

Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse

Ignasi Vila

En este artículo se plantean algunas de las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la convivencia, para después adentrarse en los aspectos relativos al aprendizaje de la lengua. Se insiste en la importancia de los aspectos no estrictamente lingüísticos asociados a la incorporación a la escuela de niñas y niños procedentes de familias inmigrantes. Desde esta óptica, se destaca la heterogeneidad de situaciones en las que se encuentran estos niños (en función de la situación socioprofesional de la familia, de haber nacido aquí o no, de tener o no una experiencia de escolarización previa en la comunidad de origen, etc.), así como la necesaria erradicación de estereotipos en el tratamiento de esta problemática. Conjuntamente, se discuten algunas estrategias que pueden colaborar, desde la escuela, a la consecución de estos objetivos.

Palabras clave: Enseñanza, Inmigración, Convivencia, Lingüística, Comunicación

Teaching to live together, teaching to communicate

In this article we look at some of the questions related to the learning of how to live together so that we may then look more closely at the relative aspects of the learning of language. We insist on the importance of the not strictly linguistic aspects associated to the incorporation of children from immigrant families to the schools. From this point of view we underline the heterogeneous nature of the situation in which these children find themselves (in function with the social and professional situation of the family, of having been born here or not, and of having or not previous school experience in the community of origin etc). We also look at the necessary eradication of stereo types in the treating of this problem. We then discuss some strategies where there can be joint collaboration in the school for attaining these objectives.

La presencia de alumnado extranjero en las aulas de las escuelas y los institutos de nuestro país comienza a tener importancia. Ciertamente, su distribución es desigual y, en algunas zonas, su presencia es pequeña, mientras que, en otras, puede alcanzar el 15% y el 20% del alumnado. Además, esta presencia plantea problemas educativos desconocidos hasta ahora por la inmensa mayoría del profesorado. En concreto, si bien la diversidad cultural siempre ha estado presente en la escuela, no es menos cierto que la presencia de un número importante de niñas y niños extranjeros, especialmente aquellos que proceden de familias de la inmigración extracomunitaria, la aumenta notablemente y, sobre todo, adquiere características específicas, cualitativamente distintas, respecto a la diversidad cultural hasta ahora conocida. Y, como no, están las cuestiones relacionadas con el lenguaje. Una gran parte de la infancia extranjera tiene como lengua propia una lengua muy distante de las lenguas oficiales que se utilizan en el sistema educativo del Estado español. Sin olvidar los problemas derivados de la incorporación tardía al sistema educativo. No cabe duda de que resulta impactante para el profesorado tener que enfrentarse con el hecho de tener en el aula escolares que llegan a medio curso y desconocen completamente la lengua vehicular de la escuela. En definitiva, problemas nuevos que requieren nuevos procedimientos y nuevas formas de hacer, de las cuales hablaremos en este artículo.

En la primera parte del artículo se abordan cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la convivencia, para después adentrarse en los aspectos relativos al aprendizaje de la lengua. Es cierto que, a veces, el desconocimiento de la lengua es el aspecto más llamativo y una buena parte del profesorado piensa que es el punto central para solucionar los problemas implicados en la escolarización de esta parte de la infancia. Sin embargo, sin despreciar la importancia que tienen los aspectos lingüísticos, no todo acaba en la lengua; o, en otras palabras, para que desarrollen competencia lingüística se requieren otros aspectos, no estrictamente lingüísticos, tan o más importantes que las técnicas o los materiales derivados de la didáctica de la lengua.

Enseñar y aprender a vivir juntos

Enseñar y aprender a vivir juntos es una de las dimensiones de los objetivos de la educación que propone el Informe Delors (1996). Siempre ha sido así, pero en los albores del siglo XXI da la impresión de que esta dimensión adquiere una importancia especial. La presencia de familias extranjeras no es un fenómeno coyuntural, sino que todos los analistas lo presentan como estructural, lo cual plantea retos importantes desde el punto de vista de la igualdad y la cohesión social. De hecho, en nuestro país, han comenzado a aparecer fenómenos alarmantes que atentan contra estos aspectos como las agresiones a inmigrantes en Almería o las manifestaciones de un número importante de vecinos y vecinas de Can Anglada de Terrassa que pedían la expulsión de las personas inmigrantes del barrio.

