

¿CÓMO NORMALIZAR Y RESPETAR LAS DIFERENCIAS?

ESTHER ALCALÁ RECUERDA

Universidad Autónoma de Madrid

azurene@wanadoo.es

Objetivos

Este estudio se centra en el análisis (a partir de los discursos y de las prácticas) del funcionamiento de la institución educativa en la Comunidad de Madrid con respecto a la situación de diversidad lingüística y cultural que acoge en sus aulas; así se trata de:

- analizar los discursos producidos por la *legislación* en materia educativa y desde las distintas administraciones e instituciones educativas, para comprender si en esta situación de cambio existen contradicciones que de hecho se están produciendo entre discurso y realidad y dentro del propio discurso a la hora de gestionar la *diversidad cultural y lingüística*,
- estudiar los *conflictos* y *contradicciones* que emergen de la nueva situación y de la aplicación de los modelos educativos que propone la legislación: si responden a la *teoría del déficit* o a la *teoría de la diferencia*,
- valorar de qué manera los modelos de *asimilación* y *segregación*, que parecen los más empleados en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid, afectan a las lenguas (planificación y uso).

Marco teórico

El marco teórico interdisciplinar en el que se encuadra este estudio es el que aporta la disciplina de la *Sociolingüística Cualitativa*, haciendo hincapié en el nivel macro, donde se estudian las *Políticas Lingüísticas* (o Glotopolítica) que se regulan y aplican en la educación, en un lugar determinado (ya sea región, país o institución), disciplina que ha desarrollado en la actualidad una corriente muy interesante. Para el acercamiento, desde una perspectiva cualitativa, al contexto escogido (centros educativos de educación primaria y secundaria obligatoria de la Comunidad de Madrid), la observación-participante se ha realizado empleando conceptos, procedimientos y técnicas propias de la *Etnografía de la Comunicación y del Habla*. En cuanto al análisis discursivo de los textos legislativos y de las entrevistas semiabiertas realizadas a los agentes de la comunidad escolar seleccionada, he utilizado la metodología del *Análisis del Discurso*, desde su enfoque *Crítico*, desarrollado por Martín Rojo.

A este enfoque que recoge los conceptos, procedimientos, estrategias y métodos de investigación de varias disciplinas le llamaremos *Etnografía Sociolingüística Crítica*, partiendo de la definición que propuso Monica Heller para Etnografía Sociolingüística: “a close look at language practices in a specific setting” (Heller 1999:14-20) y añadiendo un enfoque crítico aportado por la metodología de análisis de Luisa Martín Rojo.

Contexto e hipótesis

A pesar de la realidad de convivencia, según lo observado en las escuelas, la diversidad cultural y lingüística no parece considerarse lo normal, sino que las sociedades (y según algunos autores, hasta las propias lenguas o, mejor, las políticas lingüísticas o el *laissez faire* de estas) tienden a homogeneizar a la población con respecto a unos intereses de reproducción y mantenimiento de una cultura y orden social determinados, y si no se asimilan a la lengua y formas de vida dominantes, entonces no se reconocen sus valores diferentes y se excluyen, se segregan; en definitiva, dejan de ser “normales”.

El desconocimiento de ciertas pautas y destrezas sociales y comunicativas en una sociedad tanto como la falta de manejo de la lengua autóctona crean, en un primer momento, malentendidos que entorpecen la comunicación entre grupos culturales distintos y, más profundamente, actúan como cierres sociales impidiendo a los individuos y colectivos con otras variedades lingüísticas de origen mejorar sus condiciones de vida y participar en la regulación social de las normas de la comunidad; hecho que se visualiza de forma más clara en la escuela. A este proceso de discriminación lingüística –que conlleva una posterior discriminación social y se alimenta de ella a su vez– se le denomina dentro del marco de la Sociolingüística el *círculo de la pobreza*.

