimiento para conseguir una integración más profunda que no sea una simple asimilación. Todos ellos pueden ser controvertidos. Pero todavía queremos presentar un cuarto, especialmente candente y especialmente controvertido para los que vivimos en espacios lingüísticos donde se combinan las lenguas inmigradas con las lenguas a menudo llamadas minoritarias (apelativo que solamente tiene sentido si nos situamos en un marco de referencia estatal, sin ninguna relación con las comunidades lingüísticas, con lo cual se trata de un concepto que mezcla dos ámbitos relacionados pero que conviene no confundir: frontera política y frontera lingüística), y que —con más propiedad en mi opinión— una parte de la sociolingüística denomina minorizadas.

6. La inmigración, ¿puntilla de las lenguas minorizadas?

La discusión sobre la posible desaparición del catalán es antigua. Aunque la situación lingüística difiere considerablemente en los distintos territorios donde esta lengua se habla históricamente, existe en todos ellos una cierta alarma (como también, evidentemente, la opinión contraria). Mi punto de vista al respecto es totalmente catalanocéntrico, e incluso diría fundamentalmente barcelonacéntrico, lo cual sin duda es un condicionante fundamental. El caso es que en ese ámbito no es difícil encontrar percepciones que consideran que la reciente y creciente emigración va a constituir la puntilla para el uso del catalán. Si una inmigración de proporciones colosales como la que ha vivido este territorio durante buena parte del siglo XX de población fundamentalmente castellanohablante (y en menor medida, gallegohablante, pero se trata de una población con poquísima visibilidad lingüística y que de hecho en general actúa como castellanohablante en sus interacciones con catalanohablantes) de origen peninsular ha supuesto la vernaculización del castellano en un amplio sector y en ciertos espacios ha convertido el catalán en lengua en efecto minoritaria, la afluencia de una nueva ola va a consolidar y a inclinar la balanza definitivamente en favor del español.

El principal fundamento de dicho temor es el hecho de que en general la lengua que aprenden primero o que ya traen aprendida las personas que emigran a Cataluña en la actualidad es sobre todo el castellano. Siendo como es una lengua suficiente para vivir allí, especialmente en las zonas metropolitanas (y en cambio no lo es el catalán, aunque pueda ser necesaria en ciertos ámbitos y espacios), se presupone que no hay ninguna razón para que, entre todos los esfuerzos enormes que tienen que llevar a cabo para conseguir una vida mínimamente digna, se empeñen en el aprendizaje del catalán. Por lo tanto, cada inmigrante nuevo viene a fortalecer la base social de primera lengua castellana. En una situación donde los números están muy próximos al 50%, este tipo de refuerzo se ve como definitivo.

Para poner en cuestión esa idea encontramos dos líneas de argumentación. Una, ejemplificada por Royo (2000) o por Melchor y Branchadell (2003), se basa en argumentos demográficos. Si Cataluña no hubiera recibido inmigración en el último siglo, actualmente el catalán no llegaría a los tres millones de hablantes. Suponiendo —lo cual es mucho suponer teniendo en cuenta la historia política reciente— que todos ellos fueran catalanohablantes, habría en términos absolutos bastantes menos cata-

lanohablantes de los que hay ahora. Por lo tanto, de hecho la inmigración habría contribuido a la preservación del catalán con un contingente importante de hablantes que se han incorporado a su uso (y lo han adoptado no sólo como medio de comunicación sino como identificador simbólico). Naturalmente, el punto débil de este argumento es que, si bien es incontestable que nunca hubo tantos catalanohablantes, igualmente incontestable es que nunca fueron una proporción tan baja de hablantes de primera lengua con respecto a la población total.

La otra línea, representada por ejemplo por M. Carme Junyent, parte de la siguiente hipótesis: la nueva inmigración, a diferencia de la peninsular, aporta una diversidad lingüística enorme, que podría romper la dinámica del bilingüismo efímero, de transición:

¿Por qué la enseñanza bilingüe, considerada tan necesaria en numerosas comunidades, no tiene la misma consideración en las comunidades que disponen de lenguas dominantes? Pues porque el bilingüismo solamente se considera un tránsito hacia el monolingüismo en la lengua dominante: la vía libertadora del lastre que supone una lengua recesiva. (Junyent 1998: 78)¹⁵

En cambio:

Hay que recordar que las comunidades lingüísticas subordinadas que históricamente han conseguido preservar sus lenguas han sido las caracterizadas o bien por el monolingüismo —y el consiguiente aislamiento— o bien por el multilingüismo». (Junyent 1998: 175)¹⁶

El aislamiento es inviable e inaceptable, puesto que no se trata de preservar una lengua en sí, como en un zoo, sino la posibilidad de la diversidad en contacto. El plurilingüismo, al contrario, podría ser la vía para acabar con la interposición (Aracil 1983) del castellano. El hecho de que puedan acceder al catalán hablantes de muchas lenguas debería proporcionar fuentes de préstamo y de innovación, referentes de todo tipo y elementos de revitalización independientes del español. Desde esta perspectiva, la preservación de las lenguas de la inmigración no solamente no sería problemática para la preservación del catalán, sino que sería esencial. Cataluña, como decían Xavier Lamuela y Josep Murgades, será políglota o no será. Tal vez este cuarto argumento no signifique nada para los hablantes de lenguas hegemónicas y ampliamente difundidas. Sin embargo, si la tendencia hacia la homogeneización lingüística continúa, puede que algún día esas lenguas estén en la posición que hoy tiene el catalán. Cuando las barbas de tu vecino...

15 *¿Per què l'ensenyament bilingüe, considerat tan necessari en moltes comunitats, no té la mateixa consideració en les comunitats que disposen de llengües dominants? Doncs perquè el bilingüisme només és considerat com un trànsit cap al monolingüisme en la llengua dominant: la via alliberadora del llast que suposa una llengua recesiva.*

16 *Cal recordar que les comunitats lingüístiques subordinades que històricament han aconseguit preservar les seves llengües han estat aquelles caracteritzades o bé pel monolingüisme —i el consegüent aïllament— o bé pel multilingüisme.*

7. La diversidad como legitimadora de la desigualdad

No quisiera finalizar esta reivindicación de la preservación de las lenguas inmigradas con una última referencia crítica. Para algunos autores, puede ocurrir que:

La insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) traiga implícita tácitamente, y casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social) como una manifestación más, como otra consecuencia natural de la diversidad cultural.

«Son pobres porque son diferentes, y hay que aceptar esa diversidad/desigualdad, sin intentar hacerles como somos nosotros, ya que, en el fondo, esa diversidad nos enriquece a todos», sería la caricatura del mensaje que se difunde en los medios de comunicación y en las escuelas, con un indudable efecto tranquilizador de nuestras conciencias, exculpándonos de cualquier responsabilidad gracias al fatalismo del planteamiento. (Carbonell 1999: 108)¹⁷

O en la misma línea:

Recurrir reiteradamente a la aceptación de la diversidad, a través de prácticas como las que hemos descrito [semanas interculturales, fiestas de la diversidad, etcétera], transmite el mensaje de que se debe aceptar la desigualdad social como una manifestación y consecuencia natural de la diversidad cultural. (Lapresta 2006: 197)

En efecto, una vez más podemos deslizarnos hacia un relativismo que acabe por justificar su supuesto extremo opuesto, el mantenimiento de la discriminación, ahora en aras de la preservación de una diferencia preconcebida. Sin embargo, creo que no es este el resultado natural de la defensa ni de las lenguas inmigradas ni de la diversidad lingüística en general. Tal como he intentado mostrar en la última parte de este artículo, de hecho mi perspectiva no es relativista, sino todo lo contrario, y creo que se trata de una postura relativamente frecuente en Cataluña: creo que hay que contribuir a la preservación de las lenguas inmigradas porque también creo que hay que preservar cualquier lengua, especialmente la mía. Y si esa lengua mía se convirtiera mañana, a través de mi persona, en una lengua inmigrada, de ninguna manera quisiera renunciar a transmitirla a mis descendientes. No creo que fuera bueno para mí, ni para ellos, ni que supusiera beneficio alguno para la sociedad donde me ubicara. Y si eso es así para mí, ¿por qué razón debería pensar que es diferente para otros? Puede que sea una mera proyección etnocéntrica, pero por lo menos no es relativista.

17 ...la insistència en l'acceptació de la diversitat (cultural) porta implícita tàcitament, i gairebé sempre, una invitació a l'acceptació de la desigualtat (social) com una manifestació més, com una altra conseqüència natural de la diversitat cultural.

«Són pobres perquè són diferents, i s'ha d'acceptar aquesta diversitat/desigualtat sense intentar fer-los com som nosaltres, ja que, en el fons, aquesta diversitat ens enriqueix a tots», seria la caricatura del missatge que es difon als mitjans de comunicació i a les escoles, amb un indubtable efecte tranquil·litzador de les nostres consciències, exculpant-nos de qualsevol responsabilitat, gràcies al fatalisme del plantejament.

Aunque no conozco estudios estadísticos al respecto, puedo además constatar que la ocultación y el esfuerzo por dejar atrás la propia lengua y solamente transmitir a los descendientes la lengua dominante van a menudo asociados a grupos sociales desposeídos. Son personas que se sienten fuertemente presionadas a abandonar su patrimonio cultural porque la mentalidad hegemónica lo relaciona justamente con la pobreza y la marginación. En cambio, buena parte de los inmigrantes de clase social media o elevada que conozco —incluso cuando forman parejas mixtas y carecen de fuertes vínculos familiares o relacionales con su origen— se esfuerzan en dotar a su descendencia de una buena competencia lingüística en sus lenguas, y dan por supuesto —con toda la razón— que el conocimiento de las lenguas hegemónicas lo adquirirán a través de sus relaciones extrafamiliares. En otras palabras: es posible encontrar padres hablantes de quechua que sólo hablan a sus hijos en castellano, pero es muy difícil encontrar padres hablantes de alemán que hagan lo mismo. Existen, por cierto, clases especiales de inglés para niños anglófonos cuya lengua familiar no es ésa (por ejemplo, porque sus padres se comunican entre sí en otra lengua, aunque uno de ellos sea anglohablante, o porque se criaron en zonas anglófonas pero sus familias no lo son), y sin embargo nos sorprendería que hubiera clases de bereber. ¿Lo que es bueno para los inmigrantes suecos o japoneses es malo para los marroquíes o ecuatorianos?

Lo que ocurre es que no es la diversidad lingüística ni el dominio de varias lenguas —más que posible: constantemente constatado en el caso de niños, sin menoscabo de ninguna de ellas— lo que contribuye a perpetuar la marginación y a folclorizar la pobreza y la desigualdad. Es la jerarquización social a menudo asociada también a rasgos étnicos y culturales, de la que no se librarán, insistimos, los hijos de padres inmigrantes por el hecho de esforzarse en ocultarlos o destruirlos. Por ello no se trata de acabar con la diversidad lingüística, sino con el orden ideológico y socio-político que hace posible que alguien desee y crea que lo mejor para sus hijos es que ni siquiera entiendan lo que dicen sus abuelos. ■



..... BIBLIOGRAFÍA

- BARRIERAS, M. (2007): «Multilingüisme a Catalunya: conviure sense renunciar a la diversitat», *Onze de Frankfurt*, Barcelona: Institut Ramon Llull, pp. 45-63.
- BASTARDAS, A. (1996): *Ecologia de les llengües: medi, contactes i dinàmica sociolingüística*, Barcelona: Proa.
- BROEDER, P.; MIJARES, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*, Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- CARBONELL, F. (1999): «Desigualtat social, diversitat cultural i educació», en Aja, E. [et al.], *La immigració estrangera a Espanya: els reptes educatius*, Barcelona: Fundació La Caixa, pp. 99-116.
- COMELLAS, P. (2004): *Jerarquització i visibilitat de les llengües en les representacions d'alumnes de quart d'ESO a Catalunya*, Trabajo de investigación del Programa de Doctorado Lingüística i Comunicació, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COMELLAS, P. (2006): *Contra l'imperialisme lingüístic: a favor de la linguodiversitat*, Barcelona: La Campana.
- EXTRA, G.; YA/MUR, K. (ed.) (2004): *Urban multilingualism in Europe*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FIDALGO, M. (2007): *Coneixement i valoració de la diversitat lingüística entre alumnes de quart d'ESO a Catalunya*, Trabajo de investigación del Programa de Doctorado Lingüística i Comunicació, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FISHMAN, J. A. (2002): «Do ethnics have culture? And what's so special about New York anyway», en García, O. y Fishman J. (ed.), *The Multilingual Apple: Languages in the New York City*, Berlin: New York: Mouton de Gruyter, pp. 341-353.
- FOUGHT, C. (2006): *Language and Ethnicity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCÍA, O. (2002): «New York's multilingualism: World languages and their role in a U. S. City», en García, O. y Fishman J. (ed.), *The Multilingual Apple: Languages in the New York City*, Berlin: New York: Mouton de Gruyter, pp. 3-50.
- GREENFELD, L. (1992): *Nationalism*, Cambridge: Harvard University Press.
- JUNYENT, M. C. [et al.] (2005): *Les llengües a Catalunya*, Barcelona: Octaedro.
- JUNYENT, M. C. (1998): *Contra la planificació: una proposta ecolingüística*, Barcelona: Empúries.
- JUNYENT, M. C. (2007): «Las lenguas de los catalanes», en El País, 7 de octubre de 2007 (especial 25 aniversario de *El País* en Cataluña).

