

Ignasi Vila

Algunhas reflexións sobre a educación bilingüe

Reflexión sobre o concepto de educación bilingüe e a súa práctica educativa. Dada a gran variedade lingüística do alumnado que se pode atopar hoxe nas aulas, os modelos de educación bilingüe dos últimos 50 anos necesitan ser reformulados. A modificación da organización escolar, o reforzo do uso da lingua oral, a aprendizaxe cooperativa ou novas metodoloxías que promovan a actividade conxunta entre profesorado e alumnado son algúns dos novos criterios a ter en conta, segundo o autor.

Introdución

O bilingüismo individual e a convivencia de diferentes linguas nun mesmo territorio foron fenómenos habituais ao longo da historia da humanidade. É certo que, especialmente en Europa, ao longo do século XIX se impuxo unha concepción que fixo da homoxeneidade un valor directamente relacionado coa cohesión social. Non obstante, a finais do século XX, malia os esforzos realizados por intelectuais e políticos para conseguir a anhelada, neste caso, homoxeneidade lingüística, centenaes de miles de persoas europeas continuaban sendo bilingües e en numerosos territorios coexistían dúas ou máis linguas. No resto do planeta, o bilingüismo individual estaba máis estendido e a convivencia de varias linguas nunha mesma área xeográfica era a norma antes cá excepción.

As críticas ao establecemento dunha relación lineal entre homoxeneidade e cohesión social serviron, entre outras cousas, para lexitimar os movementos sociais e políticos de diferente tipo, lingüísticos entre eles, que afirmaban a súa diferenza respecto ao modelo homoxéneo e maioritario que lles fora imposto durante decenas de anos. As súas reivindicacións defendían dereitos individuais e dereitos colectivos.

En relación coas linguas, estas discusións continúan. Así, para algunhas persoas, a lingua é un fenómeno exclusivamente individual e, por tanto, cando se fala de dereitos, dereitos lingüísticos, só poden ser os seus beneficiarios as persoas individuais e, por tanto, en ningún caso, nos territorios nos que conviven persoas con linguas diferentes, as relacións que teñen as linguas entre elas desde o punto de vista da súa presenza social é relevante para formular políticas lingüísticas. As afirmacións dos adais desta posición segundo as cales “a lingua é un mercado” reflicten claramente o seu pensamento.

Porén, para outras persoas, a lingua non é algo exclusivamente individual e privado, senón que forma parte tamén do público e, ademais, é un fenómeno colectivo. Kimlyncka (1996) critica duramente as posicións ultraliberais que afirman a existencia unicamente de dereitos individuais e, desde unha posición liberal, reivindica a existencia tamén de dereitos colectivos. A súa posición proclama que a garantía da cohesión social reside no equilibrio entre dereitos individuais e dereitos colectivos, entendido como o consenso social respecto a proxectos colectivos de futuro nos que todas as persoas poidan recoñecerse e vivir desde unha certa diferenza. E, a educación bilingüe nace, en boa parte, do devandito equilibrio.

Cando non había educación bilingüe, había nenas e nenos cuxa lingua non era socialmente recoñecida que se escolarizaban nunha lingua distinta á súa. Agora continúa pasando e, en moitas partes do planeta, por razóns diversas, centenaes de miles e miles de criaturas convértense en persoas bilingües sen que a súa escolaridade estea pensada desde a educación bilingüe. De feito, as primeiras reflexións sobre a relación entre a lingua familiar e a lingua escolar do alumnado negáronlle calquera viabilidade á educación bilingüe. Incluso, a UNESCO (1954) proclamou que era un principio educativo o mantemento da lingua familiar como lingua de ensino e aprendizaxe do alumnado. Non fai falta dicir que a concepción, antes descrita, sobre a homoxeneidade e a cohesión social estaba detrás destas afirmacións.

Pero, este pensamento tivo efectos contraditorios. Para algunhas persoas, a inmensa maioría, tratábase de utilizar de maneira transicional a lingua familiar do

alumnado como maneira de compensar o seu “déficit” na lingua maioritaria e propiciar a súa aprendizaxe cun ánimo claramente substitutivo. Para outras, as menos, tratábase de utilizar a recomendación para garantir o mantemento de linguas que ían diminuindo a súa presenza social. Noutras palabras, para poder “burlar” a obriga de escolarizar na lingua socialmente maioritaria a nenas e nenos cunha lingua con pouco recoñecemento social. E, curiosamente, sen que ninguén o programase ou pensase, de ambas as maneiras de facer nace a educación bilingüe.

A educación bilingüe

A educación bilingüe é a utilización ao longo do currículo de dúas ou máis linguas como vehiculares dos procesos de ensino e aprendizaxe. Na educación bilingüe, sexa cal sexa o tipo de programa, o alumnado participa, nalgún momento da súa escolaridade, en actividades de ensino e aprendizaxe transmitidas mediante unha lingua distinta á súa.

O principio que anima a educación bilingüe é a consideración de que a lingua se adquire cando se fan cousas con ela (Bruner, 1983). Esta idea, amplamente estendida hoxe en día en relación coa aprendizaxe de linguas estranxeiras, implica que o ensino mediante unha lingua descoñecida polo alumnado no só significa aprendizaxe por parte de alumnas e alumnos senón que, de rebote, subsidiariamente, se adquire a lingua que transmite o proceso de ensino e aprendizaxe. Por iso, as reflexións organizativas, didácticas e metodolóxicas da educación bilingüe céntranse en promover coñecemento sobre cómo ensinar un contido mediante unha lingua descoñecida polo alumnado. A cuestión ten unha grande importancia xa que, se o alumnado non aprende, tampouco incorpora (ou adquire) a lingua de ensino e aprendizaxe. Nesta situación o alumnado castígase por partida dobre. Por unha parte, non se promove o seu desenvolvemento académico e cognitivo e, por outra, tampouco se promove o seu desenvolvemento lingüístico nin desde a súa lingua, nin desde a segunda lingua.

Por iso, a educación bilingüe non responde a un bo “desexo”, senón a coñecemento contrastado sobre cómo promover coñecemento académico, cognitivo, lingüístico e persoal desde unha lingua descoñecida polo alumnado.

Inicialmente, como xa sinalamos, a educación bilingüe estivo claramente relacionada coa idea de escolarizar as criaturas na súa propia lingua para que aprendesen unha segunda lingua que, normalmente, era a lingua maioritaria ou oficial do país. Porén, en pouco tempo, comportou o desenvolvemento de programas de enriquecemento (Fishman, 1976), que, xunto á aprendizaxe da segunda lingua, proclamaban tamén como obxectivo educativo o desenvolvemento da propia lingua do alumnado. É dicir, desde a educación afirmábase o desexo de que o alumnado, ao acabar a súa educación obrigatoria, fose bilingüe en ambas as dúas linguas.