El ámbito de *la escuela* es esencial para enseñar a los alumnos que aún no han adquirido o accedido a este conocimiento gramatical y sociolingüístico que regula el habla, las estrategias comunicativas y los procesos de interpretación y comprensión, entre otras cosas. Una vez superado este desajuste sociocultural, los alumnos de origen extranjero podrían en un futuro llegar a insertarse en el mundo sociolaboral. Pero, ¿qué ocurrirá con sus culturas y lenguas de origen si no les son de utilidad para tener éxito académico, social o económico? ¿O qué ocurrirá si nos limitamos a reforzar sus lenguas de origen –sin a menudo saber cuál o cuáles– contemplando la ingenua posibilidad de que así se podrán desenvolver cuando vuelvan a sus países? Estos modelos de incorporación de minorías, el *asimilador* y el *segregador*, son los que podríamos clasificar de más extremos y que llevan a una situación cultural y lingüística de *sumersión* sin ningún apoyo instrumental en su lengua de origen, en el primer caso, o de *refuerzo de la lengua y cultura de origen*, sin favorecer el acceso a la lengua mayoritaria ni al

resto de los recursos que puede ofrecer una sociedad monolingüe (como lo es la Comunidad de Madrid) a su población, en el segundo.

Una de nuestras hipótesis, como veremos después, considera que en la legislación educativa de la Comunidad de Madrid acerca de la diversidad cultural existe una ausencia evidente de la cuestión lingüística. Desde un punto de vista sociolingüístico de valoración del multilingüismo y de las diferencias lingüísticas, propongo trazar la siguiente tabla:

		Uso de lenguas de origen	
		SOCIAL/PÚBLICO	INDIVIDUAL/PRIVADO
¿Se valora socialmente el multilingüismo?	SÍ	Bilingüismo pleno (enriquecido)	Bilingüismo de pérdida, falta de autoestima lingüística
	NO	Segregación lingüística, creación de guetos	Pérdida de la lengua de origen, gradualmente

Tabla de elaboración propia.

En ella se observa, por un lado, el ámbito de uso de la lengua minoritaria que está en peligro (si es público o privado, social o individual), y por otro si el multilingüismo o la coexistencia e interacción de varias lenguas en la sociedad se valora por la sociedad dominante y mayoritaria o no. Esta tabla entrecruza, pues, los niveles individuales (del uso particular que el hablante haga de la lengua de origen), relacionales (de si se emplea en el ámbito privado o público y si se valora por los miembros de la sociedad de acogida) y sociales (de si las políticas que regulan el multilingüismo para que sus ciudadanos puedan manejar varias lenguas se valoran o no).

Durante la observación que pudimos realizar en los centros, comprobamos que la pérdida de la lengua de origen gradual era el proceso más común entre los hijos de inmigrantes escolarizados. Si el multilingüismo no se valora, se considera una “gangrena” que colapsa el funcionamiento de la sociedad y, además, no se permite el uso público, sino que los hablantes bien perciben esa infravaloración de su lengua y la dejan de usar, rechazando incluso aprenderla o hablarla en su ámbito familiar, bien se introducen en un sistema de sumersión lingüística en la que tienen que sobrevivir “nadando” únicamente en la lengua mayoritaria, entonces será definitiva la pérdida de la lengua de origen en las futuras generaciones. Así, en la primera generación, se irá perdiendo la capacidad productiva, en la siguiente la receptiva o de comprensión y en la cuarta ya no se conocerá en absoluto. Este proceso de pérdida lingüística suele ir aparejado a un proceso de asimilación cultural, que a menudo se ve precedido por un procedimiento de segregación del diferente que únicamente tiene el fin de homogeneizar o normalizar (grupos de apoyo fuera del aula) y que a veces logra desviar a los alumnos a una dinámica de exclusión y rechazo.

Lo que está claro es que en el ámbito educativo se juntan las cuestiones de incorporación social y etnolingüística, y que si no se tienen unas políticas definidas y claras sobre el tema, la improvisación en las prácticas va a llevar de todas formas a una o varias de las situaciones definidas: asimilación y bilingüismo de pérdida de la lengua de origen, mantenimiento de esta lengua y segregación, integración y bilingüismo pleno o marginación y no aprendizaje de la lengua de acogida.