En otras palabras, cada vez se hace más necesaria una educación que ayude a construir una cultura compartida que permita la conciliación de los intereses individuales y los intereses colectivos y que esté vertebrada por valores y actitudes que hagan de la igualdad y la cohesión social objetivos irrenunciables. Ciertamente, estas afirmaciones son fáciles de hacer, pero difíciles de conseguir. Varias son las razones. Primero, en nuestra sociedad operan estereotipos y prejuicios a los cuales la escuela no es ajena. Así, es normal escuchar argumentaciones que parten de la idea de que las familias extranjeras son un colectivo homogéneo con valores, actitudes y comportamientos que se oponen a la modernidad de nuestra sociedad (1) o se criminaliza a estos colectivos haciéndoles culpables de una parte de la conflictividad social. Es evidente que ambas creencias no tienen ningún apoyo en la realidad y que, por tanto, son fuente de actitudes xenófobas y racistas. Entre las personas extranjeras existe el mismo grado de diversidad que el que existe entre las personas autóctonas (Colectivo IOE, 1996; Vila, 1998). En bastantes casos, las personas que migran acostumbran a compartir los rasgos de la cultura occidental, mientras que en otros están más alejadas y se sienten más cercanas a los comportamientos mayoritarios de su comunidad de origen. Sin embargo, esta constatación tiene dificultades para ser asumida desde la práctica educativa y, a veces, se desprecian costumbres por "anacrónicas" y se imponen otras tan discutibles como las primeras únicamente porque forman parte de la mayoría.

La supuesta homogeneidad de las familias extranjeras opera también en relación con sus criaturas y, muchas veces, en relación con la escolarización, no se tienen en cuenta aspectos tan diversos como la situación socioprofesional de la familia, haber nacido aquí o no, tener o no tener una experiencia de escolarización previa en la comunidad de origen, haber participado o no en el primer ciclo de la educación infantil, etc. Los estereotipos también funcionan en relación con la infancia de las familias extranjeras y, al margen de estas y otras cuestiones, se le suponen carencias que muchas veces no existen, con las consecuencias negativas que ello comporta.

El mantenimiento de este tipo de creencias e ideas sobre las familias extranjeras, especialmente las que provienen de las migraciones extracomunitarias, facilita poco su integración y, en definitiva, la convivencia. Ello se relaciona con otro aspecto de gran importancia. Las personas que trabajan en la educación invocan la autoestima y la autoimagen de los aprendices como uno de los aspectos decisivos tanto para su socialización como para los aprendizajes necesarios que deben realizarse en la escuela. Resulta difícil pensar que cuando socialmente priman actitudes hacia las familias extranjeras llenas de estereotipos y prejuicios que invocan la carencia y el déficit para definir sus características, sus criaturas reciban los estímulos y las atenciones necesarias en el sentido de modular y enriquecer sus expectativas educativas, sus capacidades y sus posibilidades.

Poca autoestima puede haber si alguien siente que es rechazado y que no tiene nada que aportar a la comunidad en la que vive, si escucha que sus ideas y sus comportamientos son tildados de anacrónicos y retrógrados, si percibe que se le considera en el origen de males como la criminalidad o la delincuencia, etc. Si ocurre todo esto, pensar que, en la escuela, estas personas desarrollarán una autoimagen positiva y se implicarán activamente en los procesos que la misma sociedad que las estigmatiza les obliga a hacer, es claramente utópico y sin visos de realidad.