Non obstante, este desexo non quedou limitado ao alumnado de lingua minoritaria, senón que, especialmente en Canadá, un bo número de familias de lingua maioritaria proclamaron tamén a súa vontade de utilizar a educación bilingüe para conseguir que as súas fillas e fillos se convertesen tamén en bilingües. Noutras palabras, desexaban tamén un modelo de enriquecemento para as súas criaturas.

Para entón, inicio da década dos anos 70 do século pasado, Penfield e Lambert cuestionaran, desde a neuropsicoloxía, as supostas desvantaxes das persoas bilingües temperás. Os seus traballos evidenciaban que o bilingüismo non tiña que ser necesariamente, tal e como se afirmaba anteriormente, unha situación de risco respecto ao desenvolvemento académico, cognitivo e lingüístico das persoas. Ao contrario, nas súas investigacións aparecían vantaxes como, por exemplo, unha maior flexibilidade cognitiva ou unha maior capacidade para aprendizaxe de linguas estranxeiras.

Ademais, xunto a un maior coñecemento sobre o funcionamento bilingüe das persoas, a educación bilingüe aparecía como unha ferramenta educativa para aumentar a cohesión social naquelas comunidades nas que coexistían socialmente dúas ou máis linguas. Nesta situación, con moi notables excepcións, a presenza

social das diferentes linguas non acostuma estar equilibrada. A distinción entre lingua maioritaria e lingua minoritaria incide nesta cuestión.

Esta distinción non se refire ao maior ou menor número de falantes das linguas que coexisten nun territorio, senón ás relacións que se establecen a partir dos seus usos sociais. En xeral, defínese como lingua maioritaria aquela que é necesaria para toda a poboación na súa vida social, mentres que a minoritaria non é necesaria, ou éo en moito menor grao, para vivir satisfactoriamente. Esta situación implica que, por razóns obvias, todas as persoas de lingua minoritaria teñen que ser bilingües, mentres que as persoas de lingua maioritaria poden permanecer como monolingües.

Non fai falta sinalar que esta situación vulnera gravemente os dereitos lingüísticos individuais das persoas de lingua minoritaria xa que, en definitiva, non poden vivir desde a súa lingua xa que existen importantes franxas da poboación que a descoñecen. Por iso, todas as políticas lingüísticas democráticas que apuntan á consolidación dos dereitos lingüísticos individuais das persoas de lingua minoritaria e maioritaria pretenden, entre outras cousas, a medio e longo prazo, que toda a poboación sexa bilingüe nas linguas que coexisten no territorio.

E, a iso, axuda a educación bilingüe. E faino desde unha dobre perspectiva. Por unha parte, achega coñecementos sobre o proceso a través do cal as persoas nos volvemos bilingües e, por outra, propón medidas organizativas, metodolóxicas e didácticas para conseguir o dito propósito con éxito desde a educación escolar. Por que desde a educación escolar? Tamén, por razóns obvias. A consecución de que as persoas de lingua maioritaria se fagan bilingües comporta a modificación das relacións sociais das linguas presentes no territorio. A lingua non é un “mercado” que se rexa pola oferta e a demanda, senón que esixe a intervención pública, como en moitos outros ámbitos, para garantir os dereitos lingüísticos individuais das persoas (Álvarez e Vila, 1993). Este proceso non sempre se percibe e sente como algo positivo polas persoas de lingua maioritaria. De feito, desde unha perspectiva democrática, a esixencia pública de garantir os dereitos lingüísticos a todas as persoas obrígalles a converterse en bilingües e renunciar á súa situación de

privilexio lingüístico, o cal comporta incomodidade e malestar. A iso súmase unha cantidade de argumentos de dubidosa catadura moral sobre a utilidade social da lingua minoritaria ou de índole ideolóxica como a famosa frase “hay que hablar en cristiano” que adoita acompañar, en España, á lingua maioritaria. Cando non, unha oposición aberta articulada sobre a idea da defensa do mantemento da situación lingüística de privilexio sobre a base do dereito a permanecer como monolingüe. Por iso, a modificación das relacións sociais das linguas existentes nun territorio comporta conflitos que unicamente se poden resolver desde valores éticos e morais, claramente democráticos, que guíen a política lingüística. E, neste sentido, resulta moi complicado esixirlles, dun día para outro, ás persoas de lingua maioritaria que se convertan en bilingües. Máis ben, trátase de conseguir un compromiso social, neste caso arredor da educación escolar, para conseguir que, ao finalizar o ensino obrigatorio todo o alumnado sexa bilingüe. É dicir, unha política lingüística democrática, baseada na defensa dos dereitos lingüísticos individuais de todas as persoas, non obriga a que as persoas de lingua maioritaria se convertan en bilingües (aínda que si que as anima), pero si establece consensos sociais no ámbito do público, un deles a educación escolar, para garantir que, independentemente da lingua de orixe do alumnado, ao finalizar o ensino obrigatorio todo o alumnado sexa bilingüe e, por tanto, conseguir, a medio e longo prazo, o bilingüismo individual de todas as persoas.

Pero, evidentemente, a educación bilingüe non é igual á educación monolingüe. Como xa sinaléi, este tipo de educación obriga, nalgún momento da escolaridade, a que todo o alumnado participe en actividades de ensino e aprendizaxe transmitidas mediante unha lingua distinta á propia, o que a fai claramente diferente da educación monolingüe. A continuación, mostramos as peculiaridades e os requisitos da educación bilingüe.

Bilingüismo aditivo versus bilingüismo substractivo

Ao longo do artigo, formulei que o bilingüismo individual non sempre ten consecuencias positivas para as persoas. Un bo exemplo é a infancia que se escolariza nun programa de cambio de lingua do fogar á escola que non fose deseñado de acordo cos criterios da educación bilingüe. Lambert (1977) evidencia este feito mediante a súa distinción entre *bilingüismo aditivo e bilingüismo substractivo*. Ambas as formas designan o bilingüismo polos seus efectos cognitivos e lingüísticos nas persoas. Así, o primeiro comporta beneficios, mentres que o segundo ten implicacións prexudiciais.

Esta distinción permite explicar porqué as vantaxes cognitivas do desenvolvemento bilingüe están relacionadas coa infancia que vive nun medio familiar bilingüe ou coa infancia de lingua maioritaria que se escolariza voluntariamente nun programa de cambio de lingua do fogar á escola, mentres que os efectos negativos do bilingüismo aparecen na infancia de lingua minoritaria que se ve obrigada a escolarizarse nun programa de cambio de lingua do fogar á escola.

Lambert (1977) incide na influencia das características do medio social e cultural no desenvolvemento do bilingüismo individual. E, en concreto, afirma que se a incorporación temperá da segunda lingua non se percibe por parte da infancia (e das súas familias) como unha ameaza para o mantemento da propia lingua e cultura o resultado é un bilingüismo aditivo, mentres que, polo contrario, se a dita incorporación se percibe como unha ameaza para o mantemento da propia lingua e cultura o resultado pode acabar nun bilingüismo substractivo.

