

Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa

(Cultural and Linguistic diversity, identity and immigration: some considers and proposals from educative research)

Rafael Ángel Jiménez Gámez

(Director del Grupo de Investigación Educativa Eduardo Benot
–Resumen PAI HUM 230.
Universidad de Cádiz)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 17/01/2012

Aceptación: 28/01/2012

RESUMEN

En este trabajo revisamos algunos conceptos básicos para entender la inclusión educativa de las minorías culturales y lingüísticas procedentes de la inmigración extranjera. Comenzamos describiendo las características de la inmigración en nuestro país. Luego presentamos los conceptos de cultura, identidad y lengua y todas sus interrelaciones posibles. Finalizamos ejemplificando los resultados de dos investigaciones en contextos educativos bilingües sobre el tratamiento de la lengua materna de los alumnos inmigrantes.

PALABRAS CLAVE

Inmigración en España, diversidad cultural y lingüística, identidad transversal, educación bilingüe.

ABSTRACT

In this paper we review some basic concepts to understand the educational inclusion of cultural and linguistic minorities from foreign immigration. We begin by describing the characteristics of immigration in our country. Then we present the concepts of culture, identity and language and all possible interactions. We finished illustrating the results of two investigations in bilingual educational contexts about the treatment of the mother tongue of immigrant students.

KEYWORDS

Immigration in Spain, cultural and linguistic diversity, cross identity, bilingual education.

(Pp. 139-156)

Es cierto que no hay sociedades monoculturales y más en España, donde el paso de diversas civilizaciones y la persistencia de culturas como la gitana, ha ido dejando, con el mestizaje entre ellas, una *diversidad* reflejada en formas de vida y en lenguas distintas que nos enriquecen. Pero no ha sido hasta hace pocas décadas cuando hemos sido conscientes de la pluralidad cultural. Sin duda, ha sido el fenómeno de la inmigración y, por desgracia, a partir de reacciones xenófobas ante el mismo, el que nos ha hecho darnos cuenta de la heterogeneidad. Lo invisible se ha tornado visible. Hoy no nos asombra pasear por cualquier pueblo de nuestra geografía y cruzarnos con otros hábitos, con otros colores de piel, con otros rasgos faciales y, sobre todo, con otras lenguas. Quizás por mi procedencia de uno de los pocos lugares en que esa diversidad era manifiesta desde hace muchos años (nací y viví en Ceuta en mi juventud), he querido analizar este fenómeno desde enfoques sociales y políticos hasta aterrizar en el ámbito educativo en el que trabajo desde siempre.

1. ¿Cómo es la inmigración en España?

Para poder analizar la diversidad cultural sería muy valioso tratar de entender cómo se ha desarrollado el fenómeno migratorio en nuestro país. Analizaremos brevemente, a continuación, las características más destacadas.

1.1. Una inmigración reciente y muy rápida (desde el año 2000)

España ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración. Entre 1950 y 1975 se producen importantes migraciones interiores de las regiones más pobres hacia Cataluña, País Vasco, Valencia y Madrid. Pero el proceso más destacado es la emigración hacia los países centrales de

Europa. Se calcula que entre 1959 y 1974 más de 2,5 millones de personas emigraron a otros países europeos. En el trienio 1971-1973 la emigración europea toca techo, iniciándose a partir de ese momento un descenso gradual (CRIADO, 2001).

En la segunda mitad de los ochenta se produce un crecimiento económico, un desarrollo continuo del sector servicios, que ya había comenzado en los setenta, una progresiva democratización de las relaciones sociales y un sistema de producción poco controlado legalmente, lo que dio lugar a un dinamismo empresarial y a una explosión del consumo en el mercado interno, sin precedentes. El fenómeno migratorio se ha producido con vertiginosa rapidez en las últimas décadas. Si en 1995-1996 había medio millón de extranjeros con tarjeta de residencia, a finales de 2006 había aproximadamente tres millones, casi el 7% de la población total (CACHÓN, 2007). La conversión de España en un país de inmigración puede dividirse en tres etapas (CACHÓN, 2007; CEBOLLA y GONZÁLEZ, 2008):

- Hasta 1985 la procedencia es sobre todo europea y latinoamericana. Menos de un 10% procedía de África o Asia. Los europeos eran jubilados, de países más desarrollados, que se retiraban en las costas españolas o que estaban ligados a empresas de sus países y los latinoamericanos llegaban, por causas políticas, huyendo de las dictaduras.
- Entre 1986 y 1999 aparece una nueva inmigración, ahora llegan de África, sobre todo de Marruecos. Traen nuevas culturas, nuevas religiones. Vienen por motivaciones económicas y por la existencia de un efecto llamada desde el mercado de trabajo español.
- En el año 2000 comienza la tercera etapa, que supone un cambio cualitativo al institucionalizarse la inmigración como hecho social, aparece en los medios de comunicación, se legitima el fenómeno, gracias a agencias intermedias, sobre todo organizaciones no-gubernamentales.

1.2. Una inmigración demandada desde los desajustes del mercado de trabajo, pero muy activa, aunque discriminada (Izquierdo, 2008; Carrasco, 2008; Cachón, 2007; Cebolla y González, 2008)

El modelo migratorio español se ha basado en el principio de las necesidades del mercado de trabajo. Sin embargo, menos de una quinta parte de los inmigrantes pasaban por los servicios públicos de empleo. La política de introducción y regulación de trabajadores extranjeros mediante contingentes ha sido un fracaso. Ha sido necesario establecer continuas regularizaciones para rescatarlos de la explotación ilegal.

Los trabajadores inmigrantes poseen una elevada tasa de actividad, lo que supone efectos positivos en las empresas y en las aportaciones a la Seguridad Social. Su mayor movilidad geográfica favorece el ajuste del mercado de trabajo. Aunque a su llegada al país receptor obtienen salarios inferiores a los autóctonos, ya que las cualificaciones obtenidas en sus países de origen no son inmediatamente transferibles, además del desconocimiento del idioma, a medida que transcurre el tiempo, se van ajustando a las cualificaciones de origen mediante vías formales (cursos de formación) o informales (experiencia laboral adquirida o búsqueda de otro empleos).

La cruz de esta situación es la gran concentración, como ocurría a finales de los noventa, en determinados sectores económicos, como agricultura, servicio doméstico, construcción y hostelería, aunque haya un número significativo en otras ramas de actividad. Los inmigrantes ocupan los puestos más penosos, más peligrosos y más precarios, los 3P. Sólo a medias podemos decir que los inmigrantes hacían trabajos que los españoles no querían hacer, también hacían

muchos que los españoles no sabían hacer o que los empresarios preferían que hicieran, con salarios más bajos o en peores condiciones. Los inmigrantes no quitan puestos de trabajo a los autóctonos. Hay espacio en la economía española para los trabajadores inmigrantes, que se instalan en puestos que no son ocupados por los autóctonos por desajustes o ineficiencias del mercado laboral, puesto que en términos cuantitativos la oferta autóctona de trabajo supera a la demanda y se dan altas tasas de desempleo entre la población nativa.

1.3. Una inmigración heterogénea y cambiante, hija de la globalización, en la que siguen siendo mayoría los marroquíes

Cuanto más reciente sea la inmigración más heterogénea es, puesto que más tiene que ver con el fenómeno globalizador. España recibe inmigrantes de todas las partes del mundo, de tal modo que, con más de 10.000 inmigrantes regularizados, a finales de 2001, había 23 nacionalidades. Sin embargo, el aumento de los procedentes de África es espectacular, se había multiplicado por ocho desde 1990 hasta 2000 (BLANCO, 2000). También recibimos inmigrantes de otros países de Magreb, aunque en bastante menor cuantía, y del África Subsahariana. En los últimos años ha aumentado la inmigración procedente de algunos países de Latinoamérica como Ecuador y Colombia y han disminuido los de Perú y República Dominicana. También han llegado en los últimos años nuevos emigrantes procedentes de Europa del Este y han disminuido los procedentes de Filipinas, que, como los de otros países citados, relacionan el origen de aquellos con el pasado colonial español.