Larrañaga y Ruiz Bikandi (1996) explican que la incorporación activa de tres niñas magrebina a una escuela de un pequeño pueblo rural de Vizcaya surgió cuando Loubna, la hermana mayor, de 10 años, fue percibida por los demás escolares como alguien que sabía cosas que ellos no sabían y, a la vez, ella se sintió útil y vio que podía aportar cosas al colectivo. En concreto, las maestras y los maestros de la escuela, preocupados porque no sabían como posibilitar la integración de las tres niñas, decidieron viajar a Marruecos ex profeso con el objeto de poder obtener informaciones y conocimientos que les ayudaran en su práctica educativa. Así, a la vuelta del viaje, organizaron una actividad para todo el centro escolar sobre la realidad social, geográfica, económica y cultural de Marruecos a partir de imágenes y fotografías. Loubna fue consultada sobre el tipo de imágenes a exponer y, una vez decididas, ya en la exposición, la niña escribió en árabe delante de toda la escuela para ilustrar algunas imágenes. La sorpresa y la admiración del resto de la escuela ante estas niñas que conocían unas tierras tan lejanas y tan distintas de la suya y que sabían hacer algo tan difícil como escribir en árabe comportó, de una parte, su reconocimiento público y, de la otra, que las tres magrebina experimentaran un sentimiento de orgullo por lo suyo y de aprecio por parte de los demás que significó la posibilidad de incorporarse activamente a la lengua de la escuela -el euskera- y a sus actividades.

En definitiva, si no se modifica la conclusión que el Colectivo IOE (1996) obtuvo de su trabajo sobre las criaturas de las familias marroquíes en la escuela en la que se afirma que, independientemente de la actitud inicial que estas familias tienen hacia la escuela, "son percibidas como un factor perturbador, un obstáculo para el trabajo integrador (más propiamente asimilador) de la escuela sobre sus hijos" (1996, p. 123), difícilmente la institución escolar podrá avanzar en la consecución de sus objetivos. No se puede proclamar lo propio como lo único exclusivamente bueno y denigrar lo del otro y, a la vez, plantearse objetivos como la integración, la convivencia y no sé cuantas cosas más. Aprender a convivir implica, entre otras cosas, aceptar al otro y crear marcos de consenso para solventar las incompatibilidades que puedan existir y los conflictos que puedan aparecer (Vila, 1998). Y todo ello, desde la autoestima de todas las personas que han de convivir juntas, independientemente de sus diferencias.

Enseñar y aprender a comunicar

El lenguaje es la herramienta principal que utilizamos en el ámbito de la comunicación. Por eso, difícilmente una criatura extranjera se puede incorporar al dominio de una lengua para aprender a través de ella. Se incorporará a su conocimiento si la necesita para hacer con ella cosas con y para los demás o, en otras palabras, si los aspectos relativos a la convivencia priman sobre los instruccionales. Por eso tiene tanta importancia promover marcos de convivencia en los que las niñas y los niños extranjeros, desde la valoración de lo suyo, valoren lo de los demás, y viceversa. Es cierto que, desde el punto de

vista del aprendizaje de la lengua, las concreciones de esta afirmación son distintas en función de la situación concreta del aprendiz. Así, no es lo mismo haber nacido en el país y asistir al primer ciclo de la educación infantil que incorporarse al sistema educativo a través del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. En otras palabras, si bien hay un aspecto común, tal y como hemos expuesto en el apartado anterior, el momento de incorporación al sistema educativo determina de forma importante la forma de incorporarse al conocimiento lingüístico.

En el caso de la incorporación tardía, especialmente cuando se realiza en el ciclo superior de la educación primaria o en la educación secundaria obligatoria, todos los aspectos referidos a una buena acogida, a resaltar los aspectos convivenciales, etc., tienen una gran importancia ya que, de otro modo, la percepción subjetiva de sentirse rechazado difícilmente puede traducirse en actitudes positivas hacia la incorporación de la lengua de aquellos que marginan y excluyen. Por contra, cuando la incorporación al sistema educativo se realiza en los primeros niveles del sistema educativo, parece claro que las niñas y los niños se relacionan entre sí, comunican y conviven y, por tanto, el contexto escolar se convierte en una fuente de aprendizaje lingüístico.

Pero los aspectos actitudinales implicados en el dominio de la lengua, decisivos desde nuestro punto de vista, no se limitan únicamente a una buena integración y convivencia. Existen, también, otras cuestiones relacionadas con la autoestima y una autoimagen positiva tan o más importantes que las anteriores. En concreto, nos referimos al tratamiento que recibe la propia lengua de las criaturas extranjeras.