Esta proposta incide na idea de que o desenvolvemento cognitivo da persoa bilingüe ten a súa orixe en mecanismos socio-psicolóxicos que forman parte da identidade cultural das persoas e, en consecuencia, das súas actitudes lingüísticas. Por iso, unha vez máis, é importante considerar sempre as actitudes lingüísticas para propoñer un ou outro tipo de educación bilingüe se se desexa que o resultado sexa o bilingüismo aditivo (Vila e Serra, 1997).

Lambert (1981), a partir desta distinción, propón dous programas bilingües de enriquecemento: os programas de *mantemento da lingua familiar* e os programas de *inmersión lingüística*. Nas súas palabras:

“Ao noso modo de ver, hai unha gran diferenza entre o, por unha parte, enorme potencial dos programas de inmersión dirixidos a desenvolver hábitos bilingües e biculturais en membros pertencentes a grupos etnolingüísticos de alto prestixio e, por outro parte, a necesidade de desenvolver programas educativos bastante diferentes a grupos de menor prestixio, como os francófonos en Canadá ou os subgrupos étnicos dos Estados Unidos de América. Para os membros dun grupo de alto prestixio etnolingüístico... o bilingüismo ten un carácter aditivo no sentido que se da “adición” ...sen que a súa lingua base e a súa cultura queden de ningunha maneira prexudicadas, mentres que para os grupos con menor prestixio, un movemento cara ao bilingüismo representa habitualmente unha experiencia “subtractiva” porque a lingua do fogar é relegada e suprimida pola outra lingua de maior prestixio” (1981: 175).

Lambert (1981) afirma que o bilingüismo temperán escolar debe limitarse a programas de inmersión lingüística dirixidos á infancia de lingua maioritaria, mentres que para a infancia de lingua minoritaria se debe manter a escolarización temperá na súa lingua familiar. De feito, a escolarización temperá refírese ao proceso de aprendizaxe da lectura e da escritura de modo que, nos programas de inmersión lingüística, se realiza na segunda lingua para posteriormente facelo na lingua propia e, nos programas de mantemento da lingua familiar, o alumnado alfabetízase, primeiro, na súa lingua e despois na segunda lingua.

En consecuencia, Lambert (1981) propón un principio xeral segundo o cal “nas comunidades bilingües onde hai un entendemento entre os grupos e linguas de diferente prestixio, ambos os grupos lingüísticos deben prestar atención ao desenvolvemento de habilidades na lingua que ten máis probabilidades de ser deixada de lado” (1981: 175).

Esta política de discriminación positiva da lingua minoritaria xustifícase, como xa sinaléi, sobre a base da defensa dos dereitos lingüísticos individuais de todas as persoas independentemente do maior ou menor prestixio da súa propia lingua. Trátase, en definitiva, de promover desde a educación escolar un bilingüismo individual aditivo a todas as persoas e afianzar a cohesión social sobre a base da profundización da democracia, neste caso lingüística.

Educación bilingüe e criterios psicoeducativos

Pero, o modelo *per se* non garante o éxito académico e persoal do alumnado. Ao mesmo tempo, requírese un enfoque organizativo, metodolóxico e didáctico que garanta e manteña os presupostos básicos en que se apoia a educación bilingüe. Historicamente, estes principios son os seguintes: 1) unha concepción instrumental da linguaxe; 2) sentido da institución escolar; 3) profesorado bilingüe; 4) o proceso de adquisición da segunda lingua é semellante ao das criaturas que a teñen como propia e 5) a promoción da lingua propia do alumnado.

A lingua apréndese facendo cousas con ela

A educación bilingüe é unha proposta organizativa escolar que pretende garantir o desenvolvemento da propia lingua e a aprendizaxe dunha segunda lingua que o alumnado non pode adquirir no seu medio social e familiar. E, a educación bilingüe engade que, na medida na que a lingua se aprende a través de facer cousas con ela, e que na escola as cousas que se fan son ensinar e aprender, se o alumnado aprende a través dunha lingua descoñecida á vez incorpora a lingua que se utiliza como vehículo de ensinanza. Por iso, o éxito da educación bilingüe remite á aprendizaxe dos contidos escolares independentemente do dominio que o alumnado ten da lingua da escola.

O sentido da institución escolar e as actitudes lingüísticas

A afirmación da educación bilingüe segundo a cal as linguas apréndense facendo cousas con elas ten un corolario: a adquisición dunha nova lingua no contexto escolar implica que o alumnado queira facer as cousas que lle propón a institución e, á súa vez, que as queira facer coas persoas que falan a nova lingua. A primeira parte do corolario pon a énfase na distinción entre significado e sentido escolar (Coll, 1988). É dicir, dificilmente o alumnado pode implicarse nas cousas que se fan na escola, ensinar e aprender, se a institución escolar –e as cousas que nela se realizan– non teñen sentido para o alumnado. Por iso, a primeira condición de calquera programa de educación bilingüe é a *voluntariedade* das familias. É moi difícil que a escola teña sentido para o alumnado se no contexto familiar non se transmiten actitudes positivas cara ao programa escolar. E unha maneira de garantilas é a súa elección e asistencia voluntaria.

A segunda parte do corolario complementa a primeira e incide nas *actitudes lingüísticas* do alumnado. Tan importante como o sentido escolar é o desexo do alumnado de vincularse socialmente co profesorado. Trátase tanto de querer aprender como de querer facelo coas persoas que falan unha lingua distinta da do alumnado. E, evidentemente, iso implica actitudes lingüísticas positivas cara á lingua da escola e do profesorado.

Profesorado bilingüe

O mantemento de actitudes lingüísticas positivas do alumnado cara á lingua da escola implica que este perciba, á súa vez, que na escola hai actitudes positivas cara á súa propia lingua. Noutras palabras, a educación bilingüe trata de evitar con todos os medios ao seu alcance que o alumnado se faga a seguinte pregunta respecto ao profesorado: por que teño que aprender a túa lingua se non respectas e valoras a miña? Por iso, nos programas bilingües de cambio de lingua do fogar á escola, o alumnado pode utilizar sempre a súa propia lingua tanto nas súas relacións co profesorado como co resto do alumnado. A inmersión lingüística centra a súa práctica educativa na *comprensión* e crea *contextos de uso* para que o

alumnado se exprese, cando queira, na nova lingua. Se, como sinaliei, o verdadeiramente relevante na educación bilingüe é que o alumnado e o profesorado fagan cousas xuntos desde o uso da comunicación como instrumento da súa actividade conxunta, iso obriga ao profesorado, aínda que sempre utilice a segunda lingua, a coñecer a lingua do alumnado, xa que este a pode utilizar en calquera momento. Así, a comunicación e a actividade conxunta do alumnado e do profesorado, fonte do desenvolvemento lingüístico, non se ve entorpecida.