La única medida educativa con respecto a la diversidad etnocultural de las aulas que se ha llevado a cabo en la Comunidad de Madrid ha sido la del programa de Compensación Educativa. Este programa defiende dos modelos: por una parte, en el plano superficial, tiene un discurso en pro de la multiculturalidad y el respeto a las diferencias; sin embargo, el desarrollo de sus aplicaciones en otros textos más concretos y nuestra observación en varios centros de enseñanza que aplicaban esta normativa nos muestran un claro acercamiento de esta política al modelo asimilador (ya que sus medidas son específicas para los diferentes y no generales) o segregador (porque, con el fin de “normalizar”, se separa a los diferentes del resto de los alumnos que se consideran “normales”). Esta inconsistencia se muestra en el análisis. Por tanto, podríamos decir que, según su propia denominación y los principios que contiene, el programa de Educación Compensatoria parece partir de la *teoría del déficit*, es decir, que considera que hay estudiantes que se incorporan a la escuela que carecen de conocimientos no solo lingüísticos sino también académicos, socioculturales, etc. Para estos, es necesario que la institución desarrolle una serie de adaptaciones específicas. Me refiero a la teoría pedagógica del déficit, frente a la *teoría de la diferencia*, que aboga por tener en consideración que los nuevos alumnos no es que carezcan de estos conocimientos; sino que en su lengua, en su bagaje cultural, en sus experiencias previas y en su cosmovisión del mundo han adquirido *otros* conocimientos, que no se reconocen ni valoran en la nueva sociedad que les acoge, seguramente por desconocimiento.

Si observamos el nivel discursivo en su lado más superficial, podemos observar cómo existe un intento de reflejar la teoría de la diferencia en los textos legislativos; no obstante, ni los conceptos ni los procedimientos de esta teoría parecen haberse asumido bien por parte de las administraciones que desarrollan esta normativa, ya que en un análisis más profundo del mismo fragmento surgen inconsistencias internas, que luego derivan en el otro plano de la aplicación en las prácticas educativas, donde surgen, de nuevo, las contradicciones. Algunos fragmentos de los textos analizados parecen mostrar esta contradicción, por ejemplo:

(1)

Normalización

El Plan se desarrollará desde el principio de **normalización y atención a la diversidad**. Es decir, la atención educativa a los alumnos con necesidades de compensación se realizará en el marco de las instituciones y servicios existentes para el conjunto de la población, procurando su adecuación a las características de este alumnado y su correspondiente ampliación, mediante la puesta en marcha de

programas específicos. Teniendo en cuenta que, en la actualidad y en la Comunidad de Madrid, la diversidad es la norma, el sistema educativo ordinario deberá ofrecer las respuestas oportunas para atender esa **diversidad de alumnado que requiere adaptaciones específicas**".

En este texto del Plan Regional de Compensación Educativa, donde se desarrolla uno de los principios en los que el plan se quiere basar, se observa a primera vista cierta contradicción, que no se comprende hasta llegar a un análisis más profundo: se afirma que "la diversidad es la norma" (teoría de la diferencia), y sin embargo se crean programas específicos para que los diferentes que generan esta diversidad se adapten a lo que se entiende por "normal" (lo homogéneo: teoría del déficit). Esta dinámica de la contradicción discursiva interna se lleva a cabo a lo largo de este texto legislativo, pero también entre varias normativas de diferente ámbito territorial (ver análisis) y se agrava cuando pasa a la realidad de la práctica en los centros educativos estudiados de la Comunidad de Madrid (ver ejemplo número 7 en el análisis).

En esta región, la cuestión de la diversidad en las aulas ha levantado inquietudes principalmente culturales (*quasi* folklóricas) que hacen surgir conflictos sociales de corte culturalista, y, sin embargo, al ser ésta una zona históricamente monolingüe, las preocupaciones lingüísticas: de educación bilingüe o multilingüe, de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras o de refuerzo de lenguas maternas, etc, no parecen ocupar un lugar muy privilegiado en las directrices legislativas. No obstante, desde otras normativas supranacionales (particularmente las referentes a minorías lingüísticas y culturales de la ONU y el informe sobre educación mundial de la UNESCO, ver ejemplo 4 del análisis), las cuestiones lingüísticas relacionadas con la educación de minorías étnicas poseen una importancia capital tanto para la intercomprensión, como para el éxito o fracaso en la instrucción escolar. De nuevo nos encontramos ante una inconsistencia legislativa que conforma desajustes en las prácticas educativas.

Partimos de dos hipótesis principales. La primera es que existen una serie de *contradicciones o desajustes* entre las normas que regulan la acción educativa en contextos de diversidad cultural y lingüística y su aplicación en los centros de enseñanza. Este desajuste proviene de la proyección de los conflictos que surgen a nivel macro y microsocioal. Las directrices legislativas de las diferentes administraciones (nacionales, autonómicas y europeas) y el contexto económico local de la realidad de los centros (medios, recursos y profesorado disponibles) hacen que el centro educativo se convierta en el espacio común donde surgen los diferentes *conflictos* en relación con la aplicación de la normativa, a los que hay que añadir la confluencia de distintas actitudes respecto a la diversidad cultural y lingüística de los distintos actores sociales en la comunidad escolar que a menudo sufren un desencuentro con las directrices impuestas por la administración.