- LABRAÑA, S. (2000): «Identidade e usos lingüísticos: segunda xeración de inmigrantes galegos en Cataluña», en Losada, Elena [et al.] (ed.), *Ensinar a pensar con liberdade e risco: homenatge al professor Basilio Losada* (2000), Barcelona: Publicacions de la Universitat.
- LAPRESTA, C. (2006): «Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración: consecuencias para la lengua y la escuela», en *Cultura y Educación*, v. 18, nº 2, pp. 185-200.
- MARTÍN ROJO, L. (2003): *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MELCHOR, V. de; BRANCHADELL, A. (2003): «Més immigració, més català», en *Avui*, 4-7-2003.
- MIJARES, L. (2005): «Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen», en *Anales de Historia Contemporánea*, 21, pp. 111-124.
- ÒMNIUM CULTURAL (2006): *Les altres llengües a Lleida: mapa lingüístic de Lleida*, Lleida: Pagès.
- PORTES, A.; HAO, L. (1998): «E Pluribus Unum: Bilingualism and Loss of Language in the Second Generation», en *Sociology of Education*, v. 71 (octubre), pp. 269-294.
- ROYO, J. (2000): *Arguments per al bilingüisme*, Barcelona: Montesinos.
- TANNENBAUM, M. (2003): «The Multifaceted Aspects of Language Maintenance: a New Measure for its Assessment in Immigrant Families», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 6, nº 5, pp. 374-393.





"Diversidad lingüística e inmigración: ¿por qué dilapidar un patrimonio de valor incalculable?"

Pere Comellas Casanova. Universitat de Barcelona

Resumen:

En este artículo, se afirma con propiedad que la diversidad lingüística es un hecho positivo, valioso y útil. Las razones aducidas para ello están basadas en la necesidad crucial que tienen las lenguas de una influencia mutua que fecunde nuevas formas de conocimiento, palabras, préstamos, emociones, y permita la renovación y supervivencia de las mismas. Esto choca con las consabidas visiones ideológicas de los estados-nación ante la diversidad y la valoración que han otorgado a las lenguas minoritarias dentro de su territorio nacional y ultramarino. La llegada de la inmigración supone un desafío a la vigencia de los discursos hegemónicos sobre la lengua o las varias lenguas que conviven cotidianamente entre las personas que de ellos forman parte y las hablan. El autor ofrece interesantes pistas que ponen de manifiesto el valor del plurilingüismo en las sociedades multiculturales del siglo veinte y uno.

Abstract

Linguistic diversity it is a positive, valuable and a useful fact that's the key statement of this article. All languages need in order to survive and renovate themselves, reciprocal influences to be "fertilized" with new ways of knowledge, words, and emotions. The author explains how the ideology of the nation-state collides with diversity and the historical evaluation given to the minority languages within the national or overseas territories. The arrival of migrant people poses a challenge against hegemonic and dominant discourses upon languages or the various languages that coexist daily and are spoken by different peoples who are part of them. The article persuades that multilingualism is a valuable asset to twenty first century multicultural societies.

Palabras clave:

Diversidad lingüística, migraciones, lenguas de prestigio vs lenguas minorizadas, capital social, desigualdad y subordinación social.

Ideas principales:

- La ausencia de investigaciones sobre el multilingüismo fue una evidencia constatable entre los estudios dedicados al fenómeno migratorio, sólo en las últimas décadas esta tendencia se revertió, en los países con fuerte tradición académica y a su vez grandes destinos de movimientos migratorios importantes, como los Estados Unidos.
- La subestimación de la diversidad lingüística en el mundo va muy acompañada de una frágil o total ausencia del conocimiento sobre la realidad diversa que nos rodea y de las múltiples realidades culturales, solo por hablar de un aspecto, que la inmigración ha aportado. Distinto factores concurren para que formas de evitación o subordinación o asociación nefasta impidan un conocimiento sobre lo que podrán aportar las lenguas de la inmigración.

- El prestigio asociado al "valor" de las lenguas, conduce a muchos de los hablantes en posiciones o percepción negativa (marginalizada) de su acervo lingüístico, a ocultar, rechazar o no transmitir a sus descendientes, sus idiomas de origen, pensando que con esto pueden sentirse más aceptados en los entornos societales donde la hostilidad hacia los nuevos habitantes es cada vez más sutil y compleja de detectar.
- El renovado interés por averiguar sobre qué hablan los inmigrantes se ha incrementado mucho en el mundo académico, haciendo que surjan diversos estudios que focalizan las lenguas de la inmigración.
- Estudios recientes conducidos en diferentes ciudades del Estado español (y en Madrid) permiten concluir que el mapa lingüístico presente es mucho más rico y complejo de lo que generalmente se considera. Comellas, explica con claridad las distintas formas de visibilización que están sucediendo y los procesos de jerarquización de las lenguas inmigradas y los procesos hegemónicos aparejados.

Glosario de Conceptos:

Asimilación: Constituye una propuesta de uniformización cultural: se propone y se supone que los grupos y minorías van a ir adoptando la lengua, los valores y las normas, las señas de identidad de la cultura dominante y, en paralelo, van a ir abandonando su cultura propia.

Plurilingüismo: El plurilingüismo es la facultad de utilizar de forma pasiva o activa varias lenguas, independientemente de que sean nativas o no, y es un fenómeno que se da sobre todo en las regiones fronterizas que tienen una gran variedad de idiomas, o en sociedades etno-culturalmente diferenciadas.

Diversidad: Un concepto que engloba distintas acepciones, distinto, desemejante, diferente, dispar, variopinto, plural. La diversidad sociocultural es inherente a las sociedades humanas y se adoptamos como punto de partida una valoración positiva de la diversidad (el modelo del pluralismo cultural), entonces estaremos de acuerdo que es posible bajo este modelo de organización social convivir armoniosamente en sociedades grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes.

Algunas preguntas para la reflexión:

- ¿Qué impacto tienen los inmigrantes y las lenguas que llegan con ella en los territorios que tienen lenguas históricas consolidadas?
- ¿Se refuerza el predominio de los castellano parlantes o por el contrario, se convierten en fuente de revitalización y de innovación?

LENGUA, IDENTIDAD NACIONAL Y RELACIONES INTERCULTURALES EN LA ESCUELA

Luisa Martín Rojo, Esther Alcalá Recuerda, Héctor Grad

y Ana María Relaño Pastor

Grupo MIRCO, Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad Autónoma de Madrid.

1. Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de una encuesta realizada en seis centros de la Comunidad de Madrid. El objetivo de la encuesta forma parte de una investigación sobre los modelos de gestión de la diversidad cultural y lingüística en institutos de la Comunidad de Madrid, que el grupo de trabajo MIRCO (*Multilingüismo, Interculturalidad, Relaciones Intergrupales, Nacionalismo y Comunicación*) está llevando a cabo en varios proyectos desde el 2001.

Este proyecto estudia a través de métodos cuantitativos, las creencias y representaciones sociales de la diversidad lingüística y cultural y su relación con el significado e importancia de la identidad nacional entre el alumnado y el profesorado. Se centra, específicamente, en la compatibilidad e incompatibilidad entre las identidades de origen y la española-madrileña, los elementos cívicos y étnicos en las identidades nacionales, los modelos de diversidad cultural y lingüística, y las relaciones intergrupales e integración del alumnado de origen inmigrante en la escuela.

En investigaciones previas (Martín Rojo et al., 2003) hemos estudiado las políticas educativas y su reflejo en las prácticas escolares cotidianas para un mayor entendimiento de la integración de los estudiantes de origen inmigrante en la escuela. Por ejemplo, los resultados del contacto entre grupos culturales dependen de las posturas con respecto al mantenimiento y valoración de la cultura propia y con respecto a la aceptación y valoración de la otra cultura. Estas posturas dan lugar a modelos interculturales (integración de culturas diferentes), multiculturales (mantenimiento de culturas separadas) y monoculturales (por asimilación de las diferentes culturas en una dominante o por exclusión/marginación de la diversidad interna y de las culturas "foráneas"). También hemos estudiado la conceptualización de las representaciones sociales de la diversidad cultural y su relación con el nacionalismo, así como el nuevo orden sociolingüístico que se conformaba en las escuelas. Ambos factores tienen incidencia en cómo se afronta la diversidad de lenguas en las escuelas y en sus perspectivas de futuro.

Con el fin de estudiar esta relación entre las representaciones sociales de la diversidad cultural y el nacionalismo, así como la incidencia del multilingüismo, su impacto sobre el predominio del español y las diferencias de jerarquía que se establecen entre las lenguas, diseñamos una encuesta para conocer la opinión de alumnos y alumnas, así como de profesores de distintos institutos de Educación Secundaria.

2. Diseño de la muestra y trabajo de campo

En base a estos objetivos, realizamos una encuesta en centros educativos que:

1) representaran distintas áreas geográficas de la Comunidad de Madrid, incluyendo centros de educación secundaria de la capital y de la periferia y, dentro de ésta, de las coronas metropolitanas Sur (Getafe y Valdemoro) y Norte (Alcobendas y Guadarrama) y

2) permitieran estudiar la incidencia de distintos programas de atención a la diversidad lingüística. Así, decidimos llevar a cabo la encuesta en centros de educación secundaria donde existían aulas de enlace, secciones lingüísticas en diferentes idiomas (que es el equivalente al programa bilingüe de MEC en colaboración con el British Council, pero en Educación Secundaria), o la conjunción de ambos programas.

Por tanto, la elección de nuestros centros buscó representación en estos dos ámbitos. En el siguiente cuadro se muestra la diversidad de la muestra en base a estos ejes:

Ejes Centros	Localización de los centros de secundaria	Programa de atención a la diversidad lingüística	Tipo de centro
Centro piloto (IES)	(norte)	Aula de enlace	Público
Centro 1 (CEP)	(sur)	Aula de enlace y Sección lingüística (inglés)	Concertado (religioso)
Centro 2 (IES)	(norte)	Aula de enlace y Sección lingüística (alemán)	Público
Centro 3 (IES)	(sur)	Aula de enlace y Sección lingüística (inglés)	Público
Centro 4 (IES)	Madrid (capital)	Sección lingüística (francés)	Público
Centro 5 (IES)	Madrid (capital)	Aula de enlace y Sección lingüística (inglés)	Público
Centro 6 (IES)	Sierra de Madrid	Aula de enlace y Sección lingüística (inglés)	Público

En líneas generales, las observaciones realizadas en los centros apuntan el gran desconcierto y preocupación del profesorado por la integración del alumnado de origen inmigrante en la escuela. El profesorado de las Aulas de Enlace coincidía en la falta de recursos para llevar a cabo una enseñanza de español de calidad y en el reto que suponía integrar a alumnos de distintos países de origen, con distintas lenguas y con niveles diferentes de escolarización.