O alumnado adquire a nova lingua de maneira “natural” de acordo a como o fan os seus pares monolingües

Esta afirmación ten unha primeira implicación. A adquisición da segunda lingua nun programa bilingüe é un proceso *longo e complexo* que finaliza cando acaba o ensino obrigatorio. Iso significa que, por exemplo, nos programas de inmersión lingüística, o alumnado de lingua maioritaria rende lingüisticamente -na segunda lingua- por debaixo do rendemento lingüístico -na primeira lingua- dos seus pares de lingua minoritaria que participan nun programa bilingüe de mantemento da súa lingua familiar e, evidentemente, o mesmo fenómeno dáse á inversa: o alumnado francófono escolarizado en francés nun programa bilingüe francés-inglés rende peor en inglés que o alumnado inglés escolarizado en francés nun programa de inmersión francés-inglés. Esta realidade ten dúas implicacións educativas. Primeira, o progreso académico do alumnado que participa nun programa de educación bilingüe non depende do seu coñecemento da segunda lingua. É dicir, a educación bilingüe nega que o éxito ou o fracaso escolar do alumnado deban buscarse no seu coñecemento da lingua escolar. E, desde esta afirmación, durante cincuenta anos desenvolveuse unha gran cantidade de procedementos didácticos para ensinar contidos escolares independentemente do coñecemento lingüístico do alumnado. A segunda é un corolario da primeira. Se o alumnado de lingua A, escolarizado nunha lingua B, sabe *sempre* menos lingua B que o alumnado que ten B como lingua propia e está escolarizado en lingua B, iso implica que a mestura de alumnado de lingua A e lingua B nun programa que utiliza

a lingua B comporta introducir na aula unha fonte de diversidade lingüística que, desde o punto de vista da educación bilingüe, é difícil de manexar. Por iso, a educación bilingüe defende a *homoxeneidade lingüística* do alumnado respecto á lingua da escola. Noutras palabras, a educación bilingüe considera que, na aula, non se debe mesturar alumnado de diferentes linguas en orixe, cando unha delas coincide coa lingua escolar. E, por iso, en situacións de contacto lingüístico, de acordo coas relacións sociais entre as linguas, propón programas, ben de mantemento para un tipo de alumnado, ben de inmersión para outro tipo de alumnado.

A educación bilingüe garante o desenvolvemento da lingua propia do alumnado

A educación bilingüe é unha forma organizativa escolar para que o alumnado aprenda unha lingua que non pode aprender no seu medio social e familiar. O seu éxito está relacionado coas actitudes do alumnado (e das súas familias) cara ao programa, que en boa parte dependen da maneira en que o programa trata a lingua familiar do alumnado. Pero débese engadir un novo aspecto. Cummins (1979) propón a *Hipótese de Interdependencia Lingüística* para completar a distinción sobre bilingüismo aditivo e substractivo. A hipótese afirma que cando se dan as condicións organizativas e metodolóxicas adecuadas –voluntariedade, profesorado bilingüe, homoxeneidade lingüística e unha didáctica específica- non só se promove coñecemento da segunda lingua senón que, á súa vez, desenvólvese coñecemento da lingua propia do alumnado grazas á transferencia das habilidades lingüísticas adquiridas na segunda lingua e viceversa. Pero, a dita transferencia non é automática. A transferencia prodúcese cando se dan as condicións para que o alumnado poida empregar as ditas habilidades desde a súa lingua (e viceversa) nas actividades de ensino e aprendizaxe (por iso, a lingua familiar forma parte do currículo escolar da educación bilingüe) e, ademais, de acordo cos criterios sobre a aprendizaxe lingüística, o alumnado queira facelas.

Cinquenta anos de educación bilingüe

Que queda da educación bilingüe? Calquera persoa interesada nas múltiples cuestións educativas do século XXI pode mirar con suspicacia algunhas das afirmacións, relatadas no apartado anterior, en que se apoia a educación bilingüe. E non iría desencamiñada. Os cambios sociais introducidos pola globalización significaron o aumento espectacular da diversidade identitaria, lingüística, étnica e relixiosa en numerosos países. Ademais, este aumento foi especialmente notable en territorios cunha longa tradición de educación bilingüe como, por exemplo, Quebec, Ontario ou Cataluña.

A nova realidade demográfica socavou algunhas das afirmacións que sustentaba a educación bilingüe. Por exemplo, a invocación á voluntariedade das familias ou á necesidade de profesorado bilingüe. Actualmente, tanto en Ontario como en Cataluña, hai falantes de máis de 150 linguas escolarizados na educación obrigatoria e, por tanto, é impensable nin a voluntariedade das familias, nin a existencia de profesorado bilingüe.

Ademais, as cuestións referidas á cohesión social colocáronse novamente enriba da mesa dada a crecente xenofobia, cando non racismo declarado, que invade como unha marea vermella todo o planeta (Casares e Vila, en prensa). Así, a defensa da *escola inclusiva* e, no que a este artigo se refire, as afirmacións que inciden nos enormes inconvenientes de segregar ao alumnado por razóns de lingua cuestionan tamén a “ansiada” homoxeneidade lingüística do alumnado predicada pola educación bilingüe.

Por iso, pouco queda xa dos modelos propostos pola educación bilingüe. Xa non é posible nin a inmersión lingüística en sentido estrito, nin o desenvolvemento de programas de mantemento da lingua familiar. Temos que pensar en aulas nas que se mesturan alumnas e alumnos de linguas diferentes. Aulas, nas que hai alumnado cuxa lingua coincide coa lingua da escola e alumnado cunha lingua distinta á escolar.

De feito, desde 1990, esta preocupación estaba xa instalada en defensores estadounidenses da educación bilingüe e iniciaron, especialmente no estado de California, un novo modelo que combinaba os modelos anteriores. Refírome á *inmersión lingüística de dous camiños* (*Two Way-Immersion* ou *Dual-Immersion*) na que se mestura alumnado de dúas linguas distintas (por exemplo, inglés e español). As actividades de ensino e aprendizaxe realízanse nas dúas linguas (por exemplo, clases en español pola mañá e clases en inglés pola tarde ou clases en español tres días á semana e clases en inglés dous días á semana, etc.). Desta maneira, conxúganse, á vez, un programa de mantemento cun programa de inmersión para todo o alumnado. Estes programas buscaron solucións organizativas, especialmente en relación co ensino das linguas, para evitar os “males” proclamados pola educación bilingüe.

Esta proposta pode ser útil nalgunhas comunidades, aquelas nas que a demografía sufriu poucos cambios e coexisten dúas linguas no territorio, pero serve para pouco nos territorios nos que, nas aulas, hai cinco, seis e ata sete linguas distintas.

Ao meu entender, a cuestión é outra. Ou, noutras palabras, trátase de cambiar o punto de vista. De feito, durante anos, a educación bilingüe preocupouse polo tratamento escolar da *diversidade lingüística en orixe do alumnado* e, por iso, propuxo programas diferentes para un ou outro tipo co propósito de que todos, independentemente da súa lingua familiar, alcanzasen os mesmos obxectivos lingüísticos. En cambio, o que hoxe temos entre mans non é a diversidade lingüística en orixe do alumnado senón *a diversidade do alumnado respecto ao coñecemento da lingua da escola* e, por tanto, a resposta desde a educación bilingüe debe ser distinta.