Por otro lado, hemos observado que estamos ante una situación social de cambio, en cuya legislación podemos encontrar una *ausencia* visible de la *dimensión lingüística*. Cuando hablamos de alumnos pertenecientes a distintas minorías lingüísticas, cuyas lenguas no se están tomando en consideración en las diferentes normativas regionales o nacionales ni existe un programa que persigue el bilingüismo de ganancia, fácilmente se pueden predecir las consecuencias de pérdida de la lengua de origen en próximas generaciones y la no consecución de un bilingüismo pleno por parte de estos alumnos, ni la búsqueda de un bilingüismo inicial entre los autóctonos. Este hecho se ve agravado cuando, dentro del marco socio-económico de la Europa actual (de multiculturalidad e intercambio emergente), la necesidad de bilingües plenos, que actúen como intermediarios o personas de enlace en relaciones sociales, políticas y comerciales, es obvia y no parece estar valorándose cuando se trata de ciudadanos y lenguas de los llamados “terceros países” (fuera de la Unión Europea); por tanto se desecha la utilidad de sus lenguas que es, paradójicamente, real.

Análisis

Lengua de instrucción vs. las lenguas de los nuevos alumnos

A lo largo del análisis hemos ido valorando ambas hipótesis simultáneamente: la de las contradicciones tanto intradiscursivas (dentro del propio discurso), como interdiscursivas (entre el discurso y la práctica) y la de la ausencia de la dimensión lingüística. He empezado analizando cómo son consideradas las lenguas de origen y la de acogida por la legislación de compensación educativa y en un marco supranacional (europeo e internacional) y cómo se refleja este hecho interdiscursivo en la realidad de los centros, sobre todo en las actitudes de los profesores. El corpus para este análisis son fragmentos de lo que compone nuestro marco legislativo de referencia (ver anexo) y conversaciones recogidas durante la observación de las prácticas en los centros.

Podemos comprobar la ausencia de la planificación lingüística en la escuela debido a que en un desarrollo a nivel nacional de las actuaciones de Compensación Educativa, como es la orden ministerial de 22 de julio de 1999 del BOE, la única referencia que se hace a las lenguas es cuando se refiere al aprendizaje, por parte de las minorías étnicas o culturales, de la “lengua vehicular”. Esta referencia aparece en varios apartados:

(2)

(a) Destinatarios

... y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la **lengua vehicular**.

(b) Compensación educativa interna

... Actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y, en su caso, a la adquisición de competencias comunicativas en la **lengua vehicular** del proceso de enseñanza.

(c) Modelos organizativos

...3. Para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas en la **lengua vehicular** del proceso de enseñanza, así como con la adquisición o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, en las etapas obligatorias se podrá establecer apoyo educativo en pequeño grupo fuera del aula de referencia, durante un máximo de ocho horas semanales.

Por otra parte, en el Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid se hace referencia también a las lenguas de origen, uniendo siempre este concepto al de “mantenimiento de la lengua y cultura de origen”, sin especificar cuáles son las lenguas de origen, qué métodos hay que seguir, si estas son también de utilidad, etc. De nuevo, el hecho de que la regulación específica (órdenes y resoluciones nacionales y autonómicas) no hagan más que una mención superficial a la lengua o lenguas de origen de los alumnos de origen extranjero, muestra una ausencia clara y un desvío hacia lo que podríamos llamar el interés asimilador. Éste, ya mostrado con el término “normalización”, se refuerza al hacer hincapié en la normativa en el aprendizaje de la “lengua vehicular” (ejemplo 2) y obviar el conocimiento que algunos de estos alumnos tienen de otras lenguas y formas de comunicarse. La forma de designación en el apartado de los destinatarios de la orden ministerial lo deja claro: “el desconocimiento de la lengua vehicular”. La nominalización de este término no implica la supresión de los agentes de la acción de “desconocer”, puesto que están citados en la cláusula inmediatamente previa: “y, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular” Pero el empleo de este verbo sólo aporta una imagen carencial de este colectivo: que desconoce. Ni siquiera se entiende que están en un proceso de aprendizaje (aunque este plan parece que se lo va a ofrecer dentro del sistema educativo).