Por ejemplo, uno de los profesores del Aula de Enlace destacó que la dificultad de aprender español tenía que ver fundamentalmente con el origen, el interés de los padres, o los estudios previos. Ponía como ejemplo a las alumnas búlgaras, que eran "muy listas y aprendían muy rápido", en comparación con los alumnos chinos "que son gente muy trabajadora, muy maja, pero les cuesta aprender español", o el caso de algunas de las chicas marroquíes, "que aprenden bien pero es una pena porque dejan la escuela para casarse." La construcción del alumnado de origen inmigrante como problema y la jerarquización étnico-nacional de estos estudiantes es frecuente en el discurso narrativo del profesorado de otros centros de la comunidad de Madrid (Relaño Pastor, en prensa).

A continuación incluimos los datos más relevantes obtenidos a partir de las encuestas que hemos llevado a cabo en estos seis centros.

3. Situación sociodemográfica de la muestra

3.1 Principales países de nacimiento y tiempo de estancia en Madrid

Las características demográficas de los estudiantes encuestados fueron determinadas por la composición de la población inmigrante de Madrid y por nuestro objetivo de comparar los resultados en distintos programas, en particular, las aulas de enlace y sus correspondientes aulas de referencia.

En nuestro estudio contamos con una muestra total de 199 estudiantes, con edades comprendidas entre los 8 y 18 años de edad (42,6% hombres y 57,4% mujeres), escolarizados principalmente en 2º de la E.S.O. (77,6%). De estos 199 alumnos, el 40,2% han nacido en la región de Madrid y el 59,8% fuera de la misma. La gran mayoría de los nacidos fuera de Madrid eran de origen extranjero. Los países de nacimiento más representativos de nuestra muestra son, además de España: Rumania (20,5%), Marruecos (14,5%), Ecuador (13,7%) y China (9,4%).

El panorama demográfico encontrado en las respuestas de los centros reproduce la configuración demográfica de la región, ya que en la muestra están representadas las nacionalidades y grupos que estadísticas como las del MEC "*Datos básicos de la educación en España en el curso 2007/2008*"¹, señalan como los grupos más numerosos en la región. En relación a estos datos, los resultados obtenidos muestran, sin embargo, un cambio de tendencia: el número creciente de los estudiantes procedentes de Rumania, que ya supera con margen a los nacidos en Ecuador y Marruecos. Los originarios de China también parecen en aumento. No obstante, los datos obtenidos en nuestra muestra no son plenamente representativos del conjunto de la población escolar, ya que al haber incluido numerosos estudiantes de aulas de enlace, la población entrevistada tiene, en gran parte, un perfil de recién-llegada (los estudiantes que llevan viviendo en Madrid menos de 2 años son 58 de 119).

¹ Para más información se puede visitar:

http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf

Todos los datos muestran la tendencia a la movilidad que existe en nuestros días. Un número importante de estudiantes no nacidos en Madrid (59,8%) y de ellos, un 26,7% declara haber vivido al menos durante 6 meses en otros lugares, destacando otras regiones del interior de España (i.e. Ceuta, Sevilla, Huelva, Ávila, Girona). Por otro lado, del total de estudiantes no nacidos en la región de Madrid, la mayor parte (26,1%) ha resido en ella por un tiempo superior a 5 años, lo que irá generando una dinámica de asentamiento en los próximos años, así como de una segunda generación creciente.

3.2 *Lenguas habladas por los padres*

La lengua más empleada por las madres y padres de los estudiantes es, sin duda, el español (161 madres y 167 padres de 307 respuestas). Las otras lenguas que hablan las madres son el francés (28), el inglés (25), el rumano (23), el árabe y el marroquí (17+5), el chino (11), el portugués y el brasileño (7+2), el ruso y el ucraniano (7+1), el búlgaro (5) y el italiano (5). Los padres hablan, aproximadamente, las mismas lenguas, pero el orden de frecuencia es diferente: inglés (35), rumano (23), francés (20), árabe y marroquí (16+6), chino (11), portugués (9), ruso y ucraniano (5+1).

Se observa, por tanto, junto con el predominio del español, la fuerte presencia de otras lenguas, tanto lenguas internacionales, que pueden haber sido adquiridas en la escuela o en los procesos migratorios, como lenguas de origen.

3.3 *Nivel educativo y ocupación actual de los padres*

El nivel educativo mayoritario de las madres es el de Educación Secundaria (71 de 189) con gran diferencia, frente al de los padres, que está más repartido entre Secundaria y Universidad (58+41 de 188):

Educación secundaria / Instituto: 71 madres de 189 y 58 padres de 188

Universidad: 37 madres de 189 y 41 padres de 188

Formación Profesional (Módulos): 26 madres de 189 y 25 padres de 188

A pesar de que la mayoría ha recibido formación secundaria (madres 37,6% y padres 30,9%) y universitaria (madres 19,6% y padres 21,8%), predominan las ocupaciones relacionadas con los sectores "agricultura, hostelería, servicio doméstico y construcción" (madres 26,8% y padres 36%) y "trabajo doméstico no remunerado" (madres 29,2% y padres 0%). Estas son las opciones más recurrentes:

Madre (de 168):

Trabajo doméstico (en casa): 49

Agricultura, hostelería, servicio doméstico, construcción: 45

Administrativo, comercial, secretaría, tienda, dependiente/a: 36

Técnico, carpintería, peluquería costura, cocinero/a: 13

Padre (de 136):

Agricultura, hostelería, servicio doméstico, construcción: 49

Administrativo, comercial, secretaría, tienda, dependiente/a: 23

Médico, abogado, profesor, ejecutivo de empresa, informático/a: 22

Técnico, carpintería, peluquería costura, cocinero/a: 20

Entre los hombres hay menos desempleo (7 vs. 10 mujeres) y nada de trabajo

doméstico en casa (0 vs. 49). Los padres, además, se ocupan en mayor proporción en profesiones liberales que las madres (22 vs. 10). Estos datos parecen mostrar una dinámica general en el ámbito laboral en España.

Estos datos rompen con la idea de que los padres y madres de los estudiantes de origen inmigrante no tienen nivel cultural, bastante extendida en el imaginario de representaciones socioculturales del ámbito escolar. Resalta también el contraste entre el nivel educativo de éstos y sus ocupaciones; lo cual no es de extrañar conociendo la política estatal de incorporación de inmigrantes en el mercado laboral.

3.4 Religión de los estudiantes

160 de 194 estudiantes respondieron que practicaban o pertenecían a alguna religión. De los 160, 95 respondieron que su religión era la católica, 21 la musulmana, 20 la cristiana ortodoxa y 6 la evangelista, con un alto porcentaje de la respuesta no sabe/no contesta (15).

Sorprende el alto porcentaje de estudiantes que responden a esta pregunta, al igual que la creciente diversidad de creencias que aparece representada en sus respuestas. Se confirma, de esta forma, la situación de diversidad que vamos a ver a continuación.

4. Multilingüismo en la escuela

4.1 Ámbitos de uso de las lenguas

Los resultados obtenidos constatan la situación de multilingüismo presente en la escuela y en el ámbito del hogar. Por ejemplo, las lenguas usadas en casa (por orden descendente) son el español, el rumano, el inglés, el árabe, el francés y el chino mandarín (putonhua), el portugués y el búlgaro (ver tabla 1). En todos los casos, excepto en el del inglés, el porcentaje de uso desciende ligeramente cuando los estudiantes hablan con sus hermanos, frente a cuando hablan con sus padres. Éste es uno de los indicios, consideran los autores, de un proceso o tendencia a la pérdida de la lengua familiar en una segunda generación. En este caso, los porcentajes muestran esa tendencia, pero no son muy significativos. Se observa, también, un incremento relativo del uso del inglés entre los adolescentes (iguales), que podría verse reforzado por la implementación de los programas bilingües en inglés en las escuelas e institutos y por el prestigio del que goza tal lengua hoy en día.

Tabla 1: Uso de las lenguas en casa
Datos porcentuales de las lenguas que se usan con mayor frecuencia

Ámbito Lenguas usadas	Casa			
	Con la madre	Con el padre	Con los/as hermanos/as	Con otros familiares
Español	59,4%	58,5%	57,9%	54,7%
Rumano	9,9%	10,1%	9,1%	10%
Inglés	4%	8,7%	14,2%	13,4%
Árabe	8,9%	8,7%	7,6%	7%
Francés	8,9%	5,8%	4,1%	6,5%
Chino mandarín	5,4%	5,3%	4,6%	4,5%

Por otro lado, las lenguas usadas en la escuela (ver tabla 2) también por orden descendente son: el español (con los profesores y profesoras, los compañeros y compañeras y en el recreo); el inglés y el francés (con los profesores, profesoras, compañeros y compañeras); y el rumano, el árabe y el chino mandarín (con los compañeros y compañeras y en el recreo).

Es interesante observar cómo cuanto menos formal es el ámbito de uso dentro de la escuela, mayor es el uso de las lenguas de origen inmigrante (rumano, árabe y chino mandarín) y menor el de las lenguas de comunicación internacional (inglés y francés) y que, debido a las secciones bilingües son hoy, también, lenguas de instrucción en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. El español aparece como la lengua que más se utiliza en todos los ámbitos, ya sea entre compañeros, en el recreo o en la clase. Si bien como lengua de instrucción, por efecto de la introducción de programas bilingües en el sistema educativo, compite con otras lenguas de la UE, hasta el punto de que los estudiantes hablan menos el español dentro del aula y más en momentos de distensión.

Tabla 2: Uso de las lenguas en la escuela
Datos porcentuales de las lenguas que se usan con mayor frecuencia

Lenguas usadas	Ámbito		
	Escuela		
	Con profesor /as	Con compañeros/as	En el recreo
Español	54,5%	61,1%	75,7%
Inglés	24,8%	15,6%	2,3%
Francés	19,8%	10,1%	1,1%
Rumano	0,0%	5,8%	11,3%
Árabe	0,0%	4,7%	5,1%
Chino mandarín	0,0%	1,2%	2,8%

El dominio del español se mantiene en una situación de multilingüismo en todos los ámbitos, tanto en casa como en la escuela, y dentro de ésta tanto dentro como fuera del aula. El inglés y el francés son lenguas de la escuela (del currículo escolar). También se afirma que son lenguas que se usan en el ámbito familiar y en el barrio, lo que podría indicar que algunos de estos alumnos pueden tener familiares que han emigrado a países anglófonos o francófonos, o, también, que el conocimiento y el uso de estas lenguas se extiende entre los jóvenes. En esta extensión pueden estar desempeñando un papel relevante los programas bilingües en el panorama sociolingüístico. Es, sin duda, por estos programas que se señala su fuerte presencia como lenguas de la escuela y del aula. En cualquier caso, existe un fuerte desfase entre su presencia en este ámbito y en ámbitos de distensión como el recreo.

Las lenguas de la inmigración no son lenguas de instrucción y no se usan con los profesores, por lo que suponemos que no se hace uso de ellas por parte de los profesores como lengua de intercambio y apoyo dentro de clase. Ello indica una diferencia de prestigio. Su uso alcanza, también, proporciones muy bajas, con compañeros o en el recreo, y son menos utilizadas que el inglés. Esto podría indicar, en primer lugar, el papel del inglés como lengua de intercambio entre los jóvenes y el que las lenguas de

la inmigración no superan los límites de su grupo de hablantes de origen, y no logran ser empleadas por los compañeros locales. Entre las lenguas que se hablan, en contadas ocasiones, se menciona expresamente que el ecuatoriano, el colombiano, el argentino y el venezolano son variedades del español habladas en casa o en la escuela. De manera que se reconoce la presencia de estas variedades y la diferencia lingüística que entrañan. Si se vieran como idénticas a la variedad local no se las mencionaría y no aparecerían, prácticamente, equiparadas a lenguas por sus hablantes.