A comisión “metodoloxía e nova inmersión” do Consell de la Llengua do Departamento de Educación da Generalitat de Cataluña propón o seguinte no seu primeiro informe:

“el gran repte del nostre sistema educatiu és desenvolupar mesures organitzatives i pràctiques educatives pensades per abordar la diversitat

lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola" (2006:67).

Varias son as razóns, se ben neste escrito vou referirme unicamente a dúas. A defensa e o mantemento da escola inclusiva, xunto co principio de non segregación do alumnado por razóns de lingua, obriga a contemplar a diversidade lingüística nas aulas de maneira moi distinta á habitual. Primeiro, todos os traballos realizados sobre a inmersión lingüística en todo o mundo, tamén en Cataluña, mostran que este alumnado tarda entre seis e nove anos en equiparar as súas habilidades lingüísticas escolares ás do alumnado nativo. É dicir, o alumnado castelán falante dos programas de inmersión lingüística de Cataluña tarda toda a educación infantil e primaria en equiparar o seu coñecemento escolar de catalán ao do alumnado catalán falante escolarizado en catalán (Bel, Serra e Vila, 1992). Segundo, as modificacións demográficas implican a chegada permanente a calquera curso dos sistemas educativos de alumnado que descoñece a lingua da escola. Tamén, neste caso, todas as investigacións (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler e Witt, 2000; Huguet e Navarro, 2005; Klesmer, 1994; Maruny e Molina, 2000; Navarro e Huguet, 2005; Oller e Vila, 2008; Ramírez, 1992; Siqués e Vila, 2007; Thomas e Collier, 1997; Vila, Siqués e Roig, 2006) afirman que o alumnado estranxeiro tarda moitos anos en "atrapar" lingüísticamente aos seus pares nacionais. Estas investigacións distinguen entre as habilidades lingüísticas conversacionais e cognitivo-académicas, de modo que, nas primeiras, se existe coincidencia entre a lingua de uso social e a lingua escolar, o tempo para atrapar lingüísticamente ao alumnado nacional vese reducido a dous anos, mentres que, nas segundas, as que utiliza a escola, o tempo alcanza os cinco/sete anos e, ás veces, moitos máis. É dicir, en moitos casos, o alumnado estranxeiro non ten tempo para equiparar o seu coñecemento lingüístico escolar ao do alumnado nacional.

A diversidade lingüística das aulas xa non se pode comprender exclusivamente como a diversidade que existe en todo grupo humano máis ou menos homoxéneo, senón como a heteroxeneidade lingüística implicada, por exemplo, nun aula de

segunda da ESO na que hai alumnado cuxa lingua coincide coa da escola, xunto con alumnado nacional que ten unha lingua diferente, alumnado estranxeiro que se incorporou en terceiro ou sexto de primaria e alumnado estranxeiro que acaba de chegar. É certo que non sempre é así, pero tamén é certo que cada vez o será máis. Por iso, o verdadeiramente importante é recuperar, non os modelos, senón a maneira de facer da educación bilingüe para garantir o progreso académico, cognitivo e lingüístico de todo o alumnado independentemente do seu coñecemento da lingua da escola.

Educación bilingüe e práctica educativa

Vila, Siqués e Roig (2008) presentan unha experiencia educativa nun aula do ciclo inicial de primaria con falantes de cinco linguas e con enormes diferenzas respecto ao seu momento de incorporación ao sistema educativo. O nivel educativo das familias é baixo ou moi baixo. O obxectivo da experiencia consiste en sistematizar unha práctica educativa que promova o desenvolvemento académico e cognitivo de todo o alumnado independentemente do seu coñecemento da lingua escolar. Os resultados son avaliados mediante as competencias básicas en matemáticas ao finalizar o ciclo inicial. Estes resultados son iguais ou mellores aos da media do alumnado de Cataluña e superan por moito á media do alumnado do resto de Cataluña que se encontra en condicións parecidas ás do alumnado da aula.

A práctica educativa apóiase na negociación permanente, desde a lingua oral, do que se fai e se di na aula independentemente do tipo de tarefa. A seguinte observación, extraída de Vila e al. (2008), mostra este tipo de práctica nunha actividade de matemáticas.

A mestra está traballando cálculo numérico no primeiro curso de primaria, durante o segundo trimestre, e proponlles ás nenas e aos nenos diferentes problemas que implican sumar e restar. Normalmente, as criaturas calculan cos dedos, pero algunhas veces teñen problemas. Por exemplo, un problema di: un

nenos ten *media* mazá e unha nena ten *media* mazá. Cantas mazás teñen entre os dous? Toda a clase faino mal, excepto Sehaam que é unha nena amazic. Cando a mestra se dá conta, propón a seguinte actividade.

M (mestra): El primer problema deia així. Un nen té mitja poma i una nena té mitja poma. Quantes pomes tenen entre els dos? (“O primeiro problema di así. Unha nena ten media mazá e unha nena ten media mazá. Cantas mazás teñen entre as dúas?”).

Nenos e nenas (berrando): dos e algúns din quatre (“catro”).

M: Tothom diu dos pomes? (“Todos dicides dúas mazás?”)

Nenos e nenas: Tres, quatre, dos (hai variedade de respostas, pero a maioría di dos).

M: Sehaam, tu també dius 2 pomes? (“Sehaam, ti tamén dis dúas mazás?”)

S (Sehaam): Un. (“Unha”).

M: Ella diu una poma. Té raó la Sehaam? Saps explicar perquè? Com ho saps que en tenen 1? (“Ela di unha mazá. Ten razón Sehaam? Sabes explicar por que? Como sabes que teñen unha?”).

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

A mestra fai saír a Eva (nena soninké) e a Khaled (neno árabe) á pizarra e dilles: Agafarem un tros de plastilina i ens imaginarem que la plastilina és una poma. Us imagineu que això és una poma? (“Colleremos un anaco de plastilina e imaxinaremos que a plastilina é unha mazá. Imaxinades que isto é unha mazá?”) (A mestra ten a plastilina na man, dirixida cara ás criaturas, coa forma dunha mazá).

Nenas e nenos: Sí.

A mestra volve ler o problema

M: Que he de fer perchè tinguin mitja poma? (“Que teño que facer para que teñan media mazá”)

S: Tallar. (“Cortar”).

M: I ara li dono mitja a un i mitja a l'altra. El problema preguntava. Quantes pomes tenen? (“E agora doulle media a un e media á outra. O problema preguntaba Cantas mazás teñen?”) (Dá media bóla de plastilina a Khaled e media bóla de plastilina a Eva).

Nenos e nenas: algúns aínda contestan dos. Pero, outros din, no, no, una.

M: Si axuntem els dos troços quantes pomes tenen? (“Se xuntamos os dous anacos, cantas mazás teñen?”) (Diríxese a Sehaam).