En junio de 2006 todavía seguían siendo predominantes los extranjeros en situación regular que pertenecían a la Unión Europea. Un tercio eran europeos (un 22% de la UE y un 12% de países no comunitarios), otro tercio (35%) eran latinoamericanos,

un 24% africanos y un 7% de otras partes del mundo. Las nacionalidades con mayor presencia eran la de los marroquíes (18%), ecuatorianos (12%), colombianos (8%), rumanos (7%), británicos (6%) y chinos (3%). Los subsaharianos representaban un 5% del total de extranjeros residentes en España.

El aumento más espectacular es el de los rumanos, que han pasado de poco más de 3.000 en 1998 a más de 700.000 en 2008. Este aumento se ha disparado a partir de 2000 (REQUENA y REHER, 2009, 293). Incluso algunos analistas hablan de *rumanización* de la inmigración en España (VIRUELA, 2010).

La *distribución* de de los inmigrantes es muy desigual en el territorio español. Dentro de las regiones, hay una desigual distribución (CACHON, 2007; REQUENA y REHER, 2009). Podemos afirmar, como es fácil deducir, que los inmigrantes acuden a aquellas zonas donde hay empleo.

1.4. Una inmigración con un peso importante de irregularidad y con muy pocos asilados y refugiados

La economía sumergida precede a la inmigración irregular y no es el resultado de la misma, sino su causa fundamental, el auténtico efecto llamada de aquella (CACHÓN, 2007). En España, desde los años noventa, la irregularidad en la inmigración es muy alta. Desde la Ley de Extranjería de 1985, dictada desde la Comunidad Europea, España asume el papel de guardián sur de la fortaleza europea. Desde muy pronto se adoptó la contratación en origen como la única vía de acceso regular al mercado de trabajo. A partir de los noventa crece la presión migratoria en nuestras fronteras y el sistema comienza a manifestarse como muy rígido. Los cálculos del volumen de de extranjeros que el mercado podía absorber fueron muy desacertados. Todos estos factores combinados justifican la irregularidad y la ineficacia para combatirla.

Las cifras oficiales de inmigración irregular han ido bajando en los últimos años. De 14.634 en 2008 han pasado a 8.393 en 2009 y a 5.199 irregulares en 2010. Los tres motivos más importantes son: la crisis económica mundial¹, un mayor control policial y la externalización de los controles. Asimismo, en España hay *pocos asilados y refugiados*. Nuestro país ocupa una de las últimas posiciones en el ranking de países europeos según el número de solicitudes de asilo. Todo parece confirmar que el sistema de concesión del estatuto de refugiado en España resulta demasiado rígido y lento (CEBOLLA y GONZÁLEZ, 2008).

1.5. Una población inmigrante joven y feminizada, con un reagrupamiento familiar de relativa rapidez

La población inmigrante es *joven y cada vez está más feminizada*. Los inmigrantes que han iniciado su *cadena migratoria* en España, y que será continuada por otros familiares, paisanos o conocidos, tienden a ser jóvenes adultos, frecuentemente solteros o no acompañados por sus cónyuges, parejas u otros miembros de la familia (ARANGO, 2002). Este hecho tendrá como consecuencia una importante aportación a la economía española, que beneficia a la población autóctona, puesto que los jóvenes trabajadores inmigrantes aportan mucho a la Seguridad Social y gastan mucho menos que nosotros en servicios sociales. Asimismo, posiblemente, la juventud de la población inmigrante tenderá a tener mucha movilidad (aunque no sabemos nada de los flujos de salida) por lo

¹ Respecto a la crisis, un estudio reciente (AJA, ARANGO y OLIVER, 2011) desmonta los tópicos y malos augurios que aventuraban que la crisis afectaría muy gravemente a los inmigrantes. Si bien es cierto que se ha frenado la llegada de los mismos respecto a años posteriores, la crisis no ha provocado la marcha de los que ya estaban viviendo aquí. El estudio confirma a la inmigración como una faceta estructural permanente de nuestra realidad social. Por otro lado, el incremento de inmigrantes en el paro se ha reducido notablemente durante 2010 y la crisis ha puesto de manifiesto una gran capacidad de adaptación de la población inmigrante a las necesidades derivadas de un proceso de destrucción de empleo.

que, cabe suponer, habrá menos fricciones y conflictos con la población autóctona.

En enero de 2006, la inmigración no comunitaria en España tiene una estructura de edad muy diferente a la española y a la comunitaria que habita en España. El 57% de los no comunitarios se concentran entre 20 y 40 años, las edades más activas y más reproductivas. Esta concentración explica buena parte de sus mayores tasas de actividad y de que casi uno de cada cinco nacidos en España sea hijo de madre extranjera. Por otro lado, es relevante el porcentaje de mujeres, el 46%. En muchos casos ellas han sido las pioneras del grupo familiar y de la reagrupación. Esta feminización es mayor entre los procedentes de Latinoamérica (54% de mujeres) y de Europa, tanto la comunitaria (47%) como la no comunitaria (46%) y es mucho menor entre los originarios de África (33%). Hay nacionalidades de claro predominio de mujeres, como República Dominicana (60%), otras con equilibrio entre hombres y mujeres, como Ecuador (51% de mujeres) y otras con claro predominio de varones, como Marruecos (35% de hombres) (CACHÓN, 2007).

Hay una escasa información sobre el volumen del reagrupamiento en España y una ausencia de información sobre denegaciones, aunque se puede demostrar el sustancial crecimiento de autorizaciones y el aumento a un ritmo vertiginoso, ya que aquel se produce en dos años desde la llegada del primer cónyuge (GONZÁLEZ FERRER, 2008). Los marroquíes son quienes más utilizaron el procedimiento de reagrupamiento entre 2004 y 2006, pero en los últimos años son los latinoamericanos los que más lo hacen (CEBOLLA y GONZÁLEZ, 2008).

1.6. Una inmigración bien formada, que impacta en toda la estructura social, que viene para quedarse y que se asocia para integrarse

En su conjunto, los extranjeros tienen una estructura educativa de mayor nivel que los

españoles, aunque sólo en el tramo de edad de 20-40 años. Si comparamos estructuras de edades similares entre los dos grupos, los niveles educativos de los españoles serían algo mayores. La inmigración impacta en toda la estructura social. Constituye una nueva clase trabajadora (CACHÓN, 2007) y está produciendo una sensación de movilidad ascendente en el resto de la población. Por otro lado, compete con los trabajadores autóctonos que están en su misma situación y que desempeñan empleos similares.

El impacto de la inmigración es desigual. Lejos de cualquier apreciación de que son trabajadores invitados que se van a marchar en cuanto puedan, los inmigrantes vienen a quedarse y esto supone un importante reto, a la hora de su integración.

El denominado Tercer Sector Migrante (TSM) está constituido por las organizaciones privadas de carácter voluntario y sin ánimo de lucro que buscan conseguir un incremento de los niveles de calidad de vida de la población inmigrante y una mejora de la convivencia intercultural (GÓMEZ CIRIANO, 2008). El TSM está formada por dos tipos de entidades, las *pro inmigrantes*, constituidas a iniciativa de personas pertenecientes a la sociedad receptora, aunque pueden integrarse personas inmigrantes, y las *de inmigrantes*, constituidas y gestionadas mayoritariamente por inmigradas de un determinado colectivo, que realizan actividades dirigidas al mismo, a otros colectivos de inmigrantes y también a la población española.