A continuación, anotamos las lenguas que los estudiantes dicen escuchar (por orden descendente) y el lugar en el que lo hacen. Es importante mencionar que esta era una pregunta que solicitaba respuestas múltiples y que hubo 465 respuestas referidas al ámbito "en el instituto", 337 para "en el barrio" y 277 cuando se referían a entre "familia y amigos". Lo que quiere decir que casi todos los encuestados han señalado que oyen más de una lengua en la escuela, en el barrio y en menor medida en casa: confirmado que la percepción del multilingüismo está extendida.

El español sigue siendo la lengua más escuchada en todos los ámbitos y le siguen las mismas lenguas que en la pregunta de "lenguas usadas en casa o en la escuela", además del ruso (ver tabla 3). También en este caso, el dominio del español se traduce en cifras prácticamente equivalentes en todos los ámbitos. Es para todos los alumnos la lengua de la escuela (para 171 es la que oye en la escuela), pero también la más oída en el barrio (158), y también la que más se oye en la familia (145). En el resto de las lenguas, el número de los que dicen oírlas en los distintos ámbitos muestra desniveles que no se dan en el caso del español. Así, el inglés y el francés se oyen más en la escuela que fuera de ella. Lo que confirma su condición de lenguas de instrucción y por tanto, de prestigio, además de la inserción y asentamiento de los programas bilingües en la escuela. Mientras que las lenguas de inmigración, se oyen en la escuela y el barrio. De manera que, aunque no hayan llegado a penetrar en el ámbito prestigioso de la instrucción, son lenguas más vivas y más utilizadas que el inglés o el francés. En el ámbito de la familia, sin embargo, disminuye el número de quienes dicen oír las lenguas de la inmigración, hasta aproximarse al número de los que las hablan.

**Tabla 3: Lenguas que se escuchan en los distintos ámbitos
(en números absolutos)**

	Instituto	Barrio	Familia y amigos
Español	171	158	145
Rumano	67	52	32
Árabe	55	46	32
Inglés	72	22	29
Chino mandarín	31	36	10
Francés	47	4	18
Ruso	11	7	5

Dado que se daba la opción a los estudiantes de precisar otras lenguas, además de las que se les daban listadas, es interesante detenerse a observar cuando se amplía la pregunta a "otras lenguas escuchadas". De alrededor de 50 respuestas en este apartado, las siguientes son las lenguas que señalan (entre paréntesis el número de respuestas):

Tabla 4: Otras lenguas que se escuchan (en números absolutos)		
Instituto (56)	Barrio (51)	Familia y amigos (43)
Colombiano (12)	Colombiano (15)	Colombiano (9)
Ecuatoriano (10)	Ecuatoriano (12)	Ecuatoriano (7)
Polaco (10)	Búlgaro (5)	Búlgaro (5)
Búlgaro (6)	Polaco (4)	Portugués (4)

De nuevo encontramos la tendencia a presentar las variedades del español más frecuentes como lenguas. Además, aparecen lenguas que no aparecían entre las que se hablaban, por ejemplo, el polaco. Interesante es el hecho de que el chino mandarín se percibe que se escucha más en el barrio que en el instituto, al igual que el colombiano y el ecuatoriano. Una posible explicación es que, aunque no sean lenguas representadas en nuestra muestra, los entrevistados reconocen su presencia en la sociedad.

Sorprende la escasa presencia de las otras lenguas oficiales de España, ya que apenas se usan ni se oyen. Sólo un estudiante señala el euskera como lengua de uso y, en el caso de los profesores, aparece el catalán.

Los datos reflejan, por tanto, una situación de multilingüismo, pero también de diglosia, entendida como la distribución de lenguas según ámbitos y funciones, de manera que unas se incorporan a las prácticas educativas y otras no. La desigual distribución de lenguas siempre implica diferencias de valoración social de las lenguas: variedades "llamadas" internacionales, europeas, de cultura, y lenguas de países no desarrollados, locales, llamadas "incultas". La distribución social de lenguas y de prestigio depende, a su vez, de las diferencias en la posición social de sus hablantes. En nuestro caso, además del español, las lenguas nacionales, reconocidas como lenguas de intercambio dentro de la UE, gozan de ese prestigio, frente a las lenguas de inmigración. El rumano se encuentra dentro de este panorama en una posición especial, tanto por el número de hablantes, como por su reciente incorporación a las lenguas de la UE.

4.2 Auto-percepción del nivel o dominio de las lenguas

El predominio del español también se confirma en el ámbito de las competencias y de cómo estas son percibidas por los hablantes. Tal y como corresponde por ser la lengua de instrucción y la lengua dominante en la sociedad, es la lengua que más y mejor dominan los entrevistados, en la que la mayoría dicen tener tanto competencias orales como escritas, según sus respuestas. A ella, le siguen otras lenguas de instrucción y en concreto el inglés. Si bien, en este caso, los estudiantes eligen "regular" para definir su nivel de destreza, antes que "bien", pudiendo indicar de esta manera que se trata de una segunda lengua o lengua extranjera en proceso de aprendizaje y no de una lengua nativa. El rumano, el árabe y el chino mandarín serían las otras lenguas cuyos hablantes, en general, muestran una percepción buena y segura de su propio nivel o dominio.

Y lo mismo sucede con los 4 hablantes de búlgaro, que se sienten muy seguros de su buen dominio en todas las destrezas, al igual que los dos de polaco. En todos estos casos, se trata de lenguas nacionales y, por tanto, lenguas de instrucción en los países de origen. Dado que apenas hemos entrevistado a estudiantes de segunda generación, es posible que el equilibrio en los niveles de las distintas competencias se deba a que estos estudiantes pueden haber seguido algún tipo de instrucción en los países de origen en esas lenguas. Sólo en el caso de un hablante de brasileño y otro de portugués (o quizás el mismo) dicen entender y hablar bien dichas lenguas, pero leerlas y escribirlas regular, es decir, que manifiesta mayor seguridad en las competencias orales.

No ocurre lo mismo con las lenguas minoritarias y las variedades que no son lenguas de instrucción en los países de origen. Así, nadie dice dominar (en ninguna de sus destrezas) el tamazigh, a pesar del uso oral frecuente entre los miembros de su comunidad (especialmente en su variedad rifeña). Igualmente, los 3 hablantes del quechua consideran que su nivel es regular o malo. Hay una persona que dice dominar bien el wolof y otra el romaní.

En el caso de las variedades del español, la situación es compleja: se las denomina y singulariza, como si se tratara de lenguas (el colombiano, el dominicano). Hay también dos hablantes de ecuatoriano, uno de los cuales confía en su buen dominio en todos los ámbitos, y el otro considera que entiende bien, habla regular y lee y escribe mal, marcando esta tendencia de dominar siempre mejor la oralidad, y antes la recepción que la producción. Además, aparece una persona que dice escribir bien en dariya, la variedad marroquí del árabe.

4.3 Actitudes hacia la diversidad lingüística

Este apartado de la encuesta tenía como objetivo conocer la respuesta de los participantes acerca de la mezcla de lenguas (denominada también alternancia de códigos) y que incluye fenómenos lingüísticos como los calcos y préstamos lingüísticos así como otros más sofisticados en las que los hablantes en situación de contacto lingüístico son capaces de alternar dentro de la propia estructura sintáctica de una lengua determinada. Preguntamos la cuestión en términos más sencillos, a nivel léxico o de mezcla de palabras, y a nivel conversacional, de uso general de cambio o alternancia de dos o más lenguas en una conversación. Nuestro objetivo era detectar algunos de los posicionamientos actitudinales hacia el contacto lingüístico en la escuela.

4.3.1 Mezclas

El fenómeno de la mezcla o alternancia de códigos entre dos o más lenguas es frecuente en situaciones de contacto lingüístico entre los hablantes en sociedades multilingües. La alternancia o *code-switching* puede ocurrir tanto dentro del mismo turno de la conversación como en turnos consecutivos, afectando tanto a la estructura gramatical como al léxico de las lenguas que se mezclan, y viene motivada por distintos factores sociolingüísticos y psicolingüísticos. Nos interesaba saber si los alumnos que hablan más de una lengua las mezclaban y qué actitudes tenían hacia la alternancia. Los resultados indican que el 43,1% (84 de 195) reconoce mezclar palabras (préstamos y *code-switching*) de distintas lenguas al hablar con la misma persona, siendo las combinaciones más frecuentes: español-inglés, inglés-francés, español-árabe y español-rumano. Es decir, que el rango de combinaciones incluye siempre el español, junto con una lengua de la inmigración, sobre todo, árabe o rumano, o bien el inglés. Esta selección de lenguas, por un lado, confirma cómo la mezcla de lenguas es un fenómeno aso-

ciado al bilingüismo, y que se da, por tanto, entre los hablantes que conocen las lenguas implicadas. Y, por otro lado, muestra, de nuevo el arraigo y la extensión de uso del inglés entre los jóvenes, incluso entre los alumnos que no tienen el español como primera lengua. Encontramos también alumnado que mezcla inglés, español y polaco, o español, inglés, tagalo y bicolano.

Estos hablantes comparten una valoración positiva de esta práctica lingüística y entre las razones que les llevan a ello destacan: "porque me sale así": 56 de 84 (se ha convertido para estos en una práctica natural o naturalizada); "para que me entiendan": 47 (el fin de la intercomprensión); y "porque me gusta": 38 (se aprecia la diversidad y el mestizaje lingüístico).

En este caso, los profesores divergen a la hora de explicar el porqué de esta práctica lingüística de los estudiantes, ya que la mayor parte cree que la mezcla de lenguas por parte de éstos es el resultado de una falta de competencia en la lengua española (84,6%). Es decir, que se ve como fruto de una carencia, no de la competencia bilingüe. Tampoco se ve como un recurso para el aprendizaje de la misma (46,2%), ni como un proceso habitual, conocido como interlengua, que permite a estudiantes y profesores conocer en qué fase de aprendizaje están. Los porcentajes de las valoraciones acerca de dicha mezcla no muestran una diferencia marcada entre las valoraciones tanto de carácter positivo (38,4%) como negativo (23%) e indiferente (23%).

4.3.2 Acentos

50 de 187 estudiantes dicen hablar español "con un acento". Es decir, que sólo una minoría percibe que presenta alguna diferencia lingüística en la variedad de español que hablan (26.7% del total). Esta cifra es muy pequeña, si consideramos que un número muy alto de estudiantes no ha nacido en la Comunidad de Madrid (119 o un 59,8% del total), lo que indicaría que puede producirse un proceso de asimilación lingüística.

En este caso, las diferencias en la variedad del español que se habla en otras regiones del estado español parecen equipararse a las diferencias lingüísticas de los países iberoamericanos (las cuales se perciben y representan a menudo como lenguas) e, incluso, parecen equipararse a las variedades del español de hablantes no nativos (rumano, árabe o marroquí, mandarín, alemán). La mayoría de estos hablantes piensa, sin embargo, que no le tratan diferente por su acento (41 de 77) aunque, si le tratan diferente, mayoritariamente es para bien (35 de 77, frente a 1 de 77 que reconoce que le tratan mal). Según estos datos, la tolerancia sería muy alta, siempre y cuando se hable español, y se empieza a percibir que no hay ya una sola norma lingüística, la del español peninsular, por lo que podemos apuntar una tendencia hacia la ruptura del etnocentrismo lingüístico.

4.3.3 Sentimiento por hablar una lengua diferente

En general existe una valoración positiva de las diferencias lingüísticas por parte de quienes hablan otras lenguas. Es decir, un 42,7% (41 de 96) dicen sentirse orgullosos y un 35,4% afirma sentirse contentos. No obstante, por la formulación de la pregunta, no se sabe si por hablar una lengua diferente a la habitual de uso o primera lengua o a la general de la sociedad; con lo cual no podemos distinguir entre un posible aprecio por la diversidad o, por el contrario, si la lengua diferente fuera el español, podríamos decir que existiría una asimilación lingüística al español para aquellos cuya primera lengua no es el español.