S: Una.

M: Després n'hi havia un altre que era molt igual que aquest. (“Despois había outro que era moi igual ca éste”).

M: Dues nenas tenen mitja taronja cada una. Quantes taronges tenen entre les dues? (“Dúas nenas teñen media laranxa cada unha. Cantas laranxas teñen entre as dúas?”).

M: Ara ens imaxinem que això és una taronja (“Agora imaxinemos que isto é unha laranxa”). (Ensínalles unha bóla de plastilina). Per tenir-ne mitja què hem de fer? (“Para ter media que temos que facer?”).

Nenos e nenas: Tallar. (“Cortar”).

M: I ara quantes taronges tenen? (“E agora cantas laranxas teñen?”) (Dálle medio anaco a Eva e medio anaco a Khaled).

Nenos e nenas (berrando): Una.

Reproducido de Vila e al. (2008).

A observación é un bo exemplo da práctica educativa da mestra. Traballa o cálculo numérico, pero, á vez, tamén negocia o significado da palabra *media*. O

alumno aprende a resolver un sinxelo problema de cálculo e, á vez, destila coñecemento lingüístico.

Pero, ao lado destas actividades, a mestra traballa en pequenos grupos aspectos exclusivamente lingüísticos relacionados coa lingua da escola. A seguinte observación é un exemplo sobre cómo negocia a definición e as funcións dun cazador.

A mestra está con seis alumnos de primeiro de primaria durante o primeiro trimestre do curso escolar. Tres nenos, Saúl (S), Christian (C) e Jorge (J), son de fala castelá, unha nena, Fatoumata (F), é de fala fula, outra nena, Laura (L), é de fala catalá e unha nena, Firdaws, é de fala amazic. A mestra (M) explícalles un conto e ao principio mantén este diálogo.

M: Sabeu què és un caçador? ("Sabedes que é un cazador?")

Moitos nenos: Síiii.

M: Què és un caçador? ("Qué é un cazador?")

F: Pim pam.

S: Que té un arma que pot matar. ("Que ten unha arma para matar")

M: Que porta un arma que pot matar. I a quí pot matar? ("Que leva unha arma que pode matar. E a quen pode matar?")

J: Els dolents. ("Aos malos")

M: Els dolents? Estàs segur? A qui vol matar el caçador? ("Aos malos? Estás seguro? A quen quere matar o cazador?")

F: Els animals. ("Os animais")

J: Els animals dolents. ("Aos animais malos")

M: Als animals dolents? ("Aos animais malos?")

L: També, animals bons. ("Tamén, animais bos")

J: A la tele he vist animals dolents, el tigre, el león, el cocodril...Aquests es poden matar. ("Pola tele vin animais malos, o tigre, o león, o cocodrilo...Estes pódense matar")

M: Hi ha animals que es poden matar? ("Hai animais que se poden matar?")

L: No.

M: No s'ha de matar els animals. Els animals no són dolents. Si li fas alguna cosa al tigre et pot atacar, però no és dolent. Cal deixar-lo que visqui. ("Non se debe matar os animais. Os animais non son malos. Se lle fas algunha cousa ao tigre pódete atacar, pero non é malo. Temos que deixar que viva")

J: A la tele un cocodril se comía un animal. ("Pola tele un cocodrilo comía un animal")

M: Clar, perquè els animals també han de menjar. Això no vol dir que siguin dolents. ("Claro, porque os animais tamén teñen que comer. Iso non significa que sexan malos")

M: El caçador porta una escopeta i vol matar als animals del bosc, els ocells... ("O cazador leva escopeta e quere matar aos animais do bosque")

S: Abans ho fan amb fletxes. ("Antes facían con frechas")

M: Sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes. ("Si, antes os cazadores cazaban con frechas")

C: La papallona no fa res, les abelles sí ("A bolboreta non fai nada, as abellas sí")

J: El caçador porta escopeta, i després surt de casa, y després va al bosque, i després caza. ("O cazador leva escopeta, e despois sae da casa, e despois vai ao bosque, e despois caza")

M: Sí, el caçador porta una escopeta i va al bosc a caçar animals. ("Si, o cazador leva unha escopeta e vai ao bosque para cazar animais").

Reproducido de Vila e al. (2008).

Esta observación incide en numerosos aspectos da negociación dos significados implicados na actividade de ensino e aprendizaxe. Primeiro, a mestra acepta todas as producións do alumnado. Desde o *pim pam* de Fatoumata ata as expresións en castelán de Jorge. Segundo, a fala da mestra “pégase” á fala do seu alumnado e modifícao ou expándeo segundo o contexto do discurso. A expresión *que tiene un arma para matar* de Saúl convértese en *que lleva un arma que puede matar* na fala da mestra ou o *antes lo hacen con flechas*, tamén de Saúl, convértese en *sí, antes los cazadores cazaban con flechas*. Terceiro, o discurso da mestra reformula o tema compartido. Así, ante o empeño de Jorge en considerar que hai animais que se poden matar porque son malos, a mestra explica que teñen que vivir, pero iso non significa que sexan malos. En fin, despois dunha breve negociación, a mestra, mediante diferentes estratexias, consegue o consenso para o significado da palabra cazador: *el cazador lleva una escopeta y va al bosque a cazar animales*. Ademais, utilizou o seu discurso para “corrixir” e estender a fala infantil.

A seguinte observación mostra o uso que fai a mestra da fala do alumnado para negociar o significado do léxico.

A mestra traballa cun neno de fala amazic (B) e unha nena (A) de fala *sarajule*. Miran unha lámina na que hai un can, Ran, que ten un óso.

M: Bilal, saps que és un os? (“sabes que é un óso?”).

B: un animal gran amb uns ulls petits (“un animal grande cuns ollos pequenos¹”).

M: Mireu que diu Bilal. Té raó. Diu que un os és aquest animal (sinala o debuxo dun oso que hai na parede). Però, aquí no hi ha cap animal (refírese

¹ En catalán, as palabras castelás *hueso* e *oso* désígnanse co termo *os*. Distingúense ortograficamente mediante un acento (*ós –oso-* e *os –hueso-*).

á lámina). *Es diu igual, però és una altra cosa ("mirade o que di Bilal. Di que un os é este animal. Pero, aquí non hai ningún animal. Chámase igual, pero é outra cousa")*.

A: Ho tenim dintre i és dur. És de l'esquelet ("témolo dentro e é duro. É do esqueleto²").

M: Bilal, mira que diu Aminata. És una cosa dura que tenim dintre. Eh, que tu menges pollastre? ("Bilal, mira que di Aminata. É unha cousa dura que temos dentro. Eh, que ti comes polo?").

B: Sí.

M: I menges la cuixa? (E comes a coxa?).

B: Sí.

M: Però, no la menges tota. Al final hi ha una cosa dura que deixes. Això és un os. ("pero, non a comes toda. Ao final hai unha cousa dura que deixas. Iso é un óso").