2. Identidad y diversidad cultural

Nuestra sociedad ha cambiado si la observamos desde el prisma de la cultura. La diversidad cultural se ha visibilizado. Pero tendremos que clarificar tanto el concepto de *cultura*, como el de *identidad*, para establecer un marco de comprensión unívoco.

En primer lugar, más allá de la acepción acumulativa del concepto de cultura, que promueve una jerarquización individual, puesto que nos permite hablar de personas cultas e incultas (JORDÁN, 1992), definimos la cultura como

“...el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo, con respecto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos” (Camilleri, cit. en Besalú, 2002, 26).

La cultura se aprende a través de un proceso de socialización, es un concepto dinámico e instrumental, facilita la adaptación a nuevos entornos y es un filtro a través del cual damos sentido y significado a la realidad. Asimismo, es un sistema, ya que sus componentes deben ser estudiados desde una perspectiva holística. La cultura se comparte diferencialmente, cada individuo tiene una visión particular de la cultura a la que pertenece. Cada sujeto es una *unidad de subjetivación cultural singular* (Gimeno, 2001:81). No se puede explicar una cultura mediante una generalización descriptiva, como si fuera una vasta organización homogénea. Lo que se presenta hacia el exterior como la cultura

de un grupo no es sino “la organización de la diversidad, de la *heterogeneidad intragrupal* inherente a toda sociedad humana” (García Castaño y Barragán, 2000:10). La apertura y la globalización de la sociedad en que vivimos y el reconocimiento del individuo como sujeto y actor ha provocado la posibilidad o la obligación de pertenecer a varios grupos y, por consiguiente, de participar en varias culturas (regionales, sexuales, generacionales, profesionales, religiosas, etc.). Además, aumentan los grupos más pequeños (región, barrio, asociación, grupo de edad...) y los más grandes (Europa, mundo, solidaridad internacional...). Lo normal no es ya la pertenencia monocultural, sino la pluralidad, la *multiculturalidad*. Todos pertenecemos a muchas culturas y nuestra pertenencia a las mismas la vamos reconstruyendo permanentemente (MALGESINI y GIMÉNEZ, 2000; ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001; BESALÚ, 2002, GARCÍA CANCLINI, 2004).

En nuestra sociedad se ha inaugurado proceso de contacto entre culturas debido a la inmigración que, como ha ocurrido en otros muchos lugares, ha podido producir diversas soluciones en los espacios de diversidad cultural:

		¿Facilitar el mantenimiento de la cultura de origen?	
		SÍ	NO
¿Ofrecer y transmitir la cultura de la sociedad receptora?	SÍ	ACOMODACIÓN	ASIMILACIÓN
	NO	SEGREGACIÓN	ETNOCIDIO

FIGURA 1

FUENTE: adaptado de Carbonell, 1995, 95

El *etnocidio* o marginalización no lo encontramos ejemplificado en la actualidad en ningún lugar, aunque en podríamos referirnos a situaciones del pasado en las que se niega la posibilidad de un proceso de identificación tanto en la cultura de origen como en la de acogida. Pensemos en los judíos de la Alemania Nazi o quizás en el caso de algunas tribus indias en América. Se trata de situaciones en las que los grupos no pueden ni mantener su propia cultura ni adquirir la del grupo *superior*.

La *asimilación* se produce cuando un grupo cultural superior impide el desarrollo de la cultura minoritaria e impone la suya. Es la tendencia *natural* de la sociedad receptora en situaciones de inmigración. Cuando escuchamos la frase, referida a los inmigrantes: “ellos tiene que *integrarse*”, lo que realmente se exige es la asimilación de la cultura de origen en la receptora.

La segregación implica que un grupo cultural minoritario se encierra sobre sí mismo o es recluso por el grupo superior en un gueto. La cultura minoritaria no se socializa en la cultura del país de acogida. A veces este proceso es voluntario, como puede ocurrir con los ingleses que se recluyen en barrios en la Costa de Sol. Pero la mayoría de las ocasiones el proceso es involuntario. Los inmigrantes vienen a vivir a barrios donde ya están sus familiares y paisanos y sus hijos suelen ir a los mismos colegios. De este modo se produce un proceso de segregación *natural*.

Podríamos considerar que la situación ideal es la *integración*, (CARBONELL, 1995), pero la voluntad en la búsqueda de la misma, indudablemente, no debe partir sólo de la población inmigrante, sino también del empeño de participación conflictiva, efectiva e innovadora por parte del grupo cultural mayoritario y este proceso debería denominarse *acomodación*. Suele considerarse que son los inmigrantes los que deben aceptar modificaciones para incorporarse a nuestra sociedad. La *integración* se convierte, en este caso, en

una asimilación disfrazada. Es necesaria una política de *acomodación* (ZAPATA-BARRERO, 2004; 2005) que modifique la conducta de las instituciones públicas. “Las políticas de acomodación son políticas de gestión del proceso histórico de multiculturalidad” (Zapata-Barrero, 2004:208). Se trata de crear una *cultura de acomodación*, que implique ausencia de discriminación y que dote a los inmigrantes de “autonomía al actuar en la esfera pública” (p. 214). Hacer política de acomodación es también gestionar conflictos y aplicar políticas de igualdad al principio, es decir, equiparar en derechos a los inmigrantes con los ciudadanos, y más tarde políticas de la diferencia, que permitan la expresión pública de las culturas de origen.

Por otro lado, el concepto de *identidad* camina paralelo al de cultura. Más allá de la dimensión personal, que lo relaciona con el autoconcepto, tan importante en la escuela, nos centraremos en la identidad en la condición postmoderna que se ha problematizado por la influencia de la globalización, la sociedad del riesgo, que posee una contabilidad limitada de los peligros que hemos creado, la yuxtaposición de identidades culturales diversas en un mismo espacio político, que ha provocado la erosión de las identidades tradicionales y la normalización de las identidades mestizas. Al mismo tiempo, la sociedad postmoderna es una sociedad de individuos, que carece de cosmovisiones compartidas y en la que se desacralizan y relativizan las creencias y normas y “se erosiona el carácter absoluto de las convicciones y pertenencias fuertes, seguras e indubitables” (Bermejo, 2011:32). La sociedad actual es una sociedad líquida (BAUMAN, 1999) en la que se instalan la incertidumbre, la provisionalidad y la fragilidad y en aquella, “la identidad se torna indeterminación, indefinición y labor de (re)construcción inacabable (Bermejo, 2011:38). Todos vamos construyendo una *identidad cultural múltiple*, en función de los grupos con los que nos relacionamos, de modo que, la combinación de rasgos, la ponderación de los mismos y el grado

de publicidad da lugar a una identidad-constelación idiosincrásica para cada sujeto. No se producen comuniones totales e idénticas con una cultura.

Pero frente a concepciones idealizadas y sublimadas, se olvida que cualquier supuesta identidad es una construcción dinámica, hecha de préstamos, intercambios y mestizajes. Las comunidades y las identidades ya no pueden ser homogéneas (BERMEJO, 2011). Hoy deberíamos de hablar de la identidad como tránsito, la *identidad como transversalidad*. La identidad se concibe y se experimenta en condiciones de “movilidad, complejidad y pluralidad radicalizadas” (Bermejo, 2011: 57). Ser sujeto hoy es ser capaz de actuar en medio de la pluralidad. El sujeto individual posee diferentes diseños de realización de la propia vida que puede llevar a cabo, progresiva o simultáneamente. El sujeto transversal no es un sujeto camaleónico o mimético, sino que es capaz de distanciamiento, elección y modificación. La identidad transversal es narrativa.