Mientras, la cuestión de la lengua de origen se trata en profundidad en otras legislaciones europeas del Consejo de Europa y del Parlamento Europeo (especificadas en el anexo), volviendo al doble plano intradiscursivo. No obstante, en todo este aparato legislativo europeo existe la contradicción de enfatizar y promover el mantenimiento y la difusión de las lenguas regionales minoritarias o de minorías autóctonas, pero aclarando que las lenguas pertenecientes a los inmigrantes y los llamados políticamente dialectos de las lenguas oficiales no se incluyen en esta defensa, ya que parece ser que aún existe una estrecha relación en la idea de asociar “un Estado-nación” con “un territorio” y con “una lengua” como podemos comprobar en el proyecto de la carta europea de las lenguas regionales o minoritarias del Consejo de Europa (1991):

(3)

- a) par l'expression “langues régionales ou minoritaires”, on entend les langues:
- i) pratiquées traditionnellement sur un **territoire** d'un État par des personnes – ressortissantes de cet État- qui constituent un group numériquement inférieur au reste de la population de l'État, et
 - ii) différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État;
- elle n'inclut pas les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État ou les langues des migrants;*

No obstante, continuando con el estudio de la intertextualidad, en las normativas de la UNESCO y de la ONU en materia de educación, las lenguas maternas y el estudio de las nuevas lenguas basándose en la materna son un tema fundamental:

(4)

Que la **lengua materna es el mejor medio en el que enseñar a un niño** es algo axiomático. Psicológicamente, es el sistema de signos con significado que funciona de un modo automático en su mente a la hora de expresarse y de comprender. Sociológicamente, es un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educativamente, el niño aprende más rápido con su lengua materna que con un medio lingüístico no familiar. (UNESCO, 1953:11, sacado de Fasold, 1984-87).

Parece quedar claro que, los estudios psicológicos, sociales y pedagógicos dan la razón a este método, que dista mucho de parecerse al que ofrece el plan regional de compensatoria, ya que este, sin duda, se basa en una concepción del mantenimiento de la lengua y cultura de origen que parte de una institución asimilacionista y de una corriente superficial del multiculturalismo como trayecto hacia la homogeneización o como resultado negativo del intento de asimilar. Sólo el hecho de ofrecer una o varias lenguas de origen de algunos compañeros como segunda lengua en la escuela, podría incorporar un elemento de reciprocidad (incluido en los términos de integración e interculturalidad) que no parece expresarse cuando esta materia se ofrece muy escasamente de forma extraescolar únicamente a los alumnos de ese origen determinado.

En el plano concreto de la aplicación, la normativa de compensatoria refleja lo que podríamos llamar una ausencia de planificación lingüística en la escuela. Así, dicha ausencia y la imagen de que varias lenguas no pueden coexistir son transparentes en las opiniones de algunos profesores, que observan el bilingüismo como algo negativo, prácticamente imposible de conseguir:

(5)

Profesora: Porque claro, al final, con esa, con estos **críos que te vienen de fuera**, tienen una **mezcolanza** que no se aclaran. Entre **el suyo**, el de aquí, más otra tercera **lengua que les metemos** ... que al final, para mí que no saben ninguna.

Esta opinión nos ofrece varias claves: primero, la lengua se considera como un objeto, aparato o sistema que hay que “meter” físicamente en el individuo (o en sus cabezas). Segundo, parece evidente que los alumnos de origen extranjero se siguen considerando extraños, del *outgroup*, ya que “te vienen de fuera” y se emplea un posesivo que marca la clara diferencia entre el grupo de clase (incluido el profesor) y el alumno de origen extranjero: “el suyo” (refiriéndose a su idioma materno).

La idea de que dos lenguas están siempre en conflicto y de que no puede existir una persona multilingüe está, por tanto, arraigada en toda la sociedad occidental. Si observamos ciudades y escuelas de algunas ciudades africanas o asiáticas percibimos que esto no es así. Existe la

posibilidad de que dos o varias lenguas coexistan en el sistema educativo y en el individuo que aprende en este sistema.