4.3.4 Jerarquización: la desigual valoración de las lenguas

Hemos realizado una aproximación a la jerarquización lingüística de los estudiantes a través de la pregunta del cuestionario en la que indagábamos acerca de las lenguas que les gustaría hablar y para qué. No sorprende que entre las lenguas más elegidas para conseguir trabajo estén el inglés (105 de 272) y el francés (75), aunque sí el español (51), porque –si se ha respondido adecuadamente– significa que hay 51 personas que no lo manejan (o no del todo) y que quisieran hacerlo para conseguir un puesto de trabajo en la Comunidad de Madrid. También es muy interesante que haya 18 personas que consideren que el chino mandarín puede abrir perspectivas laborales en la sociedad, así como 10 que opinan lo mismo con el árabe, 7 con el rumano y 4 con el quechua.

También se refleja el hecho de querer aprender otras lenguas con fines como comunicarse con la familia o con amigos y conocidos. El español vuelve a ser elegido por 32 de 104 estudiantes, indicando que podría ser una lengua para comunicarse con la familia de aquellos estudiantes que tienen familiares en países hispanoparlantes y que aún no la manejan. Lo mismo ocurriría con el francés (21) y el inglés (20). El número de estudiantes que querría aprender chino mandarín para comunicarse con su familia coincide con el número de estos estudiantes que son de origen chino. Hay también 10 estudiantes que querrían aprender árabe y 5 rumano con la misma finalidad.

Para comunicarse con amigos y conocidos, de 136, 43 han manifestado su interés por aprender español, 28 por el inglés, 25 por el francés, 16 por el rumano, 10 por el chino mandarín y 10 por el árabe. Las diferencias en los porcentajes muestran que el español es, como cabría esperar por ser lengua dominante en la sociedad, una lengua para construir relaciones interpersonales, y que en este ámbito se busca también establecerlas. Igualmente, aparece la motivación relacional con las otras lenguas, sobre todo con las lenguas nacionales, pero también con las lenguas de inmigración, lo que significa que la motivación relacional aparece como un elemento incipiente, que refuerza la tendencia a aprender estas lenguas.

Por último, la motivación más vinculada con razones identitarias o comunitarias, "para mantener lazos con su pueblo", de 87 respuestas, 30 estudiantes querrían aprender español, 15 inglés, 14 francés, 10 árabe, 8 rumano y 6 chino mandarín, lo que demuestra la apreciación de la relación de la lengua e identidad.

También fue interesante descubrir otras razones por las que les gustaría aprender dichas lenguas, por lo que aportaban en la línea de viajar, abrirse a otras culturas y acercarse a amigos de otros orígenes. Aunque estas respuestas hayan sido escasas, implicarían una tendencia incipiente a abrirse al conocimiento y uso de otras lenguas y de establecer relaciones interculturales por parte de algunos estudiantes.

4.4 Implicaciones

Los resultados relativos al orden sociolingüístico muestran cómo se ha generalizado la situación de multilingüismo. En primer lugar, por la presencia de distintas lenguas, especialmente lenguas internacionales, que son también lenguas nacionales en la UE, y de lenguas de la inmigración. En segundo lugar, por las competencias de los hablantes. Los estudiantes que declaran tener alguna competencia en otras lenguas representan el 79% de la muestra (un 78% en el caso de los alumnos de origen extranjero y un 79% en el caso de los autóctonos), y entre ellas se incluyen los dos tipos de lenguas antes mencionados. Igualmente, vemos que las lenguas internacionales, como el inglés, se encuentran en un proceso de afianzamiento en tanto que lenguas de instrucción pero que además, se extienden progresivamente fuera de la escuela, en el

ámbito familiar y, concretamente, entre iguales (amigos y compañeros, y familiares, hermanos/as). De hecho, el inglés y el francés son también las lenguas más habladas por los profesores (inglés, 54%; francés 54%). Aunque entre estos aparece también el catalán (15%), el euskera y el gallego, siempre en proporciones bajas. Igualmente, las lenguas nacionales de origen parecen mantenerse, dado que muchos de los estudiantes son recién llegados y parecen haber seguido parte de su escolarización en esas lenguas, a parte de usarlas en el ámbito familiar. Es posible que en el futuro o en una segunda generación se pierdan, dada la fuerte preeminencia del español y el hecho de que estas otras lenguas no se incorporan al ámbito escolar, fuera de las áreas de recreo. Resulta relevante que la diversidad lingüística es mucho menor entre los profesores. Entre ellos, el dominio del español es casi absoluto (92%) y sólo declaran hablar inglés y francés en una proporción significativa, y en menor medida otras lenguas europeas y del estado español. Mientras que no dominan lenguas de la inmigración. Y lo mismo sucede con las lenguas que los profesores querrían aprender, donde sólo el inglés o el francés, destacan como lenguas que se querrían aprender para establecer relaciones con amigos y conocer otros pueblos y culturas. Este hecho indica que el multilingüismo es ante todo una realidad que viven los jóvenes, y que el medio y la posición social de estos profesores y el de sus alumnos es distinto.

Fruto de esta situación de multilingüismo, aparecen fenómenos asociados como la práctica lingüística de la mezcla de lenguas o la convivencia de distintas variedades del español y la proliferación de acentos y formas distintas de expresión. La actitud hacia estos fenómenos parece ser relativamente positiva entre los estudiantes, frente a un 46% de los profesores que lo rechazan. Destaca el que los hablantes no se sientan discriminados por su acento. Lo que indica un grado de tolerancia hacia la diversidad, pero también la importancia que se concede al español como elemento unificador.

Un ejemplo más de esta actitud abierta a la diversidad es que los profesores consideran que el uso y conocimiento de otras lenguas no interfiere en la adquisición de un nivel suficiente en lengua vehicular como para seguir con normalidad las asignaturas del currículo.

A pesar de valorar de forma positiva el conocimiento de lenguas distintas a la vehicular, encontramos diferentes valoraciones según el origen de los estudiantes. Concretamente, los profesores perciben de forma más acusada las dificultades de los estudiantes de origen chino para las siguientes competencias lingüísticas: "aprendizaje de otras lenguas", "aprendizaje de español", "comprensión oral", "comprensión lectora" y "lectoescritura". De hecho, las dificultades curriculares de los alumnos de origen chino percibidas por los profesores (principalmente en Lengua y Literatura así como en Ciencias Sociales) se corresponden con aquellas dificultades lingüísticas antes mencionadas. Junto a estos estudiantes, aquellos de origen marroquí son señalados por los profesores en relación con dificultades en competencia lingüística lectoescritora, reflejada especialmente en la asignatura de Lengua y Literatura.

Por último, parece que aún es pronto para valorar el impacto de los programas bilingües, pero su impacto podría estar ya reforzando la presencia del inglés tanto en la escuela como en las prácticas lingüísticas de los más jóvenes. Tanto profesores como estudiantes señalan su competencia en esa lengua, cuya importancia no sólo se considera a partir de criterios de utilidad, sino también a la hora de relacionarse y establecer relaciones sociales.

La situación de multilingüismo no significa que se dé una idéntica distribución de las lenguas, ni que estas sean igualmente valoradas. Al contrario, se observa la dife-

rente valoración y uso de las lenguas nacionales europeas frente a las lenguas de inmigración.

5. Identidad nacional y grados de aculturación

5.1 Definición de identidades

5.1.1 Ser de aquí o ser de allá, ¿pero de dónde?

Con respecto a la identificación con grupos sociales como "europeo", "español" y "madrileño" mostrada por todos los participantes de la muestra, encontramos que no existe un sentimiento identitario muy marcado, dado que en los tres casos las puntuaciones medias se sitúan entorno al 3 en una escala de valoración del 1 al 5. De cualquier forma, es interesante observar que se da prioridad a la identidad nacional (media: 3,4), frente a la supranacional europea (media: 3,3) o a la regional madrileña (media: 3,3).

Frente a ello, existe una identificación positiva marcada con respecto al "país de origen" (media: 4,06) y la "región de origen" (media: 3,52), entre aquellos que se consideran inmigrantes, siendo la región latinoamericana la más nombrada y valorada con un sentimiento muy fuerte (media: 5). De nuevo, se puede observar la preferencia más marcada del origen nacional frente al regional, en término medio, aunque en el caso latinoamericano la percepción de esta identidad supranacional supera a la nacional.

5.1.2 ¿Cómo ser español? o ¿Qué es ser español?

En este caso, la respuesta a esta pregunta del cuestionario nos permitiría acceder a la construcción de la identidad española y el tipo de factores que son más valorados por los estudiantes.

En relación a la identidad nacional y a lo que se considera ser español, la tabla siguiente resume los resultados obtenidos.

Tabla 5: Tipos de nacionalismo		
	Autóctonos	Inmigrantes
Nacionalismo: tipos de rasgos	78	69
CÍVICO-LEGAL - HABER VIVIDO EN ESPAÑA 5 AÑOS - ESTAR TRABAJANDO EN ESPAÑA - HABLAR ESPAÑOL - HABLAR OTRAS LENGUAS DE ESPAÑA	2.84 (3º)	3.02 (2º)
CÍVICO - CULTURAL (voluntario) - CONOCER LA HISTORIA Y TRADICIONES DE ESPAÑA - COMPARTIR COSTUMBRES DE LOS ESPAÑOLES - RESPETAR LOS SÍMBOLOS NACIONALES	3.66 (1º)	3.36 (1º)
		>>>

- JURAR LEALTAD A ESPAÑA - SENTIR QUE SE PERTENECE A ESPAÑA - RESPETAR LAS LEYES E INSTITUCIONES DEL PAÍS		
ÉTNICO - ORIGEN - NACER ESPAÑOL - QUE ALGUNO DE LOS PADRES SEA ESPAÑOL - SER DESCENDIENTE DE ESPAÑOLES	3.14 (2º)	2.51 (3º)
ETNICO-RACIAL - SER CATÓLICO - SER DE RAZA BLANCA	1.98 (4º)	2.06 (4º)

Tanto los estudiantes que se consideran inmigrantes, como los que no, señalan "respetar las leyes e instituciones del país" como el aspecto más importante para que alguien sea considerado/a como español/a, mientras que la opción "ser de raza blanca" es valorada como la menos importante.

De hecho son los factores **cívico-culturales**, los que para unos y otros son los más relevantes. Los encuestados han considerado que los factores que se incluyen en el apartado que hemos llamado **cívico-culturales**, están relacionados y entre ellos se incluyen, desde "el respeto de las leyes y de los símbolos nacionales", a "conocer la historia y tradiciones de España", y, por último, un factor voluntarista, "el sentirse español". Los estudiantes locales valoran en segundo lugar en la identidad española, factores que hemos denominado **étnicos o de origen**, como ("nacer español", "que alguno de los padres sea español" o "ser descendiente de españoles"). Sin embargo, para los estudiantes de origen extranjero ocupan el segundo lugar, factores **cívico-legales** (como "haber vivido en España 5 años", "estar trabajando en España", "hablar español", "hablar otras lenguas de España"). Dentro de este conjunto, tanto unos y otros consideran hablar español, el factor más importante. De manera que "hablar español" aparece como un factor importante para ser considerado así, y más en el caso de los inmigrantes, que también valoran el conocimiento de las otras lenguas oficiales. Los factores cívicos son, por tanto, más valorados por los estudiantes de origen extranjero, que para los locales. Esto es importante, en cuanto al modelo de integración de inmigrantes, ya que los factores étnicos son adscriptivos y no puede accederse a ellos, aunque una persona se sienta española. Por último, en ambos casos, los factores étnico-raciales, como ("ser católico" o "ser de raza blanca"), son los menos valorados por unos y otros. De manera que, en términos generales, los requisitos **cívico-culturales** están por encima de los **étnicos** a la hora de construir la identidad nacional. Si bien, estos últimos son considerados más relevantes por los estudiantes locales. La lengua desempeña un papel importante en cualquier caso para ser considerado y considerarse español.