“... nuestra identidad se construye con historias diferentes sobre nuestro yo y no necesariamente congruentes, a la vez que las historias serán diferentes según la perspectiva – profesional, privada, política, etc. – elegida para elaborar el relato”. (p. 66)

3. Identidad y diversidad lingüística

Las lenguas parecen banderas, emblemas de las identidades nacionales (ROMAINE, 2009). Si hay algo que representa las características étnicas, culturales y naciones es la lengua ya que gracias a esta se construyen nuestras categorías de pensamiento. Todos los grupos culturales utilizan su lengua para mantener sus rasgos culturales. Sin embargo, hay aproximadamente 6.900 lenguas en el mundo y sólo 200 Estados-Naciones. El bilingüismo o el multilingüismo están presentes en prácticamente todos los países del mundo. La gran amenaza a las lenguas, las culturas

y las identidades de las comunidades minoritarias es la noción de Estado-Nación, de su lengua oficial y del sistema educativo que la enseña².

Indudablemente, la inmigración, que favorece la diversidad cultural y lingüística, y la globalización, que tiende a homogeneizar las culturas (JIMÉNEZ GÁMEZ, 2004) han creado un mundo que se caracteriza por la hibridación y la heterogeneidad, en el que, como decíamos anteriormente, tenemos una identidad múltiple y transversal. Por ello necesitamos preservar las lenguas minoritarias, al mismo tiempo que las lenguas de los Estados-nación y que el inglés como *lingua franca*. Sin embargo, apenas un 4% de las lenguas del mundo son reconocidas oficialmente (ROMAINE, 2009). La educación formal es a menudo el primer contacto de los niños de origen inmigrante con el lenguaje nacional y el primer momento en que se le ha separado de su grupo cultural. La UNESCO defiende la necesidad de preservar la identidad y la lengua de los grupos minoritarios y afirma que la lengua materna es el mejor medio para la enseñanza. Por lo tanto, defiende los derechos de los grupos minoritarios a educarse en su propia lengua y al uso de su lengua en situaciones oficiales, incluyendo la escuela y que todos los que viven en un lugar en el que su lengua materna no sea oficial, pueda ser bilingüe o multilingüe.

La utilización de la lengua oficial desde los poderes nacionales como un instrumento de *poder* para enmarcar y defender sus territorios es una ejemplificación de que la lengua es un instrumento de poder en la comunicación intercultural. El acento, el vocabulario y el estilo general del habla de un individuo revela si es o no inmigrante, si su lengua materna coincide con la lengua de acogida o es una lengua *inferior* o *superior*.

2 El ejemplo de la situación en Cataluña es muy significativo ya que desde el poder regional se trató de imponer el catalán. Sólo es posible alcanzar la plena ciudadanía usando el catalán, cuando, por ejemplo, los nuevos inmigrantes sólo la usan en la escuela. Lo que ocurre que, en la práctica cotidiana de las escuelas, los estudiantes mantienen una identidad múltiple y alumnos e incluso los profesores usan recursos multilingüísticos (DOOLY AND UNAMUNO, 2009; VILA, ESTEBAN Y OLLER, 2010).

No es lo mismo el acento que puede tener un alumno de origen magrebí que otro comunitario o de origen sudamericano. Por eso, los padres de los hijos de inmigrantes no comunitarios que continúan usando en su casa la lengua materna, entienden que el bilingüismo es una *enfermedad pasajera* que dificulta el camino hacia la asimilación lingüística. El deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida es el que mueve a las familias inmigrantes a aprender la lengua. Pero, como en la sociedad de acogida suelen primar actitudes llenas de estereotipos y prejuicios hacia aquellas, podemos afirmar que desarrollan un conocimiento lingüístico de supervivencia. (ABEDELILAH-BAUER, 2007; BESALÚ y VILA, 2007; VILA, ESTEBAN y OLLER, 2010; CUMMINS, 2002; RODRIGO, 1999; DÍAZ-AGUADO, 2003). No es la misma la situación respecto al castellano de los alumnos árabe o bereberoparlantes que los hijos de los ingleses que viven en la Costa del Sol. Para los padres de estos no es ni necesario aprender el castellano, ya que el inglés es la lengua de la cultura dominante en este mundo globalizado.

La lengua es una construcción social. A través del discurso del lenguaje damos sentido al mundo. La lengua es el instrumento o mecanismo a través del cual creamos símbolos compartidos y construimos los límites entre el *nosotros* y el *ellos* (BYRD, 2009). El concepto de *habitus* de Bourdieu es fundamental para interpretar la teoría de la reproducción de las clases sociales y también para analizar la relación entre lengua e identidad. El *habitus* de los estudiantes necesita coincidir con el lenguaje legítimo en el aula. Los profesores premian o castigan los productos lingüísticos de los estudiantes y crean las categorías de éxito o fracaso escolar. Cuando una persona habla no sólo espera ser comprendido, sino reconocido, respetado y distinguido. Para Bourdieu (1977, cit. en Byrd, 2009) la lengua es un instrumento de poder simbólico, invisible y que forma parte de lo que él llama el capital cultural de una persona.

Como anteriormente afirmábamos, la identidad es un constructo dinámico y

transversal que se construye en las prácticas discursivas (MANTERO, 2007). Las identidades son producidas dentro de los discursos y construidas a través de la diferencia, de la relación con el otro. La identidad es una práctica discursiva y también una *performance*, “con todas las connotaciones de no-esencialismo, temporalidad, versatilidad y mascarada que ello implica” (Byrd, 2009:31). En el campo de la adquisición de una segunda lengua, el concepto de identidad ha sido estudiado a través de un ángulo sociopsicológico. En los contextos de diversidad lingüística (mayoritarios, como antes decíamos) se negocia la identidad a través de múltiples contextos. Cuando hablamos de que un alumno competente o no competente en su lengua materna (L1) o en la lengua del currículum o de la escuela (L2) estamos separando entidades y tratando la adquisición de una segunda lengua como un proceso únicamente mental. Hay un sesgo monolingüe inherente en el uso de la palabra *segunda* en la adquisición de la L2. Vemos L1 y L2 como dos entidades separadas colocadas en la mente en compartimentos ordenados y con una clara delimitación.

Aunque el campo del bilingüismo (o multilingüismo³) es muy amplio y abordable desde diversas disciplinas⁴, nos centraremos en aquellos aspectos que han sido estudiados desde la Socio y la Psicolinguística.

Algunas de las conclusiones que recoge el valiosísimo trabajo de Cummins (2002) sobre muy diversas investigaciones realizadas en todo el mundo, aunque refiriéndose casi siempre a la enseñanza del inglés como L2, no sólo pueden, sino que deberían ser aplicadas a nuestra realidad más cercana:

- Las competencias lingüísticas que se adquieren en la L1 no tienen que ser un estorbo para el aprendizaje de la

3 En general, en España y respecto al caso de la inmigración, en las regiones castellano parlantes podemos hablar de bilingüismo, pero en las comunidades con lengua propia se dan situaciones de multilingüismo. En Cataluña es donde tanto la atención desde las políticas educativas, con el Plan para la Lengua y Cohesión Social (LIC), como la investigación y la práctica se han desarrollado más (BESALÚ Y VILA, 2007).

4 Destacamos, más allá de la extensa bibliografía de los lingüistas, el interesantísimo trabajo que en el campo de la evolución psicossociológica nos ofrece Abdelilah-Bauer (2007).