Por tanto, no es una opinión aislada la de considerar el aprendizaje de otra u otras lenguas como un problema. En el estudio de Baker (1998) se resumen lo que él consideraría las tres visiones más generales del concepto de aprender una segunda lengua. Estudiando las designaciones y atributos que se da a las nuevas *lenguas*, podemos encontrar diferentes imágenes, dependiendo del interés ideológico y político que subyace a esas designaciones. Se puede considerar como un problema (como en el testimonio de la profesora que acabamos de comentar), como un derecho, que parecería la imagen que la legislación internacional (ONU) percibe –puede leerse la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos- o, finalmente, como un bien económico; es decir, que se considere como un medio de crear nuevas relaciones comerciales y diplomáticas, que es la idea que aparece en la legislación europea cuando defiende el mantenimiento y el aprendizaje de las lenguas europeas para fomentar los intercambios políticos y comerciales entre los países de la UE.

Otra profesora parece tener clara esta concepción del aprendizaje de otras lenguas como bien:

(6)

Profesora: Entonces, unos, si hemos nacido en Madrid, pues tenemos la lengua castellana; pero el que haya nacido en África, pues **tendrá otra lengua**; si es en Marruecos, árabe; entonces sí que hay que aprender ciertas lenguas (...) **las lenguas maternas, sean de nacionales o de extranjeros**.

No solo reconoce la diversidad interna en el estado español (“las lenguas maternas, sean de nacionales o de extranjeros”), sino que reconoce que el aprender una lengua tiene que ver con el sistema más empleado en el lugar donde se nace y que se ha de fomentar el conocimiento y aprendizaje de otras lenguas.

El hecho de que la legislación nacional y autonómica refuerce la idea del aprendizaje del español, empaña la visión de las lenguas maternas y entra en otras contradicciones, como la del método de enseñanza que se ha de emplear para aprender la lengua de instrucción. La directora de uno de los centros parece no tenerlo muy claro:

(7)

Directora: El tutor también trabaja en el aula, porque solamente con una sesión o dos de compensatoria no sería suficiente; si hay alumnos con mucho desfase o con total imposibilidad de hablar castellano, lo que se hace es que **están con una profesora hasta que consigan ese nivel de castellano**, pero es que, a mí la experiencia me dice que es que, **con quien más aprenden el castellano son con los compañeros**, o sea, que aprenden mucho más con los demás compañeros y oyéndolo que con una persona específica enseñándoselo

Por tanto, existen no sólo contradicciones entre si se debe enseñar o no en la lengua materna de los alumnos procedentes de la inmigración (nivel legislativo supranacional), sino también entre si se debe enseñar la lengua meta –en este caso de instrucción- dentro del aula de referencia

como inmersión o fuera porque es un trabajo específico y necesita apoyo instrumental y dedicación exclusiva (legislación nacional y aplicación). Esto no hace nada fácil desarrollar métodos específicos de aprendizaje de segundas lenguas ni crear otros procedimientos que favorezcan tanto el aprendizaje de la lengua meta (un plan de acogida donde se aprenda español exclusivamente durante un tiempo determinado) como el mantenimiento –o aprendizaje por parte del resto de los alumnos- de las lenguas de origen (ofreciendo estas lenguas como lenguas segundas dentro del currículo escolar y evaluándolas).

Conclusiones

La diversidad lingüística y cultural existe, por ello se intenta gestionar partiendo de un programa de Compensación Educativa, cuya designación y principios se ha demostrado parten de la teoría del déficit, a pesar de que se introduzcan términos y expresiones que quieran reflejar la teoría de la diferencia. Algunos de estos términos (integración, atención a la diversidad, interculturalidad) parecen no haberse asumido bien teóricamente y en la redacción de la normativa reflejan el empleo deficitario hacia la asimilación por parte de las minorías a la sociedad mayoritaria. Por otra parte, dedicando las medidas de aplicación únicamente a un sector del alumnado (el que genera diversidad), mientras que la educación intercultural se dedicaría a toda la población escolar, permite que en la aplicación de la legislación se produzcan otra serie de desajustes, y se interpretan a menudo de forma que contradice algunos de los principios teóricos, pero, al tiempo, siguiendo al pie de la letra algunos procedimientos segregadores que también vienen legislados, por ejemplo para el aprendizaje de la lengua vehicular.

La dimensión lingüística está obviada en el marco regional y nacional legislativo. Si no existe una regulación ni una valoración de las lenguas de origen, no se promueve el equilibrio lingüístico ni la autoestima personal ni grupal. Si no se permite el aprendizaje de la lengua de acogida dominante en la región, la distancia, los malentendidos y la falta de comunicación entre personas y grupos sociales podrán aumentar. La posibilidad de promover un bilingüismo o multilingüismo de ganancia en toda la Comunidad de Madrid ni siquiera se toma en consideración, y se sigue teniendo la idea de “lengua de origen = identidad” frente a “lengua mayoritaria = utilidad”, con lo cual, la identitaria acaba desapareciendo si no encuentra también su utilidad (May).