Con respecto al fenómeno migratorio y su incidencia en la escuela, los profesores consideran inmigrantes a aquellos estudiantes que, o bien son "no nacidos en España" (76,9%), y en una proporción muy inferior a quienes son hijos "de padres inmigrantes" (15,38%), lo que indicaría que los hijos de los inmigrantes no son considerados necesariamente inmigrantes. Y en ningún caso, "no tener la nacionalidad española" (0%) o "no haber nacido en Madrid" (0%), son considerados criterios para ser considerado inmigrante. Al mismo tiempo que reconocen la presencia de escolares inmigrantes en la institución escolar, la valoran como "razonable" (46,1%) o "excesiva" (46,1%). En relación con esta presencia, los docentes no valoran ni positiva ni negativamente los cambios provocados hasta el momento en la actividad cotidiana de sus aulas, en cuestiones como la dinámica de grupo, el rendimiento académico y la convivencia en el aula. Aun así, demandan la adaptación a esta nueva situación de la Administración y del conjunto de la comunidad educativa.

5.2 Actitudes hacia la diversidad y modelos de integración

En la investigación de Martín Rojo et al. (2003), se señalaban los siguientes modelos dominantes de aculturación y asimilación lingüística, tal y como indica la Tabla 6. Tomamos como fuente de inspiración el esquema que John Berry propuso (véase Berry, 1990; y Berry y Sam, 1997) para describir los procesos de aculturación de grupos de inmigrantes, pero lo hemos recreado y transformado con el fin de poder explorar algo que Berry no estudia: las orientaciones ideológicas de la sociedad receptora con respecto a la inmigración.

Tabla 6: Ideologías lingüísticas y culturales

	¿ Se tiende a/se demanda el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias?		
		SI	NO
¿Se promueven las relaciones intergrupales?	SI	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEGREGACIÓN	MARGINACIÓN

5.2.1 ¿Mantener rasgos de origen o adoptar los del lugar de destino?

En nuestro caso observamos el modelo predominante según las actitudes hacia la propia cultura y la del otro. Aquellos estudiantes que se consideran inmigrantes, señalan las siguientes respuestas como aspectos a los que confieren mayor importancia: "mantener mis propias costumbres y tradiciones", seguido de "hablar bien mi lengua de origen" y "hablar bien el español". De manera que, conjugan el mantenimiento de sus características culturales y lingüísticas, al tiempo que consideran importante incorporar las de la sociedad mayoritaria. La orientación parece ser, por tanto, intercultural o de integración. Aquellos que, por el contrario, no se consideran inmigrantes, señalan "hablar bien el español", seguido de "tener amigos españoles", como aquellos factores que les gustaría que los inmigrantes tomaran en cuenta, antes que: "adoptar las costumbres y tradiciones españolas", "participar en actividades sociales con españoles", "tener amigos inmigrantes", "hablar bien sus lenguas de origen", "mantener sus propias

costumbres y tradiciones" y "participar en actividades sociales con inmigrantes", por este orden de prioridad. En este caso, las demandas parecen orientarse hacia un modelo asimilador.

Vemos con estas respuestas cómo se construye la etnicidad del inmigrante, tanto por aquellos estudiantes que se consideran inmigrantes como por aquellos que no. Estos datos manifiestan, entre los estudiantes de origen inmigrante, cierto temor a la asimilación cultural y lingüística y parecen responder a ella afianzando el mantenimiento de sus costumbres, tradiciones y lenguas de origen. Al mismo tiempo, parece haber permeado entre estos estudiantes la importancia fundamental que se concede al conocimiento y uso del español en la Comunidad de Madrid a la hora de relacionarse con españoles. Este aspecto de "hablar bien el español" fue el tercero en prioridad, lo que implicaría que reconocen la utilidad del mismo y al mismo tiempo podría indicar la presión social de ciertas políticas educativas que promueven la asimilación lingüística en la escuela.

Con respecto a los estudiantes que no se consideran inmigrantes, esta tendencia a marcar el buen uso del español como fundamental en las relaciones es también de destacar. Los factores escogidos como prioritarios tienden hacia la asimilación lingüística y cultural de los inmigrantes, es decir, hacia su aculturación. Así, consideran importante que los inmigrantes hablen bien el español, tengan amigos españoles, adopten las costumbres y tradiciones españolas y participen en actividades sociales con españoles, antes que cualquier factor relacionado con el mantenimiento de sus tradiciones, lenguas o relaciones de origen.

5.2.2 Seguridad cultural y apertura a la diversidad vs. temor y medidas proteccionistas

Por último, es interesante señalar cómo se manifiestan entre los estudiantes dos tendencias hacia la diversidad cultural y lingüística: una que tiende a sentirse segura de su propia cultura y, al mismo tiempo, aprecia la diversidad de lenguas y culturas ("es bueno que haya diversidad de lenguas y culturas" y "me siento seguro de mi cultura"); y una segunda que tiende a mostrar temor e inseguridad por la pérdida de la propia cultura o de la lengua propia y, por ello, parece reclamar medidas proteccionistas al respecto ("hay que tomar medidas para proteger nuestra lengua de influencias externas", "hay que tomar medidas para proteger nuestras tradiciones" y "aprender otras lenguas nos hace olvidar la nuestra").

La diferencia en el grado de valoración de una y otra tendencia entre estudiantes de origen inmigrante y autóctono no es significativa. De hecho, ambas percepciones son compartidas por unos y otros; aunque entre los estudiantes de 12-13 años se observa una mayor seguridad cultural que entre los de 14-15. Sin embargo, sí aparece como relevante que se hayan puntuado más los factores de amenaza hacia la propia lengua o cultura que los de confianza en ellas. Tanto los estudiantes locales como aquellos que dicen considerarse inmigrantes responden con un 2,47 de media (en una escala de 1 a 5) que se sienten seguros de su propia cultura; frente a la media de 3,15 (medio punto por encima en la misma escala) que ven su lengua y su cultura amenazadas por la presencia de otras.

Teniendo estos datos en cuenta, surge la reflexión siguiente: entre los estudiantes se percibe que el contexto multicultural crea inseguridad cultural en ambos grupos; si la política educativa fuera intercultural y apoyara a cada uno transmitiéndoles seguridad en su propia cultura y lengua, la escuela podría reforzar la confianza cultural y lingüística e invertir esta percepción de amenaza.

6. Expectativas de utilidad de la educación formal

Un total de 192 estudiantes contestaron el grado educativo en el que se encuentran (149 o 77,6% corresponde a 2° de ESO; 11 o el 5,7% de 1° de ESO; 9 o el 4,7% van a 3° de ESO y 7 o el 3,6% son de 4° de ESO).

Encontramos un total de 48 alumnos que van al aula de enlace (23,8%) y 8 que asistieron en años anteriores al aula de enlace (3,9%). De los 155 que respondieron en qué aula se encuentran, el 30,9% (48) asisten al aula de enlace y el 50,2% (78) asisten a clases de apoyo en Matemáticas (29%) y Lengua (21,2%). El porcentaje de los alumnos que asisten al aula de enlace es indicativo de la diversidad lingüística en los centros y coincide con el porcentaje de alumnos que han nacido fuera de Madrid, siendo los países más representativos Rumania (20,5%), Marruecos (14,5%), Ecuador (13,7%) y China (9,4%), como hemos mencionado más arriba. Las aulas de enlace incluyen a aquellos alumnos cuya primera lengua no es el español.

En cuanto a las opiniones sobre la educación, destacan los siguientes datos. En primer lugar, en cuanto a las percepciones de los alumnos sobre las **expectativas de los profesores**, el 34,6% creen que los profesores esperan que vayan a la universidad, en contraste con el 16,7% que creen que los profesores esperan que vayan a trabajar. Las respuestas también reflejan otras percepciones sobre las expectativas de los profesores, que terminen el bachillerato (24,5%) y que empiecen un módulo de FP o Garantía Social (17,6%). En general, los alumnos creen que las expectativas de los profesores son variadas pero el tener el título de bachillerato e ir a la universidad son las más importantes.

Con respecto a la percepción de los alumnos sobre las **expectativas de los padres**, el porcentaje aumenta al 41,2% para los que creen que sus padres esperan que vayan a la universidad, en comparación con el 14,9% que creen que sus padres esperan que empiecen a trabajar. Este porcentaje está en consonancia con el nivel educativo de los padres. Un 37,6% de las madres y un 30,9% de los padres han realizado estudios de educación secundaria mientras que un 26,8% de madres y un 36% de padres han recibido formación universitaria.

Los alumnos, por su parte, tienen planes de ir a la universidad (32,5%) o de terminar el bachillerato (25,2%), mientras que un 18,8% piensa estudiar un módulo de FP o garantía social y un 19,1% espera comenzar a trabajar. El porcentaje de alumnos que espera estudiar un módulo de FP o garantía social o comenzar a trabajar es superior al de aquellos alumnos que esperan terminar el bachillerato y, a su vez, estos porcentajes superan al de alumnos con expectativas universitarias, lo que presenta un panorama de bajas expectativas académicas. El número de alumnos que espera estudiar un módulo de FP o comenzar a trabajar supera al de aquellos que esperan ir a la universidad, seguidos por los que esperan terminar el bachillerato.

Las opiniones sobre la **utilidad de la escuela** presentan desconfianza en el sistema escolar ya que sólo un 23,8% cree que es útil ir a la escuela para formarse en el trabajo, seguido de un 20,4% que creen que ir a la escuela sirve para seguir estudios superiores. El 13,7% afirma que sirve para integrarse en la sociedad, al igual que para encontrarse con los amigos (13,7%), mientras que un 17,7% opina que sirve para desarrollarse personalmente. Solamente un 1,5% piensa que sirve de poco y el 6,1% que sirve para ser un buen ciudadano.

La **percepción de los alumnos** con respecto a la **opinión de los padres sobre la utilidad de la escuela** se refleja en los siguientes porcentajes. El 28% piensa que sus padres creen que ir a la escuela es útil porque sirve para formarse en el trabajo, y el

25,1% creen que sirve para seguir estudios superiores. El 17,4 % piensa que sirve para desarrollarse personalmente, el 11,6% para encontrarse con los amigos y el 12,8% para integrarse en la sociedad. Solo el 5,1% creen que sus padres consideran que sirve para ser un buen ciudadano. Según estos datos, la mayor parte de los alumnos piensan que sus padres dan una mayor prioridad a la incorporación laboral que a la continuación de su formación académica, que le sigue de cerca.

En cuanto al **conocimiento de los programas** que hay en el instituto, el 75% de los alumnos no conocen las **clases de compensatoria**, aunque sí reflejan opiniones diversas sobre la utilidad de estas clases. El 23,5% piensa que sirve para integrarse en la escuela y el 20,6% cree que sirven para conocer cómo se estudia en España. Casi el 15% cree que sirven para recibir más atención y el 10,8% para seguir estudios superiores. Casi el 10% cree que las clases de compensatoria sirven para formarse en el trabajo y para integrarse en la sociedad (9,8%). Casi el 7% considera que sirven para hacer amigos y un 2% piensan que sirven de poco. Este desconocimiento de las clases de compensatoria contrasta con el número de alumnos que dice asistir a clases de apoyo de Lengua (21,2%) y Matemáticas (29%), que supone más de un 50% del total.

El 58,4% tiene **conocimiento de las aulas de enlace**, porcentaje que presenta variadas opiniones sobre su utilidad. El 31,7% de los alumnos que contestaron esta pregunta piensa que sirven para aprender español, el 17,8% que sirven para conocer cómo se estudia en España y el 16,1% que sirven para integrarse en la escuela. Estas respuestas engloban el 55,6% de las respuestas, por debajo del porcentaje de los que admiten que conocen las aulas de enlace. El resto de porcentajes se encuentran por debajo del 10% (sirven para hacer amigos, 8,9%; sirven para integrarse en la sociedad, el 8,3%; sirven para formarse en el trabajo o sirven para seguir estudios superiores, el 5,6%; sirven para recibir más atención el 5 % y sirven de poco un 1,1%). La visión del aula de enlace como aula de español para extranjeros predomina y se separa de la visión de este aula como espacio que ayude a la integración escolar o a la integración en la sociedad.