L2, sino que cuanto mejor domine una persona su propia lengua, más posibilidades tiene de poseer un buen dominio en la L2. Por lo tanto, es erróneo reprimir el uso de la lengua materna, ni tampoco el que se recomiende a las familias inmigrantes que dejen de usarla con sus hijos en casa. En resumen, hay una transferencia entre los aprendizajes de L1 y L2, por lo que es recomendable lo que Cummins llama bilingüismo aditivo.

- Es cierto que los alumnos inmigrantes aprenden con gran rapidez lo que es el lenguaje conversacional (lo que Cummins viene a llamar Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas, DCIB), pero el aprendizaje del lenguaje académico (Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico, DCLA), el que se necesita para cumplir con éxito los requisitos escolares, es mucho más lento que el que realizan los alumnos autóctonos, por lo que será necesario acelerar los aprendizajes destinados al segundo nivel. Por eso es negativa la separación de los alumnos inmigrantes para aprender la lengua. La interacción y el andamiaje que pueden realizar sus compañeros autóctonos son muy valiosos. Además, cuanto más tardía sea la incorporación a la escuela más dificultades habrá en este sentido.
- Es fundamental la consideración positiva que los profesores deben hacer sobre la lengua materna de sus alumnos inmigrantes. Por ello es interesante que, aunque no tienen por qué saber la lengua materna de sus alumnos, debería de conocer algunas cuestiones básicas que le permitieran tratar a sus alumnos, de tal modo, que éstos sintieran que se les reconoce y no se le rechaza y ridiculiza su lengua. Es necesario tener en cuenta que el conocimiento y el uso de las lenguas maternas, aunque sean ágrafas y minoritarias deben entenderse no como un problema, ni tampoco como un derecho, sino como un recurso, ya que “la

diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad” (Cummins, 2002:196). Por ello, es recomendable contar con docentes que procedan de las culturas minoritarias, sobre todo si hay alguna mayoritaria que predomina entre ellas.

- En la actualidad, las investigaciones aclaran que en contextos multilingüísticos y multiculturales es erróneo pensar que los aprendices tienen que olvidar su lengua materna (L1) para aprender la segunda lengua (L2), sino todo lo contrario. Las primeras lenguas de los alumnos continúan siendo importantes en su desarrollo lingüístico, social y cognitivo. Por lo tanto, es importante que la escuela haga todo lo posible para fomentar el mantenimiento y el desarrollo continuado de la lengua de los alumnos (Coelho, 2005 a). En este sentido, según Cummins (2005 a), ambas lenguas se tienen que desarrollar conjuntamente⁵, para que haya una competencia bilingüe, una competencia subyacente común que transfiera elementos y estrategias entre ambas.

En los sistemas educativos de las sociedades que desean mantener el bilingüismo, y que, por lo tanto, plantean que el contacto de culturas debe superar el asimilacionismo y el segregacionismo y llegar al ideal de la acomodación y la inclusión, la educación bilingüe es el “marco de referencia para el tratamiento de la diversidad lingüística” (Besalú y Vila, 2007:77). Cuando nos encontramos con alumnos a los que hay que enseñar la lengua del país de acogida (L2), para que pueda manejarse en la escuela, y que su lengua materna (L1) es distinta, se pueden dar dos situaciones: la *inmersión*

5 Por ejemplo, usando textos en los que, junto a la L1, pueda aparecer su traducción a la L2. Puede ser muy interesante trabajar en la elaboración de programas informáticos que permitan la audición de los vocablos en L2 y el recurso a vocabulario bilingüe oral o escrito. El programa para el aprendizaje de la lengua e-Lective puede servir de modelo (Cummins, 2005 b). En definitiva, sería muy importante la elaboración de textos bilingües, del modo más aproximado posible en la línea de los que Cummins (2005 c) llama multialfabetización.

y la *submersión*. En los programas de *inmersión* la lengua materna de los alumnos (L1) es valorada y conocida por la institución escolar en todos los niveles. No sólo no se desanima a los alumnos a utilizarla, como ocurre en los programas de *submersión*, sino que se reconoce su importancia como materia de enseñanza-aprendizaje. En los programas de *inmersión*, los alumnos relacionan el aprendizaje de la L2 con el éxito y la eficacia. Las dificultades de los alumnos de grupos minoritarios en los programas de *submersión* conllevan que tanto los profesores como aquellos infravaloren su L1 y que atribuyan a ésta sus problemas (DÍAZ-AGUADO, 2003; VILA 2010). La existencia de actitudes sociales positivas hacia la L2, dentro de la *inmersión* lingüística sólo es posible en la medida en que esté garantizado el derecho a escolarizarse en la L1 y a usarla en todos los ámbitos de la vida pública. Los programas de *inmersión* lingüística, además de contemplar en el currículum el tratamiento de la L1, nunca obligan a utilizar la L2. El alumno es el que decide cuándo y con quién utilizar la L2. En esta modalidad, el profesorado debe ser bilingüe, puesto que, aunque utilicen la L2, deben conocer la L1, puesto que es en esta lengua en la que, probablemente, se dirijan los alumnos al profesor y si éste rechaza la L1, aquellos no se sentirán valorados y apreciados en algo que les pertenece. Además, hay que contar con la voluntariedad y la participación de las familias (VILA, 2000, BESALÚ y VILA, 2007).

Como puede deducirse, en Europa Occidental, el programa mayoritario para los alumnos inmigrantes de origen extracomunitario, que continúan usando su propia lengua materna en el contexto familiar es el de *submersión* lingüística, cuyo resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social⁶. La *inmersión clásica* no es recomendable por varias razones. Al existir una gran variedad lingüística entre los alumnos, (ya que, como veíamos anteriormente, la inmigración es hija de la globalización y muy

heterogénea y es muy difícil encontrarse con grupos homogéneos con una única L2,) es imposible tener profesorado bilingüe y, por otro lado, alguna de las lenguas maternas son ágrafas (como el árabe dialectal que hablan los inmigrantes marroquíes) y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza-aprendizaje (Vila, 2000:156-158). Además, en situaciones de mezcla lingüística, los profesores acaban utilizando sistemas de significados compartidos con el alumnado más competente (aquellos en los que coinciden la lengua del hogar y la lengua de la escuela) y para el resto del alumnado se acaba convirtiendo en un programa de *submersión* (VILA, 2010).

Apoyamos la propuesta de Ignasi Vila (BESALÚ y VILA, 2007; VILA, 2010) que afirma que los modelos de educación bilingüe que se han aplicado durante el siglo XX son, desde la perspectiva actual, segregadores, ya que siempre se ha procurado minimizar la diversidad lingüística del alumnado. La diversidad en el aula, utilizada adecuadamente, puede ser una fuente de progreso para todo el alumnado. Se trata de buscar estrategias “que permitan una práctica educativa que haga posible que todo el alumnado negocie los significados implicados en los que se dice y se hace en el aula” (Besalú y Vila, 2007:94). Hay que plantear situaciones organizativas flexibles de centro⁷ y aula que faciliten un trabajo más individualizado, en pequeños grupos en los que profesorado y alumnado construyan progresivamente los significados implicados en las tareas escolares⁸. Alumnos y profesores deben compartir el sentido de lo que se dice y hace en el aula, aunque en ella haya alumnos con muy diversos niveles de dominio de la lengua de la escuela. El profesorado debe de establecer una situación dialógica simétrica que permita al alumnado el uso de cualquier

6 Véase, por ejemplo, el interesantísimo análisis que realiza Ahmed Mohamed (2003) de la lengua árabe como marca de identidad en los hijos de los emigrantes en Francia.