Infancia extranjera, lengua y escolarización

Cada vez hay más sistemas educativos que adoptan estrategias provenientes de la educación bilingüe para abordar la diversidad lingüística de las aulas. Una de estas estrategias, independientemente de la concreción del programa -mantenimiento de la lengua familiar o inmersión lingüística-, consiste en valorar y tratar específicamente la lengua propia de los escolares. De hecho, un buen tratamiento por parte de la educación bilingüe de la lengua familiar en el sentido de valorarla y fomentar su desarrollo resulta determinante para el aprendizaje de la otra u otras lenguas que se emplean en el contexto escolar (2) (Vila, 1995).

Sin embargo, el reconocimiento de que tiene que haber un tratamiento específico de la lengua familiar de las niñas y los niños extranjeros no significa que deba ser exactamente igual que el que emplea la educación bilingüe. De hecho, hay problemas para que sea así. Primero, la diversidad lingüística de las personas extranjeras es enorme y es imposible pensar en un sistema educativo en el que el profesorado conozca todas las lenguas posibles o susceptibles de ser utilizadas en un aula. Segundo, algunas de las lenguas empleadas por las familias extranjeras, especialmente las que provienen de la inmigración extracomunitaria, son ágrafas o no están completamente normativizadas, lo cual dificulta enormemente su incorporación al sistema educativo como lenguas de enseñanza y aprendizaje. Tercero, en algunas de las familias que emplean estas lenguas se desarrolla la conciencia de que su dominio es irrelevante para el desarrollo infantil y cuando se comunican con sus criaturas lo hacen en la lengua del país de acogida. Esta práctica tiene graves consecuencias puesto que estas criaturas desarrollan desde la familia una competencia lingüística pobre ya que, en muchos casos, el dominio de la segunda lengua por parte de los padres y las madres es bajo, con las consecuencias indeseables en relación con el aprendizaje de la lengua en la escuela.

Estas tres razones impiden pensar en la presencia de la lengua familiar de las niñas y los niños extranjeros en el aula de forma sistemática. Sin embargo, sí es posible desarrollar una práctica educativa que tenga en cuenta que la lengua propia de estos escolares no tiene presencia sistemática en la escuela y, por tanto, debe hacerse presente mediante el uso de estrategias diversas. En concreto, se trata de usar estrategias que reconozcan e incorporen a la práctica educativa aquello que estas niñas y estos niños llevan a la escuela que, en este caso, es su lengua. Las formas de hacerlo son múltiples y siempre están en relación con lo que se hace en la escuela. Por ejemplo, cuando se trabaja por rincones o proyectos en la educación infantil se pueden elegir temas que permitan la incorporación de aspectos lingüísticos y culturales de la infancia extranjera presente en el aula (3) o se pueden tener en cuenta estos aspectos y hacerlos presentes en la decoración del aula, en el tipo de murales, etc.

La incorporación de estas estrategias en la práctica educativa supone, en muchos casos, el uso de técnicas que se insertan en el trabajo cooperativo, de modo que las criaturas extranjeras y las autóctonas colaboran en la realización de una tarea común. Cuando hacen cosas juntos se implican en procesos de comunicación y negociación que ayudan al progreso lingüístico de todos los escolares. Por eso, es importante que exista una sensibilidad especial por parte del profesorado en el sentido de posibilitar tareas comunes interesantes y motivadoras desde la incorporación de todos los aspectos que configuran la diversidad del aula.

Por último, queremos resaltar dos aspectos más que nos parecen importantes para asegurar un buen dominio de la lengua de la escuela. Primero, en relación con las niñas y los niños que han nacido aquí, pero su familia proviene de la inmigración. En este caso, es común afirmar que estas criaturas no tienen problemas lingüísticos y que se incorporan rápidamente a la lengua de la escuela. Así, se dice que el hecho de haber nacido aquí les proporciona un contexto social de aprendizaje del idioma que hace innecesario un tratamiento lingüístico específico en el contexto escolar. Sin embargo, no es así y, en muchos casos, dado que en el contexto familiar emplean una lengua distinta a la de la escuela, su competencia lingüística en la lengua de la escuela siempre es menor que la de las niñas y los niños cuya lengua familiar coincide con la lengua de la escuela. Es decir, se confunde la competencia lingüística implicada en actividades conversacionales con la competencia lingüística implicada en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso es importante que, independientemente de haber nacido aquí e incorporarse al contexto escolar con un cierto bagaje lingüístico, estas