B: Aaaaah!

M: Mira el dibuix (senalas o debuxo dun óso que hai na parede). Veus que és igual que el que té en Ran ("mira o debuxo. Ves que é igual que o que ten Ran").

B: Sí.

M: Això és un os. Als gossos els encanta ("isto é un óso. Aos cans encántalles").

A: Jo he vist un gos amb un os ("eu vin un can cun óso").

B: Jo també ("eu tamén").

² Están traballando o corpo humano.

M: Entens, Bilal, què és un os? (“entendes, Bilal, que é un óso?”).

B: Sí.

A mestra apóiase na produción de Aminata, *lo tenemos dentro y es duro*, para negociar con Bilal o significado de *hueso* e a súa confusión con *oso*.

Os exemplos que mostramos, así como algunhas das reflexións psicoeducativas anteriores, mostran o camiño da relación entre educación bilingüe e práctica educativa.

1. A modificación da organización escolar

A nosa organización escolar está baseada no polinomio “unha aula+un profesor+un grupo de alumnos” (Miralles, 2005). Así, resulta moi fácil encontrar unha boa predisposición no profesorado para o desdobre de grupos. En cambio resulta máis difícil poñer a estes mesmos profesores xuntos na mesma aula co mesmo grupo. A tradición escolar establece unha relación entre un profesor, unha aula e un grupo difícil de romper. De feito, a tradición é tan forte que a administración asigna os cadros de profesorado aos centros escolares de acordo co dito polinomio e unha gran parte das direccións escolares (e dos sindicatos) gastan a maior parte do tempo en atender o polinomio.

Porén, non existe ningunha base racional para mantelo. Ao contrario, o seu mantemento dificulta enormemente o tratamento da diversidade lingüística respecto ao coñecemento da lingua escolar. Por iso, as queixas e as lamentacións dunha boa parte do profesorado con alumnado de incorporación tardía: Que lles ensinen a lingua e logo que veñan a clase! Pero, Cando? Despois de cinco, seis, sete anos, cando xa poidan permanecer quietos nos seus pupitres, atender (e entender) as explicacións do profesorado, facer só os exercicios e, de vez en cando, recibir algunha axuda individual, ben do profesorado, ben do resto do alumnado. Mal asunto. Non obstante, os datos mostran un camiño distinto. O informe de 2008 da OCDE afirma que as ratios en España alumnado/profesorado da educación

infantil, primaria, primeiro ciclo da ESO e segundo ciclo da ESO son, respectivamente, 14, 14'2, 12'5 e 7'8. Evidentemente, máis baixas cá media da OCDE en todas as etapas educativas e bastante máis baixas, en varias ou todas as etapas educativas, cás de países como Finlandia, Suecia, Alemaña, Francia, Reino Unido ou Países Baixos. É dicir, no noso sistema educativo hai suficientes recursos humanos para abordar a organización escolar de maneira distinta ao polinomio tradicional que faga posible unha práctica educativa moito máis individualizada cá actual. Vila e al. (2008) mostran que, na educación primaria, dous grupos convértense en tres se se utilizan adecuadamente as persoas especialistas (lingua estranxeira, educación musical e educación física). Outras experiencias mostran que o traballo conxunto na aula de dúas persoas (por exemplo, a persoa titora e unha persoa de apoio lingüístico) axuda tamén a individualizar a práctica educativa do profesorado e a xerar axudas entre o propio alumnado.

2. O uso da lingua oral

Coll, Colomina, Onrubia e Rochera (1992) afirman que “el aprendizaje escolar se puede interpretar como un proceso de *construcción progresiva de sistemas de significados compartidos* a propósito de las tareas, situaciones o contenidos en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes” (1992:196). E, engaden que o dito proceso se asemella á negociación dos significados que realizan locutores e interlocutores nas situacións comunicativas. De feito, este punto de vista subxace á proposta da educación bilingüe acerca da homoxeneidade lingüística das aulas.

A defensa da educación bilingüe da homoxeneidade lingüística do alumnado apóiase na crenza de que diferentes coñecementos lingüísticos na aula dificultan a negociación dos significados implicados nas actividades de ensino e aprendizaxe. Non obstante, como vimos, non ten porque ser así. E, para que non o sexa, hai que colocar a lingua oral no posto de mando da actividade didáctica. Desde a lingua oral, pódese compartir e recoñecer intencións, establecer temas compartidos e progresar conxuntamente, desde o diálogo, a través da estrutura tema-comentario,

formular e reformular a actividade lingüística conxunta, etc. Evidentemente, iso non significa relegar outras formas da actividade lingüística ou da actividade individual do alumnado co obxecto de coñecemento. Pero, nas aulas bilingües, para que estes procedementos sexan útiles é obrigatorio que previamente o profesorado e o alumnado negocien, desde a lingua oral, qué se debe facer, cómo se debe facer e qué e cómo vai ser avaliado. Non basta con dar instrucións, hai que asegurarse de que son comprendidas.

3. O tratamento educativo da lingua do alumnado

Probablemente, este é un dos retos máis importantes da nova situación lingüística das aulas. Cando o profesorado é bilingüe o dito tratamento educativo está garantido se, como expliquei anteriormente, a actividade didáctica se centra no ámbito da comprensión da segunda lingua. Pero, cando o profesorado non é bilingüe as cousas complícanse enormemente. Porén, tal e como afirmei, un dos presupostos que explican o éxito da educación bilingüe reside no tratamento da lingua familiar do alumnado. Por iso, nos últimos anos, desenvóléronse numerosas propostas para facilitalo cando o profesorado descoñece a lingua do alumnado.

En Ontario, por exemplo, desenvolveuse o *Dual-Language* que consiste en implicar as familias na alfabetización das súas fillas e fillos na súa lingua familiar. Utilízase o libro viaxeiro como instrumento para explicar un conto que vai da casa á escola e viceversa. O libro escríbese nas dúas linguas, escolar e familiar, de modo que, por exemplo, as páxinas pares se traballan na escola e as impares na familia. As vantaxes non só se refiren á alfabetización simultánea senón tamén a unha notable mellora das relacións familia-escola.

En Europa, o proxecto *Evlang* (Éveil aux langues) (Candelier, 2003) ou as propostas de Perregaux desde Xenebra (Perregaux, 2001) inciden na mesma cuestión. En ambas utilízase a diversidade lingüística e cultural das aulas para desenvolver habilidades metalingüísticas e cognitivas que axuden o alumnado a progresar lingüisticamente.

Pero, existen tamén outras formas de recoñecer a lingua familiar do alumnado e facela presente na actividade escolar. A seguinte observación é un exemplo.

M: Què és un llençol? (“Que é unha saba?”).

Din cousas moi estrañas.

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

M: I a on es posen? (E onde se colocan?”).

S: Al llit (“na cama”).

Fatoumata: És un pijama (“é un pixama”).

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

Abdelkarin: És una manta.