Aprender varias lenguas aparece como problema, aunque también como derecho de mantener la lengua materna, ¿pero cuál es la lengua materna o cuál de ellas en un individuo multilingüe?. No obstante, el aprender lenguas nunca se considera un bien cognitivo (puede ofrecer varias visiones del mundo y procedimientos para la acomodación a otras formas), social (da la

posibilidad de comunicarse con más individuos de otras comunidades), político (para desarrollar mejores relaciones diplomáticas) o económico (por mejorar los intercambios comerciales). Se sigue pensando que es imposible la coexistencia de lenguas en un individuo, en un ámbito institucional (la escuela) o en una sociedad. Así no existen buenos materiales de enseñanza de lenguas, ni profesionales preparados, ni métodos apropiados para estas situaciones, y si se sigue teniendo esta visión, continuaremos con esta necesidad.

Es esencial observar cómo una ausencia de planificación lingüística en una región monolingüe o la falta de directrices claras hacia un modelo de sociedad determinada generan actitudes de desamparo, de caos y de desesperanza entre los profesionales que han de encargarse de la tarea educativa; lo que no facilita en absoluto la puesta en marcha de un modelo legislativo sobre educación que sea coherente entre sus principios y sus prácticas. El estudio de los discursos legislativos y de las conversaciones de los agentes de la actividad educativa, junto a la observación en los centros, nos ayudan a acercarnos a las posibles causas de estas actitudes y del problema social que generan las inconsistencias administrativas, problemas acuciantes como la falta de *integración* real en las escuelas madrileñas de los alumnos de origen extranjero, sobre todo de aquellos incluidos en el programa de Compensación Educativa.

Bibliografía

- Baker, Colin. 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid Cátedra.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge (traducido por Pedro Tena).
- Heller, Monica. 1999. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres: Longman.
- Martín Rojo, Luisa et al 2001. Informe de la investigación “Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación”, subvencionado por la Comunidad de Madrid (nº de referencia: 06/0122/2000).
- Martín Rojo, Luisa. 2001. New Developments in Discourse Analysis: discourse as social practice, *Folia Lingüística XXXV/ 1-2*: 47-78, Berlín: Mouton de Gruyter.
- May, Stephen. 2002. Rethinking Linguistic Human Rights: Answering questions of identity, essentialism and mobility. (Paper presented in the Linguistic Rights and Wrongs Colloquium at Sociolinguistics 14, Ghent, Belgium, april 2002).
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2000. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.

Anexo

Documentos para el análisis (marco legislativo)

- ◆ *Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE nº 179, miércoles 28 julio 1999).*
- ◆ *Plan Regional de Compensación Educativa. Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2000.*
- ◆ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE nº 238, 4 octubre 1990).*
- ◆ *Resolución Durhkop (de la UE). Resolución A3-03999/92 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (DOCE, 21 enero 1993).*
- ◆ *Comisión Europea. Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.*
- ◆ *Giordan, Henrie (ed.). 1991. Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'homme. París: Ed. KIME. En particular: En el Anexo final existe una recopilación legislativa de cuyos textos son relevantes para este estudio los siguientes:*

CONSEJO DE EUROPA:

- *Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Recomendación 928 (1981) relativa a los problemas de educación y de cultura presentados por las lenguas minoritarias y los dialectos en Europa.*
- *Proyecto de Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias. (versión del 24 de Junio de 1991).*
- *Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Recomendación 1177 (1992) relativa a los derechos de las minorías.*

PARLAMENTO EUROPEO:

- *Resolución sobre una Carta comunitaria de lenguas y culturas regionales y sobre una carta de derechos de minorías étnicas (1981).*
- *Resolución sobre las lenguas y culturas de las minorías regionales y étnicas de la Comunidad Europea (1987).*

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS:

- *Pacto internacional relativo a los derechos civiles y políticos (abierto a la firma el 19 de diciembre de 1966).*
- *Convención relativa a los derechos del niño (26 de enero de 1990).*
- *Comisión de los Derechos del Hombre. Proyecto de Declaración de los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas (1992).*