7 Hay propuestas de educación bilingüe como la *inmersión lingüística de dos vías* (two-way immersion o dual-language immersion) (Bikle, Hakuta & Billings, 2004) en las que se con- juna un programa de mantenimiento con un programa de *inmersión* para todo el alumnado, de tal modo que todos los alumnos reciben la enseñanza en castellano e inglés, ya que estas experiencias se han desarrollado en EEUU.

8 Sirvan de ejemplo las experiencias que se describen en los capítulos 3 y 4 de Besalú y Vila (2007).

recurso lingüístico conocido. El profesor debe expandir el habla del alumnado en unidades discursivas más amplias y construirlas correctamente. Los recursos del profesorado siempre dependen, claro está, del conocimiento que tenga de la L1 del alumnado. El trabajo cooperativo en el aula favorecerá el andamiaje de los alumnos autóctonos sobre los de origen inmigrante. La lengua se aprende haciendo cosas con ella, por lo tanto los alumnos de origen inmigrante aprenderán la lengua de la escuela en el trabajo cotidiano del currículum, a sabiendas de que las investigaciones muestran que este alumnado tarda entre uno y dos años en desarrollar las habilidades conversacionales en la L2 y cinco o seis en usar las habilidades lingüísticas académicas de modo semejante a sus pares nacionales. Precisamente por esto, el llamado *alumnado de origen extranjero de nueva incorporación* necesita un apoyo lingüístico, que se ha planteado de diversos modos, desde las *aulas cerradas*, para que los alumnos que llegaban sin conocer la lengua de la escuela estuvieran el tiempo necesario para aprenderla antes de incorporarse al aula normal, hasta las *aulas abiertas* en las que los alumnos pasan algunas horas al día y el resto están en aula normal.

En nuestro país cada una de las Comunidades Autónomas de España ha respondido mediante el establecimiento de diversos sistemas de intervención (García Castaño, Echevarría Fernández, Gómez Rubio y Páez Soto, 2007) que se rigen por disposiciones legislativas diferentes, lo que ha dado lugar a aulas con diversas denominaciones (Trujillo, 2004; La Atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas CCAA, 2008). En Madrid se llaman Aulas de enlace (GOENECHEA PERMISÁN y FERNÁNDEZ GARCÍA, 2007) y los estudiantes nacidos en el extranjero sólo comparten las aulas normales con sus compañeros de clase en algunas áreas de conocimiento en la Enseñanza Secundaria⁹. En Cataluña, se llaman Aulas de Acogida (BESALÚ y VILA, 2007, VILA y SIQUÉS, 2009) y el tiempo en el

aula ordinaria para los estudiantes es flexible, aunque la investigación muestra que la mayor tiempo de permanencia en las aulas ordinarias, mejor será la inclusión de estos estudiantes. En Andalucía, hay una amplia diversidad de situaciones que dependen de la cantidad de estudiantes inmigrantes que hay en cada escuela. Aunque no se ha llevado a cabo una la investigación global, la situación no es la misma en Almería y Málaga - donde hay un maestro de ATAL en prácticamente cada escuela es en provincias como Cádiz en las que las aulas, mejor los profesores, son itinerantes. En las provincias en las que hay uno o más profesores por cada centro se posibilita experiencias interesantes de trabajo del docente de apoyo dentro del aula ordinaria, lo que evita que los alumnos inmigrantes tengan que abandonar el aula normal (MORALES, 2006).

4. El tratamiento de la L1 en dos contextos educativos de diversidad lingüística

Para terminar, he creído interesante ilustrar el debate que se plantea en nuestros centros educativos en los que hay alumnos cuya L1 no es la lengua de la escuela con los hallazgos encontrados en dos investigaciones que he coordinado. En concreto y más allá de los objetivos de cada una de ellas, me he centrado en el análisis del tratamiento que en la escuela se le da a la lengua materna de los estudiantes de origen inmigrante, un elemento clave, como hemos planteado anteriormente, para la construcción de las identidades transversales y para el óptimo desarrollo de la inclusión de los alumnos de origen inmigrante.

La primera de las investigaciones la realizamos¹⁰ entre 2007 y 2008 y se tituló *Estudio*

9 En la línea de contrastar diversas soluciones, puede consultarse un reciente estudio comparativo entre las ATAL andaluzas y las aulas de acogida madrileñas (Goenechea, García Fernández y Jiménez Gámez, 2011).

10 El equipo que coordiné estaba compuesto por Manuel Cotrina García, Mayka García García, Concepción García Romero, Cristina Goenechea Permisán y Ramón Porras Vallejo. Esta investigación contó con la financiación de la dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, según Resolución de 14 de junio de 2007, al amparo de la Orden de 2 de enero de 2007.

de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz¹¹ (Jiménez Gámez, 2008) y analizó el currículum real de estas aulas, su organización, el profesorado de las mismas y la relación de éstas con el centro. Se llevó a cabo mediante tres cuestionarios aplicados al profesorado de ATAL (en su totalidad), a una muestra de tutores y a otra de equipos directivos de centros con estas aulas. Además se realizaron tres estudios de caso a tres profesores¹² de ATAL.

La segunda de las investigaciones se realizó en la multicultural (más bien bicultural) ciudad de Ceuta¹³, dentro de una convocatoria que el Instituto de Estudios Ceutíes, perteneciente a la Ciudad Autónoma, realizó para estudiar el fracaso escolar¹⁴ en la ciudad. Este trabajo se realizó¹⁵ entre 2009 y 2010 y se encuentra aún inédito (Jiménez Gámez, 2010) y en proceso contencioso administrativo¹⁶ contra el instituto citado ya que se negó a abonar el 90% de la subvención. Tras casi policiales indagaciones, las excusas metodológicas argüidas esconden la intención de ocultar la xenofobia y el racismo del poder establecido en la ciudad contra la minoría árabe-musulmana (en adelante A-M), que queda al descubierto en la investigación. En esta investigación se utilizó una metodología mixta. Se realizaron dos estudios de caso. Uno en un centro público de Infantil y Primaria con un 100% de población A-M y otro concertado con un 74% de alumnado A-M. Por otro lado se elaboraron y aplicaron dos cuestionarios, uno al profesorado y otro al alumnado. El del

profesorado era un cuestionario de opinión anónimo dirigido a docentes de educación infantil y primaria, secundaria obligatoria, formación profesional y bachillerato. El del alumnado estuvo específicamente dirigido a alumnado de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Ceuta (Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato).

En la *investigación sobre las ATAL*, los cuestionarios nos indican que tanto para el profesorado de ATAL como para los tutores y los directivos el uso de la lengua y de la cultura de origen como instrumento o herramienta en el marco del aula ordinaria es muy escaso, mientras que piensan que su uso es frecuente en las aulas ATAL.

En el caso 1 y en los grupos de discusión no se hace referencia a esta cuestión, pero sí en el caso 2, en el que se reflejan con claridad las contradicciones de la profesora. Esta defiende que el alumnado de ATAL conserve su lengua materna. Incluso ella ha aprendido algo de dialecto marroquí y lo emplea con las familias. Es decir, considera positivamente la lengua materna, pero en clase insiste en que los alumnos árabes utilicen su lengua para comunicarse entre sí. Sin embargo, en este caso pudimos observar cómo en la pizarra de una de las aulas, la profesora escribía, junto a las palabras españolas, su equivalente en árabe, que era la lengua materna de todos los alumnos y alumnas de dicha aula.