El 71% de los alumnos conocen a compañeros que hayan ido al aula de enlace o a compensatoria. El 40,3% creen que los compañeros no tratan de forma diferente a los chicos que van a las clases de compensatoria o al aula de enlace, en comparación con el 23,5% que piensan que los alumnos tratan mejor a los que van a estas aulas y un 30,3% afirma que no lo sabe. Es significativo el alto porcentaje de alumnos que no sabe si existe un trato diferente por parte de los alumnos hacia los compañeros que van a estas clases, así como el número de alumnos que piensan que no existe un trato diferente. Estas opiniones se mantienen cuando se les pregunta si los profesores tratan diferente a los chicos que van a las clases de compensatoria o al aula de enlace. El 35,9% piensa que los profesores no tratan diferente a estos alumnos y un 33,3% dice que no lo sabe.

Los datos sobre **secciones bilingües** muestran cierto desconocimiento general sobre la existencia de estos programas en las escuelas. El 59,4% no conoce a compañeros que hayan asistido a las secciones bilingües, mientras que un 40,6% sí conocen a compañeros que hayan asistido.

En cuanto a la utilidad de las secciones bilingües, predomina la idea del conocimiento de una segunda lengua (el 34,3% creen que sirven para aprender otras lenguas), desligada de la idea de prestigio y movilidad social, ya que tan sólo el 19,3% creen que las secciones bilingües sirven para acceder a mejores trabajos o para seguir estudios superiores (el 14,5%). A estos porcentajes, les siguen un 12% que piensan que sirven para conocer cómo se estudia en otros lugares y el 9% que piensan que sirven para

integrarse en la sociedad del futuro. Entre los porcentajes más bajos se encuentra el prestigio social del colegio (3,6%); la atención (2,4%) y los amigos (4,8%).

La opinión sobre el trato que reciben los alumnos que asisten a secciones bilingües por parte de otros compañeros, presenta un alto porcentaje de alumnos (el 60%) que creen que los compañeros no tratan diferente a los alumnos que van a secciones bilingües y un 26,2% dice no saberlo. El 7,7% dice que los tratan mejor y el 6,2 % que los tratan peor. Estos resultados contrastan con las opiniones acerca de si los profesores tratan diferente o no a los alumnos que asisten a estas clases. El 40% creen que los profesores no tratan diferente a los chicos que van a las secciones bilingües, pero el 36,9% creen que sí esperan más de ellos. Un 23,1% dice que no lo sabe. Teniendo en cuenta que los centros de nuestra muestra fueron elegidos de acuerdo a la existencia de secciones lingüísticas en inglés (3 centros), francés (1 centro) y alemán (1 centro), los datos muestran un desconocimiento general de la existencia de estos programas en los centros y de la utilidad de los mismos.

7. Conclusiones

Las conclusiones más destacadas que hemos obtenido del análisis de los resultados de la encuesta son las siguientes:

1. En relación a la hipótesis de la investigación: se ha constatado la importancia de los modelos ideológicos de cómo gestionar la diversidad cultural y lingüística, promovidos por las políticas educativas, y cómo se proyectan sobre el orden sociolingüístico. Así, vemos, por ejemplo, que la fortaleza del español está relacionada con la importancia que se atribuye a este factor a la hora de ser español, o su valoración como elemento clave que se pediría a los "inmigrantes". Estaríamos, por tanto, lejos de un modelo de sociedad que admitiera el multilingüismo como una situación normalizada.
2. Madrid se perfila como un lugar de destino de la migración interna y de la migración procedente de otros países.
3. En la construcción nacional, se perfila como dominante un nacionalismo cívico, lo que podría facilitar la integración de esa inmigración, si bien entre los estudiantes locales, factores étnicos, como nacer español, que sus compañeros no podrían reunir, tienen también relevancia.
4. La lengua española se considera elemento central para ser considerado español, tanto por los estudiantes locales como por los que se consideran inmigrantes.
5. Tanto en los estudiantes de origen extranjero como en los autóctonos se constata la tendencia a proteger la propia lengua y costumbres, especialmente entre aquellos que se sienten inseguros de su cultura.
6. A pesar de la relevancia atribuida al hablar español, los datos recogidos en relación a las lenguas presentan el multilingüismo como una realidad o situación de facto ya consolidada en el ámbito educativo. La coexistencia de lenguas no significa, sin embargo, que a todas ellas se las atribuya el mismo valor.
7. Destaca el español sobre las demás lenguas presentes en los centros educativos, por su arraigo en todos los dominios, el hogar, el barrio y la escuela, y dentro de ésta como lengua de instrucción, además de requisito para la integración.
8. Dentro del ámbito escolar, se perfila una distinción entre lenguas de instruc-

ción (español, inglés, francés) y lenguas de origen o de inmigración (rumano, árabe, chino mandarín). Se distinguen por los ámbitos en los que se utilizan, por su arraigo y prestigio, y por las motivaciones que declaran los hablantes para aprenderlas.

9. Los programas bilingües podrían estar reforzando las tendencias observadas en la economía lingüística global y en las políticas lingüísticas europeas a reforzar las lenguas de los estados miembros, frente a las lenguas de la inmigración. Y, en la confluencia de ambas, hacen que el inglés se aproxime en funciones y usos al español.

10. Hay indicios de que las lenguas de origen se debilitan entre los adolescentes: las razones que dan los estudiantes de origen extranjero para aprenderlas son de índole identitaria y relacional (vinculadas, al hecho de que son las lenguas de sus padres), sin embargo, no se consideran tanto como un capital para la movilidad social y, aunque ligeramente, desciende la proporción de uso con los hermanos, en comparación con lo que se dice que se usa con los padres.

11. Aparece la diferente representación de variedades del español, equiparadas a lenguas (colombiano, ecuatoriano, argentino, venezolano y dominicano).

12. Se ha constatado ambigüedad en relación con las normas y las expectativas de los docentes sobre su alumnado. Por un lado, se asegura no dar importancia al origen étnico y se valora positivamente la diversidad lingüística; por otro lado, se establecen jerarquías en función de los grupos nacionales y culturales (chinos y marroquíes como "alumnado con dificultades en lengua").

En definitiva esta encuesta es el resultado del diseño y aplicabilidad de una herramienta para acceder a la conceptualización de las representaciones sociales de la diversidad cultural y mostrar sus vinculaciones con: la construcción nacional, las políticas culturales y lingüísticas (en el ámbito escolar) y las diferentes prácticas sociales relacionadas con dicha diversidad. ■



- ALCALÁ RECUERDA, E. (2002). *¿Cómo analizar y respetar las diferencias? Estudio del discurso legislativo en educación compensatoria*. DEA, Universidad Autónoma de Madrid.
- ALCALÁ RECUERDA, E. (2006). *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid: Publicaciones UAM.
- MARTÍN ROJO, L. (2001). New developments in Discourse Analysis: Discourse as Social Practice. *Folia Linguistica* XXXV/1-2, 41-78.
- MARTÍN ROJO, L. (2003). Escuela y diversidad lingüística. En L. Martín Rojo et al. (ed.): *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 17-68). Madrid: CIDE/MEC.
- MARTÍN ROJO, L. (2007). Viaje a nuestras aulas. En L. Martín Rojo y L. Mijares (eds.), *Voces del aula. Inmigración y diversidad lingüística*. Madrid: CREADE/CIDE.
- MARTÍN ROJO, L. Y GABILONDO, A. (2001). Michel Foucault. En J. Verschueren, Ch.B. Jan-Ola Östman, y J. Blommaert (eds.). *Handbook of Pragmatics*, vol. 4 (pp. 1-21). Amsterdam: Benjamins.
- MARTÍN ROJO, L. ET AL. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE.
- MARTÍN ROJO, L. (2004). Dilemas ideológicos. En L. Martín Rojo, L. Nussbaum y V. Unamuno (eds.), *Estudios de Sociolingüística. Monográfico Escuela e Inmigración*, volumen 5(2), 2004, 191-205. Universidad de Vigo: Equinox.
- MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (2007). "Solo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe en las escuelas multilingües de la Comunidad de Madrid, *Revista de Educación*, núm. 343, mayo-agosto 2007, 93-112.
- MIJARES, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MOYER, M. G. Y MARTÍN ROJO, L. (2007). Language, migration and citizenship: new challenges in the regulation of bilingualism. In M. Heller (ed.), *Bilingualism: a social approach* (pp. 137-160). Palgrave: Macmillan.
- RELAÑO PASTOR, A.M. (en prensa). Constructing immigrant students in Spanish teachers' narratives. *Telling Stories: Building bridges among Language, Narrative, Identity, Interaction, Society and Culture*. Georgetown University Press.



"Lengua, identidad nacional y relaciones interculturales en la escuela".

Luisa Martín Rojo, Esther Alcalá Recuerda, Héctor Grad y Ana María Relaño Pastor (Grupo MIRCO)

Resumen:

En este artículo, los miembros del Grupo MIRCO presentan los resultados de un trabajo de investigación realizado mediante la aplicación de una encuesta a profesores y estudiantes (españoles e inmigrantes extranjeros) de Enseñanza Secundaria de diversos centros de la Comunidad de Madrid, caracterizados por la cada vez mayor presencia de estudiantes de origen inmigrante. Enmarcado en una investigación más amplia sobre los modelos de gestión de la diversidad cultural y lingüística en los institutos, este trabajo se centra en el estudio de la relación entre las representaciones sociales de la diversidad cultural y el nacionalismo, así como en la incidencia del multilingüismo, su impacto sobre el predominio del español y las diferencias de jerarquía que se establecen entre las lenguas.

Abstract:

In this article the members of the MIRCO Group submit the results of a research carried out polling teachers and students (spanish and foreigners) of different secondary institutions in the autonomous region of Madrid, characterized by the increasing presence of students with immigrant origins. Being part of a wider research on the patterns of cultural and linguistic diversity management, this work focuses on the study of the relation between social representations of cultural diversity and nationalism, as well as on the influence of the coexistence of several languages, its impact on the predominance of Spanish and the hierarchic differences established between diverse languages.

Palabras clave:

Multilingüismo, estudiantes de origen inmigrante, programas bilingües, diversidad lingüística, lenguas internacionales, lenguas de inmigración

Ideas principales:

- La existencia del multilingüismo es un hecho entre los estudiantes, sobre todo entre los de origen extranjero (aunque casi un 80% de los autóctonos encuestados afirma tener competencia en alguna otra lengua además de la materna), si bien es posible que en el futuro se pierdan muchas de las lenguas que ahora hablan los inmigrantes, debido a la preeminencia del español y al hecho de que esas otras lenguas no se han incorporado al ámbito escolar.
- Se percibe una importante diferencia de prestigio entre las lenguas de instrucción (lenguas que se emplean en el ámbito escolar y que son usadas por los profesores: fundamentalmente el castellano, pero también lenguas internacionales como el inglés o el francés) y las lenguas de inmigración, que son las lenguas de origen de los alumnos extranjeros (rumano, árabe y chino, sobre todo) y que se usan en el ámbito familiar o entre iguales, pero en todo caso no superan los límites de su grupo de hablantes de origen. Las lenguas de instrucción gozan de mayor prestigio que las de inmigración.
- Existe una tendencia, entre los estudiantes encuestados, a presentar e identificar las variedades del español habladas en otros países hispanohablantes, como lenguas diferentes. Así, se menciona el "ecuatoriano", "dominicano", "colombiano" o "argentino".