M: No, no, no és una manta. És el que cobreix el matalàs. La manta la posem a sobra del llençol (“non, non, non é unha manta. É o que cobre o colchón. A manta poñémola enriba da saba”).

Youssef: (diríxese a Abdelilah i Firdaws) És kash.

Firdaws non se dá por enterada.

Youssef (insiste): Kash, Kash.

M: És diu Kash en marroquí? (Dise kash en marroquí?”).

Y: Sí.

Firdaws: Sabana.

M: Sábana és en castellà. Eh Kevin? (“sábana é en castelán, Eh Kevin?”).

Kevin: Sí, és sábana.

Firdaws: I també en bereber es diu sabana (“e tamén en berebere se di sabana”).

Abdelkarin e Dina (os dous son falantes de amazic): Sí, Sí.

M: Es diu sabana en bereber! Mira quasi igual que en castellà. Llençol en bereber és sabana (“Dise sabana en berebere! Mira case igual que en castelán. Llençol en berebere é sabana”).

M: Mati, i en mandinga? Com es diu llençol en mandinga? (“Mati, e en mandinga? Como se di saba en mandinga?”).

Mati: Murla.

M: Murla en mandinga, sabana en bereber, kash en àrab, sábana en castellà. Tot això és llençol (“murla en mandinga, sabana en berebere, kash en árabe, sábana en castelán. Todo iso é llençol”).

N: Fatu, i en fula?

M: Això, a veure Fatoumata, com es diu llençol en fula? (“Iso, a ver Fatoumata, Como se di saba en fula?”).

F (moi contenta): Sukdare.

A observación mostra unha sensibilidade especial da mestra cara ás linguas do seu alumnado e, ademais, sérvelle para negociar o significado da palabra *sábana* que, o alumnado descoñecía ao inicio da observación.

Finalmente, a decoración da escola e a posibilidade de que o alumnado utilice a súa lingua en actividades de ensino e aprendizaxe son tamén formas de recoñecer a lingua familiar do alumnado.

4. A aprendizaxe cooperativa

A gran diversidade do alumnado respecto ao coñecemento da lingua da escola “obriga” a que a práctica educativa non se apoie exclusivamente nas axudas que o profesorado lle dá ao alumnado, senón que o propio alumnado ten que ser unha fonte de axudas e apoios mutuos para o progreso lingüístico e académico. Por iso, ademais da organización de pequenos grupos que traballan co profesorado co

propósito de individualizar máis as axudas lingüísticas, fai falta tamén o traballo cooperativo para que as axudas lingüísticas se diversifiquen e aumenten.

O traballo cooperativo adopta múltiples formas que van desde o traballo por parellas ata a realización de proxectos colectivos (Pujolàs, 2003). É importante que os grupos sexan heteroxéneos e que, previamente, se traballasen as habilidades necesarias para o traballo cooperativo. Esta cuestión é fundamental xa que a tradición escolar implicada no polinomio antes descrito especifica unha maneira de facer na aula: o profesorado explica, o alumnado escoita (de vez en cando, alguén pregunta) e, posteriormente, realiza individualmente algún traballo. Ademais, esta práctica educativa apóiase case sempre no libro de texto. Por iso, o traballo cooperativo require un novo acordo metodolóxico nas escolas e institutos que impregne a actividade didáctica.

Conclusións

O mundo cambiante no que nos encontramos necesita persoas con actitudes positivas cara á multiculturalidade e o multilingüismo. A pesar dos intentos ao longo dos séculos XIX e XX por construír sociedades homoxéneas identitaria e lingüisticamente, hoxe podemos constatar que a nosa sociedade é cada vez máis diversa tanto identitaria como lingüisticamente. No último terzo do século pasado, numerosas persoas de ámbitos distintos –antropoloxía, lingüística, pedagogía, filosofía, psicoloxía, etc.- foron conscientes desta realidade e negaron que a homoxeneidade fose un valor en si mesmo (como tampouco o é necesariamente a diversidade) e propuxeron o uso de diferentes ferramentas sociais para construír sociedades cohesionadas sen que iso comportara necesariamente maiores graos de homoxeneidade. A educación bilingüe foi unha das ferramentas que se propuxeron para unir dereitos lingüísticos individuais e colectivos naquelas sociedades nas que convivían persoas con linguas diferentes. O seu éxito foi notable e actualmente numerosos gobernos organizan os seus sistemas educativos desde os seus presupostos psicoeducativos.

Porén, o aumento da diversidade en sociedades como a nosa reformulou algunhas das ideas que subxacían á educación bilingüe. Da énfase nos modelos pasouse á énfase na práctica educativa que subxace aos diferentes modelos. É dicir, recuperouse con forza a importancia de negociar con todo o alumnado o que se fai e se di na aula independentemente do seu coñecemento da lingua da escola. Ademais, esta perspectiva estendeuse a numerosas aulas, ata hai ben pouco monolingües, que dun día para outro modificaron a composición lingüística do seu alumnado.

É certo que numerosos profesionais da educación mostran reservas ante a idea de “separar” o desenvolvemento cognitivo e académico do desenvolvemento lingüístico. Ou, noutras palabras, cústalles aceptar que é posible aprender (e, en consecuencia, ensinar) cun dominio limitado da linguaxe. Non obstante, esta é a idea principal que subxace á educación bilingüe: a linguaxe adquirese cando se fan cousas con ela. Ningún familiar deixa de facer cousas co seu bebé porque non o entende. Ao contrario, grazas ás cousas que fan, os bebés, en moi pouco tempo, incorporan procedementos comunicativos moi elementais que, pouco a pouco, son substituídos por procedementos máis complexos e arbitrarios. O desenvolvemento lingüístico –a adquisición da linguaxe- é o resultado de facer cousas cos demais, co outro, con quen xa domina a linguaxe, que, no ámbito da actividade conxunta, ensina cómo utilizalo.

Por iso, dada a diversidade lingüística crecente nas aulas de escolas e institutos, a modificación da organización escolar e a incorporación de metodoloxías que promovan a actividade conxunta entre o alumnado e o profesorado para resolver problemas complexos é, hoxe en día, a achega máis importante da educación bilingüe ao conxunto do sistema educativo.

Bibliografía

- Álvarez, I. e Vila, I. (1993). Nación: Identidad y conflicto. *Mientras Tanto*, 52, 37-56.
- Bel, A., Serra, J. M. e Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d'EGB*. Documento non publicado. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk*. New York: Norton.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Casares, R. e Vila, I. (en prensa). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. e Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley: Mass.: Newbury House.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., e Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Huguet, A. e Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D.

Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

Kimlyncka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

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

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

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

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

Miralles, M. (2005). *La convivència als centres públics de secundària. Autoritat i responsabilitat del professorat*. Llicència d'estudis. Consultado o 20 de febreiro de 2009: www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200506/memories/1036.m/PDF

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

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

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

Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ignasi Vila

Universidade de Girona

Departamento de Psicología

ignasi.vila@udg.edu