En el caso 3, la profesora llega a más, ya que sus alumnos realizan en sus propios cuadernos un diccionario bilingüe y no les impide que se comuniquen entre ellos en su lengua de origen, incluso, en ocasiones, pide a los estudiantes más avanzados que expliquen a los más retrasados, en su lengua, el significado de alguna palabra o expresión. Sólo en escasas ocasiones, cuando las conversaciones (especialmente frecuentes en árabe por ser el grupo de alumnos más numeroso) impiden el desarrollo de la clase, la profesora los manda callar y les hace volver a expresarse en español.

En conclusión, el uso de la lengua materna en las aulas es abundante. Se considera muy relevante su consideración positiva

11 Algunos aspectos de esta investigación han sido publicadas en Porras Vallejo, García García y Cotrina García (2009) y en Jiménez Gámez, García García y Cotrina García (2012).

12 La casi totalidad de los profesores de la provincia de Cádiz son itinerantes.

13 Es imposible de explicar en poco espacio las características peculiares del contexto de Ceuta, en un trabajo anterior traté de sintetizarlo (Jiménez Gámez, 2006).

14 Ceuta encabezaba el ranking de regiones con más fracaso escolar en España.

15 El equipo que coordiné estuvo formado por Mayka García García y Manuel Cotrina García de la Universidad de Cádiz y por Christian Alexis Sánchez Núñez de la Universidad de Granada.

16 En el momento en que ahora se escribe estamos a la espera de la sentencia. El juicio se celebró en septiembre de 2011.

por parte del profesorado de ATAL, aunque apenas se use en el aula ordinaria. Con todo, sigue habiendo contradicciones entre el profesorado de ATAL más experimentado, sobre la conveniencia o desventaja del uso por parte del alumnado de su materna en clase. En este sentido, en el informe de investigación, proponíamos que se profundizara en la formación en esta temática sociolingüística entre el profesorado de ATAL.

En la investigación de Ceuta es necesario resaltar que el 60% de la población escolar es ya A-M y tiene como lengua materna el *dariya* (dialecto en árabe). Se trata de una lengua oral, derivada del árabe culto o estándar que se habla en Marruecos, aunque con peculiaridades de una lengua de frontera, con muchas palabras y expresiones del castellano (VICENTE, 2005). Aunque no hay estudios sobre el tema, pensamos que muy pocos estudiantes A-M de enseñanza primaria y secundaria acuden a las escuelas coránicas, de las mezquitas, que son las que enseñan el árabe culto o *fusha* del Corán, más allá de algunas iniciativas minoritarias. Por otro lado, se podría decir que existe el fenómeno del codeswitching entre el *dariya* y el castellano y ya se han estudiado las repercusiones educativas del bilingüismo español-árabe *dariya* en la ciudad (RIVERA, 2010).

En el cuestionario del profesorado, los docentes¹⁷ ceutíes señalan que la situación lingüística de las familias A-M (84,6%) y la asistencia o vinculación con escuelas coránicas (72,7%) dificulta las relaciones escolares y el aprendizaje del castellano respectivamente. A este respecto existe variabilidad de opiniones en función de la etapa educativa donde el docente desarrolla su labor, así, el profesorado de niveles superiores piensa que dificulta menos y el de niveles inferiores que dificulta más. Respecto al tratamiento de la lengua, no se fomenta que el alumnado A-M mantenga su lengua materna en 74,3% de los casos, tampoco que exista un enriquecimiento lingüístico del alumnado cristiano-occidental (en adelante, C-O) (89,4%). Por su parte sí parece existir in-

terés en fomentar que las familias A-M aprendan castellano (51,8%), que no es recíproco para el *dariya* en el caso de familias C-O (90,4%). Existe en los centros pocos docentes que dominen el *dariya*, no obstante ya constituyen el 27% del profesorado. Por último, respecto a la lengua señalar que, como era de esperar por respuestas anteriores, en el 90,6% de los casos no se usan materiales bilingües.

En el cuestionario del alumnado, es interesante destacar como los alumnos A-M afirman que sus padres tienen un alto dominio del castellano. Dicen también que en un 55,5% de los casos se habla español. Existe un 32,2% de estudiantes que señalan que en su casa se hablan las dos lenguas, el español y el *dariya*.

Los estudios de caso nos permitieron profundizar en estas cuestiones. El uso del dialecto lo sitúan los *docentes* como causa principal del fracaso escolar, junto a los factores socioeconómicos. Indican que, a la dificultad de los propios niños se une la de los padres que no saben castellano y no pueden ayudarle en las tareas escolares. Desde la opción que podríamos denominar *institucional* pudimos observar que el *dariya* se ignora o se prohíbe. Pudimos observar algún pequeño cartel (también en el caso 1) en el que se dice. "sólo se puede hablar en español" y el nombre de las dependencias en castellano e inglés, sin ninguna referencia al *dariya*, la lengua materna de la totalidad de los estudiantes. Varios profesores expresan la necesidad de que en la familia los alumnos se comuniquen también en castellano. Entienden el bilingüismo como algo negativo, ya que cuanto más se emplee otra lengua distinta al castellano menos probabilidades habrá que esos alumnos tengan éxito en el sistema educativo, coincidiendo con la atribución de la causa del fracaso al uso del *dariya*. Pero la realidad es que los alumnos hablan entre sí el dialecto y en el contexto del centro es inevitable que esto ocurra. Por ejemplo, es normal que uno de los conserjes hable en árabe con una madre y es natural que los alumnos hablen entre sí en *dariya* y que sea imposible impedirlo. Así lo reconocen profesores y familias, que entienden que las conversaciones espontáneas en el recreo se realicen en árabe.

17 La casi totalidad del profesorado ceutí es C-O. Muy pocos estudiantes A-M llegan a la universidad, son la excepción que confirma la regla.

Menos en dos casos, que dicen que en casa hablan sólo *dariya*, la mayoría de las familias entrevistadas manifiestan que en su casa, con sus hijos mezclan las dos lenguas. Los antiguos alumnos se enorgullecen de ser bilingües y de mezclar en su vida cotidiana las dos lenguas, los que les posibilita moverse entre dos mundos, comunicarse cuando viajan a ver a su familia en Marruecos e integrarse en su grupo de jóvenes con sus amigos cristiano-occidentales (C-O) en la ciudad. Por lo tanto, frente a la consideración negativa del bilingüismo, creemos que, ante el afán de asimilación lingüística de la cultura C-O, es lógico que desde las nuevas generaciones A-M se luche por conservar su lengua materna. Hay que tener en cuenta que una cosa es defender el *dariya* y otra luchar contra el fracaso escolar. Ambas cosas no son incompatibles. Una auténtica inclusión exige luchar, con todos los derechos, por la cultura A-M, representada principalmente por el *dariya*, y, al mismo tiempo, adquirir y/o mejorar la lengua vehicular de la escuela. Por eso son muy loables todos los intentos por enseñar el castellano a aquellas madres o padres recién llegados al barrio que no pueden ayudar a sus hijos.

Indudablemente, la situación de Ceuta deja mucho que desear y no parece que se ponga voluntad para promover la inclusión educativa de los estudiantes A-M, ya no tan minoritarios, a pesar del esfuerzo de un significativo sector de la política y la educación de la ciudad, a la que animamos y apoyamos desde aquí. Caben las prácticas contrahegemónicas para evitar la exclusión educativa y social de la población árabe-musulmana, que ya, por desgracia se está produciendo.

Referencias Bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ABDELILAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid. Morata.

- AJA, E., ARANGO, J. y OLIVER, J. (2011). "La persistencia de la crisis". En AJA, E., ARANGO, J. y OLIVER, J. (dir.). *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro. Anuario de la inmigración en España*. 2010. Barcelona. Bellaterra, 12-20.
- ARANGO, J. (2002). "La inmigración en España a comienzos del siglo XXI: un intento de caracterización". En GARCÍA CASTAÑO, F. J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 57-70.
- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERMEJO, D. (2011). "Identidad, globalidad y pluralidad en la condición posmoderna". En BERMEJO, D. (ed.): *La identidad en sociedades plurales*. Barcelona: Anthropos, 15-76.
- BESALÚ, I. & VILA, I. (2007). *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: La Catarata.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BIKLE, K., BILLINGS, E.S. HAKUTA, K. 2004. "Trends in two-way immersion research" In BANKS, J.A. and BANKS CH. A. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 589-604.
- BLANCO, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza.
- BYRD, J. (2010). *Multilingualism, Citizenship and Identity. Voices of Youth and Symbolic Investments in an Urban Globalized World*. London: Continuum.
- CACHÓN, L. (2007). "Diez notas sobre la inmigración en España 2006." En *Inmigrantes. El continente móvil. La Vanguardia, Dossier*, nº 22, marzo 2007, 68-74.
- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- CARRASCO, C. (2008). "Mercado de trabajo e inmigración". En IZQUIERDO, A. (coord.): *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: Fundación Foessa, 213-257.
- CEBOLLA, H. y GONZÁLEZ, A. (2008). *La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- COELHO, E. (2005). "El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante". En LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (coords.): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI, 29-50.
- CRIADO, M.^a J. (2001). *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*. Madrid, Consejo Económico y Social.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (2005 a). "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". En LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI, 113-132.
- CUMMINS, J. (2005 b). "La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües". En LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-HORSORI, 111-128.
- CUMMINS, J. (2005 c). "De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información en contextos bi/trilingües". En LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-HORSORI, 129-148.
- DÍAZ-AGUADO, M.^a J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DOOLY, M. & UNAMUNO, V. (2009). "Multiple languages in one society: categorizations of language and social cohesion in policy and practice". *Journal of Education Policy*, 24 (3), 217-236.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y BARRAGÁN, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo *versus* inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social*, 121, 209-252.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, J.; RUBIO GÓMEZ, M. & SOTO PÁEZ, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el "alumnao de nueva incorporación". En ALEGRET, M. A. y SUBIRATS, J. (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, 309-360.
- GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata
- GOENECHEA PERMISÁN, C. y GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2007). Educational responses to immigrant students in Madrid. *Intercultural Education*, 18(3), (8-35).
- GOENECHEA PERMISÁN, C.; GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15.3
- GÓMEZ CIRIANO, E.J. (2008). "Inmigración y Tercer Sector", en IZQUIERDO, A. (coord.): *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: Fundación Foessa, 325-357.
- GONZÁLEZ FERRER, A. (2008). "La reagrupación familiar en España: algunas cifras para el debate, en AJA, E., ARANGO, J. y OLIVER, J. (eds.): *La inmigración en la encrucijada*. Anuario de la

- Inmigración en España, 2008*. Barcelona: CIDOB, 120-137.
- IZQUIERDO, A. (2008). "En la antesala de la recensión: inmigración y modelo migratorio", en IZQUIERDO, A. (coord.). *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: Fundación Foessa, 17-75.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. (2006). "El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabo-musulmanes". En *IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 281-302.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. (coord.) (2008). *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las ATAL de Cádiz*. Disponible en: <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230/docsdel-grupo/Publicaciones/publicaciones/> (Recuperado 28-1-2012).
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. (coord.) (2010). *Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta*. Documento inédito.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. (2011). "A research study within a multicultural context: problems associated to school ethnography as an antiracist tool". *Oxford Ethnographic Conference and Education*.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. (coord.); COTRINA GARCÍA, M.; GARCÍA GARCÍA, M.; GARCÍA ROMERO, C.; GOENECHEA PERMISÁN, C y PORRAS VALLEJO, R (2011). "Los ATAL en la provincia de Cádiz: un informe de investigación". En *Multilingüisme i pràctica educativa. VI Simposi: llengua, educació i immigració*. Girona, Institut de Ciències de Educació Josep Pallacg (Ed.) Universitat de Girona, 203-210.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A., GARCÍA GARCÍA, M. y COTRINA GARCÍA, M.J. (2012). Educative Assimilation is a process of exclusion: the case of immigrant students and ATALs in Cádiz (Andalusia, Spain). *Power & Education* (en prensa)
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A.; SÁNCHEZ NÚÑEZ, C.; GARCÍA GARCÍA, M. y COTRINA GARCÍA, M. (2011). "Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta". *I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Universidad de Granada. Granada.
- JORDÁN, J. A. (1992). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas. Informe de UGF-FETE, junio 2008. <http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/DOCINFaulaenlace.pdf>. Consultado 25-05-2009.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- MANTERO, M. (ed.) (2007). *Identity and Second Language Learning. Culture, Inquiry, and Dialogic Activity in Educational Contexts*. Charlotte, North Carolina: Infotmation Age Publishing.
- MORALES, L. (2006). *La integración lingüística al alumnado inmigrante*. Madrid, La Catarata, MEC.
- PORRAS VALLEJO, R.; GARCÍA GARCÍA, M. y COTRINA GARCÍA, M.J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva* 2 (1), 11-28.
- REQUENA, M. y REHER, D. S. (2008). La reciente experiencia migratoria en España, en REHER, D-S. y REQUENA, M. (eds.): *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza, 289-321.

- RIVERA, V. (2010). Características del bilingüismo español-árabe dariya en Ceuta. En ABELLÓ, C.; EHLERS, C. & QUINTANA, L. (eds.). *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern. Peter Lang, 211-236.
- RODRIGO, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- ROMAINE, S. (2009). "Language, culture and identity across nations". In BANKS, J.A. (ed.): *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 373-384.
- Trujillo, F. 2004. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*. 11 (primavera, 2004), 16-46. <http://www.um.es/glosas-didacticas/doc-es/03trujillo.pdf>. Consultado 25-05-2009.
- VICENTE, A. (2005). *Ceuta; une ville entre deux langues. Une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*. Paris, L'Harmattan.
- VILA (2000). "Inmigración, educación y lengua propia". En *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: La Caixa, 2000, 145-165.
- VILA, I. (2010). "Educación lingüística, práctica educativa y organización escolar en Cataluña". En ABELLÓ, C.; EHLERS, C. & QUINTANA, L. (eds.). *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern. Peter Lang, 43-77.
- VILA, I. y SIQUÉS, C. (2009). Les Aules d'acollida. *Guix Elements d'acció educativa*, 351, 9-11.
- VILA, I.; ESTEBAN; M. y OLLER, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela, *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- VIRUELA, R. (2010). La inmigración en Europa del Este. "Rumanización" de la inmigración en España, en Lacomba, J y Falomir, F. (eds.): *De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad. Codesarrollo y movimientos migratorios*. Madrid: La Catarata, 143-163.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2004). *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid: Síntesis.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2005). Bases para interpretar la multiculturalidad en España, en Del Águila, R. (coord.). *Inmigración. Un desafío para España*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 193-246.

Datos del autor

Rafael Ángel Jiménez Gámez es director del grupo de Investigación Educativa "Eduardo Benot" (PAI- Hum 230) y profesor titular del departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Es experto en orientación y asesoramiento psicopedagógico y en educación intercultural. Su trabajo se ha dirigido hacia esta última línea en los últimos años, dirigiendo varios proyectos de investigación y publicado una veintena de artículos.

Contacto: rafaelangel.jimenez@uca.es