criaturas reciban un tratamiento lingüístico específico que apoye el desarrollo de las competencias necesarias para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Segundo, en el caso de la incorporación tardía, suele existir la tendencia a considerar que todos los problemas son lingüísticos y, por tanto, la posibilidad de estos escolares de integrarse al sistema educativo pasa por el aprendizaje de la lengua. Estas ideas suelen conllevar la reivindicación de recursos y sistemas para que, antes de incorporarse al aula, aprendan la lengua. En este planteamiento se olvida que la lengua es un factor integrador de enorme importancia y no sólo un mero instrumento para aprender. Por eso, en el caso de los escolares de incorporación tardía, debería existir un plan de acogida que, entre otras cosas, desde los primeros momentos de la escolaridad, combinara actividades de grupo con actividades individuales. Es decir, que se primaran, una vez más, los aspectos integradores sobre los instruccionales. De esta manera, las actividades individuales tendrían más sentido para estos escolares ya que el trabajo que realizan se inserta directamente en la posibilidad de mantener intercambios más ricos con el resto de escolares.

Por último, hace falta también desarrollar materiales lingüísticos específicos para el aprendizaje de la lengua de la escuela que tengan en cuenta la lengua familiar de los escolares. Desgraciadamente, existen muy pocos materiales y tratamientos didácticos que incluyan la perspectiva de la infancia extranjera en sus planteamientos y, a veces, estas criaturas se ven obligadas a enfrentarse con materiales pensados para los escolares de lengua familiar coincidente con la de la escuela y, por tanto, poco útiles para sus procesos de aprendizaje.

Bibliografía

Colectivo IOE (1996): La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

DELORS, J. (1996): Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Barcelona. Mediterrània.

LARRAÑAGA, M. y RUIZ BIKANDI, U. (1996): "Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'immersió" en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, n. 8, pp. 35-46.

VILA, I. (1995): El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. Barcelona. Hòrsori.

VILA, I. (1998): "Minorías culturales y escuela: una aproximación educativa" en C. MIR (coord.): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona. Graó.

Dirección de contacto

Ignasi Vila

Departament de Psicologia de la Universitat de Girona. Plaça Sant Domènec, 9. 17071 Girona. Tel.: 972/ 41 83 46.

-
1. Estas argumentaciones se utilizan para explicar los problemas que presenta la integración de las personas extranjeras en nuestra sociedad. Es decir, no se integran porque mantienen valores, actitudes y comportamientos anacrónicos que no están dispuestas a abandonar. En consecuencia, se aboga por políticas que promuevan la dispersión y el aislamiento de estos colectivos como una forma de conseguir que abandonen sus especificidades y se incorporen a las de la mayoría. Normalmente, en estas argumentaciones nunca se escucha que el simple reconocimiento de la ciudadanía para las personas de estos colectivos ayudaría bastante a su integración.
 2. Una de las hipótesis que ayuda a entender y explicar con mejor fortuna los resultados de la educación bilingüe se refiere a la existencia de interdependencia entre la competencia lingüística en la lengua familiar y la segunda lengua, de modo que un buen dominio de la primera redunde en el dominio de la segunda, y viceversa. Por eso, cuando la lengua familiar no está presente en el contexto escolar, son muy importantes las actitudes que se desarrollan hacia la segunda lengua, ya que si no existe motivación y actitudes positivas hacia su aprendizaje, no se puede aprender y como la lengua familiar no está en el contexto escolar, las niñas y los niños, en esta situación, acaban sin conocer bien ni su propia lengua ni la segunda lengua.
 3. Hay escuelas que estudian el "desierto" y se refieren a un tipo de desierto -el Sahara- que les permite hablar de las personas que viven allí, de la lengua que emplean, de sus costumbres y su forma de vivir, etc. En otros casos, se estudia el África subsahariana y los países que la componen o se abordan las relaciones Norte-Sur y sus consecuencias.