- Dentro de las lenguas de origen de los inmigrantes, aparecen diferencias en el nivel de competencia de las mismas, según éstas sean lenguas mayoritarias y/o de ins trucción en el país de origen, o sean minoritarias, a pesar del uso oral frecuente entre los miembros de una determinada comunidad.
- La mezcla de lenguas y el uso de préstamos lingüísticos es una práctica habitual y bien valorada entre los estudiantes, no tanto entre los profesores, que en su mayo ría opinan que es el resultado de una falta de competencia en la lengua española.
- La identidad nacional es fuerte tanto entre los españoles como entre los extranje ros. En lo que respecta a "sentirse español", los factores cívico-culturales (conocer la historia y tradiciones españolas, compartir sus costumbres, respetar sus leyes y sím bolos, y sentirse español) y, sobre todo, hablar la lengua española, son los requisitos considerados más importantes por los estudiantes encuestados a la hora de cons truir esta identidad nacional. No obstante, entre los autóctonos también otros facto res de tipo étnico (nacer español o de padres españoles, sobre todo) tienen cierta relevancia.
- En relación con la aculturación, entre aquellos estudiantes encuestados que se consideran inmigrantes, la orientación es claramente intercultural o de integración (desean mantener sus características culturales al tiempo que consideran impor tante incorporar las de la sociedad mayoritaria); Entre aquéllos que no se conside ran inmigrantes, las demandas parecen orientarse más bien hacia un modelo de asimilación.
- Los estudiantes encuestados manifiestan dos tendencias hacia la diversidad cultu ral y lingüística: una que tiende a sentirse segura de su propia cultura y, al mismo tiempo, aprecia la diversidad de lenguas y culturas; y una segunda que tiende a mos trar temor e inseguridad por la pérdida de la propia cultura o lengua y, por ello, recla ma medidas proteccionistas al respecto.

Glosario de Conceptos:

Diglosia: según la RAE, significa bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores. Según el Diccionario de Antropología (Bonfield, 2001), este término caracteriza a aquellas sociedades en las que se usan dos variedades distintas del mismo lenguaje en campos diferentes, una en general para la escritura y la otra para las interacciones oralmente vehiculadas. Los autores de este artículo se refieren a la diglosia como la distribución de lenguas según ámbitos y funciones, de manera que unas se incorporan a las prácticas edu cativas y otras no.

Préstamos lingüísticos: práctica lingüística consistente en mezclar palabras de dis tintas lenguas al hablar con la misma persona. Se refiere a una palabra o morfema de un idioma que fue tomada o prestada con poca o ninguna adaptación de otro idioma, por la influencia cultural de los hablantes de esa otra lengua. Cuando el ele mento prestado es una palabra léxica, normalmente un adjetivo, un nombre o un verbo, hablamos de préstamo léxico, que es el más frecuente, pero también existe el préstamo gramatical cuando existe un número importante de hablantes bilingües de las dos lenguas y partículas, morfemas y elementos no léxicos de una lengua son usados cuando se habla la otra.

Lengua vehicular: lengua que sirve de comunicación entre grupos de personas de lengua materna distinta. Suele aplicarse el término a las lenguas oficiales, que son normalmente también las lenguas de instrucción en los centros educativos.

Aculturación: concepto desarrollado por la Antropología en la primera mitad del siglo XX. Desde esta perspectiva, comprende los fenómenos que resultan de un con tacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes,

con los subsecuentes cambios en los patrones culturales de uno o ambos grupos (Redfield y cols., 1936¹). Posteriormente, Graves (1967²) acuñó el concepto de aculturación psicológica, que es el proceso mediante el cual los individuos cambian, siendo influidos por el contacto con otra cultura, y participando en los cambios aculturativos generales de su propia cultura.

Algunas preguntas para la reflexión:

- Si la política educativa fuera multicultural y apoyara a cada cultura y lengua, transmitiendo seguridad en las mismas, ¿podría la escuela reforzar la confianza cultural y lingüística de los individuos e invertir la percepción de amenaza existente?

1 Redfield, R., Linton, R. y Herskovits, M.J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

2 Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.

14 Puntos de Vista Bibliografía Complementaria y Sugerencias Prácticas

Bibliografía complementaria:

- WURM, S.A. (1996, 2001): **Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición.** Ediciones UNESCO.

La desaparición de cualquier lengua representa una pérdida irreparable para el patrimonio vivo de la humanidad. Aunque el fenómeno de la desaparición de lenguas es conocido, su estudio sistemático a escala mundial es reciente. Este pequeño estudio describe el proceso de extinción de las lenguas e informa de los esfuerzos que la comunidad científica ha realizado, con la cooperación de la UNESCO, para incluir en una base de datos las lenguas amenazadas. La última parte presenta un atlas de las lenguas en peligro de extinción. A las dos ediciones existentes, publicadas en 1996 y 2001, en inglés, francés y español, se sumará una tercera edición que será publicada próximamente.

- URANGA, B. AIERDI, X. IDIAZABAL, I. AMORRORTU, E. BARREÑA, A. ORTEGA, A. (2007): **Lenguas e Inmigración.** Observatorio Vasco de la Inmigración-Ikuspegi, UNESCO Etxea Amarauna, Catedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial.

Esta publicación tiene como objetivo principal ofrecer información básica sobre las lenguas que se han incorporado recientemente a la sociedad vasca a través de la inmigración. Se basa en una investigación realizada por el equipo técnico de Amarauna de UNESCO junto con el Observatorio Vasco de Inmigración-Ikuspegi, que ha identificado las lenguas que se hablan o se pueden escuchar en el País Vasco y Navarra. Además de dar a conocer la presencia de dichas lenguas esta publicación incluye información sociolingüística básica y de mucho interés de todos los países de origen de la población inmigrante.

- COMISIÓN EUROPEA (2008): **Migration and Mobility: Challenges and Opportunities for EU education systems,** Libro Verde, COM (2008) 423 final.

La Comisión Europea ha adoptado un libro verde sobre los retos y las oportunidades que vive el sistema educativo de la Unión Europea frente al creciente presencia de niños de origen inmigrante en las escuelas (esta expresión se refiere a los hijos e hijas de todas aquellas personas que viven en un país de la UE sin haber nacido en él). Según datos reflejados en este documento muchos de estos niños y niñas sufren una desventaja educativa con respecto a sus compañeros nativos y además se identifican tendencias hacia la segregación en los centros educativos en función de la situación socio-económica. El Libro Verde pretende fomentar un intercambio de ideas sobre cómo afrontar estos retos a todos los niveles y estudiar cómo la Unión Europea podría ayudar en el futuro a los Estados miembros a elaborar sus políticas educativas en este ámbito.

Por último se abre una consulta, invitando a las partes interesadas a comunicar, antes del 31 de diciembre de 2008, sus puntos de vista sobre este reto, las respuestas políticas, y el papel que puede desempeñar la Unión Europea en apoyo a los Estados miembros.

http://ec.europa.eu/education/news/news490_en.htm

- MCPAKE, J. TINSLEY, T. BROEDER, P. MIJARES, L. LATOMAA, S. MARTYNIUK, W. (2007): **Valuing All Languages in Europe.** European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Este documento recoge el informe final del proyecto VALEUR (Valuing All Languages in Europe), realizado gracias al apoyo del Centro Europeo de Lenguas Modernas dentro de sus

iniciativas de respaldo a la política de educación lingüística del Consejo de Europa. El objetivo principal del proyecto ha sido fomentar la conciencia sobre la riqueza y el valor de los idiomas minoritarios o regionales, los idiomas no-territoriales, los de los inmigrantes y las lenguas de signos, es decir toda la variedad de idiomas que no son considerados oficiales o dominantes (agrupadas bajo el término "additional languages"). El proyecto quiso hacer frente a la falta de información existente proporcionando una imagen de todos los idiomas en uso en Europa, habiendo identificado en los 21 estados participantes un total de 440 lenguas habladas y 18 lenguas de signos. El análisis avanza describiendo como han cambiado a lo largo del tiempo las actitudes hacia estas lenguas, haciendo un mapeo de los recursos existentes para su aprendizaje y dando ejemplos de buenas prácticas. Al final se establecen prioridades para el futuro y se hacen recomendaciones para desarrollar instrumentos y políticas que permitan realmente el aprendizaje de las "lenguas adicionales" y que fomenten el reconocimiento y el impulso del multilingüismo para todos los ciudadanos.

Otras referencias bibliográficas:

- LASAGABASTER, David y SIERRA, Juan Manuel (eds.) (2005): **Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela**, Cuadernos de Educación, Universitat de Barcelona. Barcelona.
- MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (eds) (2007): **Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe**. Estudios Crede 3. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MIJARES, Laura (2007): **Aprendiendo a ser marroquíes: inmigración, diversidad lingüística y escuela**. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid.
- MORALES OROZCO, Luis (2006): **La integración lingüística del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo**. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. Los libros de la Catarata. Madrid.
- VIDAL BENEYTO, José (ed.) (2006): **Derechos humanos y diversidad cultural: globalización de las culturas y derechos humanos**. Barcelona, Icaria.

Algunas experiencias prácticas vinculadas a la interculturalidad:

• Promoción de la Diversidad Lingüística: el Programa de la UNESCO de Lenguas en Peligro de Desaparición

De las 6.000 lenguas que se hablan en el mundo, más de la mitad corren el peligro de desaparecer. Un 96% de todas las lenguas son habladas sólo por el 4% de la población mundial, en su mayoría grupos indígenas africanos, asiáticos, americanos y australianos. Cada dos semanas desaparece una lengua. Con el fin de hacer frente a este hecho, la UNESCO ha elaborado un plan de acción que incluye diversas medidas: la publicación y actualización del Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro de Desaparición; el establecimiento del 21 de febrero como el Día Internacional de la Lengua Materna; la inclusión, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, de un punto sobre la salvaguarda del patrimonio lingüístico de la humanidad y el apoyo a la expresión, creación y difusión en el mayor número posible de lenguas; el establecimiento de un acuerdo con Discovery Communications Inc. para producir minifilmes sobre las diversas lenguas amenazadas en todo el mundo; y el proyecto Libro Rojo de las Lenguas en Peligro de Desaparición, en el que se recopila información actualizada sobre las lenguas en peligro, se fomentan los estudios sobre ellas y se publican los resultados de estos estudios.

<http://portal.unesco.org/culture/es>

- **Language of the Month", Newbury Park Primary School**

"Language of the Month" es un proyecto de una escuela primaria del municipio de Redbridge en los alrededores de Londres, donde existe una alta diversidad de orígenes y se hablan más de 40 idiomas. Todos los niños y niñas de la escuela desde la guardería hasta los 6 años participan en este programa que resalta el valor de todos los idiomas, fomenta la comprensión de otras culturas y ofrece la oportunidad de comunicar en un idioma distinto. Cada mes un alumno o alumna es elegido "experto de idioma" y graba en un video palabras y frases, con la ayuda de un miembro de su familia, para que todos los demás las puedan aprender. Los profesores reciben así cada mes una serie de recursos entre materiales, sugerencias de actividades y videos. Estos se materiales están disponibles además en la página web:

<http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/index.html>

- **"Lenguas para Europa"**

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea y, dentro de ella, el Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente ha publicado en el 2007 un folleto titulado "Lenguas para Europa. 30 proyectos para promover el aprendizaje de idiomas". Se trata de una selección de proyectos europeos destinados a promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: treinta ejemplos de buenas prácticas que han contribuido de forma relevante a la promoción del multilingüismo en Europa y que han sido desarrollados gracias al apoyo de la Unión Europea.

En el folleto se encuentran fichas claras y sencillas sobre cada proyecto, que incluyen fechas de duración, coordinador del mismo, lenguas objetivo, grupo de edad e información de contacto.

http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

Todos los números anteriores de la Colección Puntos de Vista se pueden consultar en la página web: www.munimadrid.es/observatorio

Puntos de vista 1. **Convivencia**

Puntos de vista 2. **Participación**

Puntos de vista 3. **Integración**

Puntos de vista 4. **Ciudadanía**

Puntos de vista 5. **Discriminación**

Puntos de vista 6. **Racismo**

Puntos de vista 7. **Religiones**

Puntos de vista 8. **Codesarrollo**

Puntos de vista 9. **Género**

Puntos de vista 10. **Juventud**

Puntos de vista 11. **Familia**

Puntos de vista 12. **Interculturalidad**

Puntos de vista 13. **Educación**





**OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA
INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

C/ Santa Engracia, 6 - 28010 Madrid
Tfños: 91 299 49 52 / 91 299 49 53 - Fax: 91 299 49 60
Correo electrónico: obserconvivencia@munimadrid.es
www.munimadrid.es/observatorio

**ÁREA DE GOBIERNO DE FAMILIA Y SERVICIOS SOCIALES
DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID**

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo