

Es evidente que en la actualidad sigue faltando una política educativa clara con respecto a la escolarización de niños y jóvenes extranjeros. Nuestro sistema educativo, pese a defender el principio de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, no garantiza su cumplimiento para los estudiantes con lenguas maternas (Lm) distintas a la de la escuela. El derecho a la educación es algo más que la posibilidad de ocupar una plaza escolar, pues supone tener derecho a una educación de calidad y con un mínimo de garantías de éxito escolar.

Esta es una situación que no depende del tiempo. Así, en nuestro país, pese a llevar más de veinte años con experiencias acumuladas en este campo, seguimos encontrando las mismas respuestas que se dieron en los primeros momentos de llegada de los inmigrantes. Se vuelve a plantear que no hace falta hacer nada específico para que los estudiantes extranjeros aprendan la nueva lengua. Se considera que la edad de los aprendices y la riqueza de estímulos del contexto escolar sirven por sí mismos para que se produzca el aprendizaje. Esta idea del *laissez faire* lleva, la más de las veces, a la inacción y a la marginación del joven inmigrante. ¿Cómo se puede pretender que el aprendizaje de algo tan específico y complejo como es la lengua de la escuela recaiga exclusivamente en el propio aprendiz? ¿Es así como querríamos que estudiaran nuestros hijos en una situación similar en un país extranjero?

En esencia, tampoco es un problema de signo político; administraciones educativas de distinta orientación comparten iguales planteamientos y equívocos. A nuestro entender, el problema tiene que ver con la negación de una evidencia: la necesidad que tienen los estudiantes extranjeros de aprender la lengua con la que se transmite el currículo escolar y se regulan las actividades formativas. Frente a esta realidad se ha articulado únicamente un discurso basado en la educación en valores y en propuestas pedagógicas ambiguas englobadas en el campo de la interculturalidad. Con frecuencia, en la base de este planteamiento está la idea de las diferencias culturales de los aprendices, pese a estar hablando de unos grupos de edad en los que dichos valores están todavía formándose. En este marco el objetivo es el respeto, la tolerancia, la convivencia o la integración. Apenas se habla de lengua y eso, precisamente, es lo que se echa en falta en las políticas educativas actuales. Resulta difícil entender que si el desconocimiento de la L2 es el problema de muchos de los jóvenes inmigrantes, no se hable de enseñanza/ aprendizaje de lenguas en casi ningún momento. En consecuencia, se sigue careciendo de un currículo específico sobre enseñanza de segundas lenguas (L2) que oriente la actividad de los profesores que trabajan con grupos de estudiantes extranjeros y que, sobre todo, reconozca la especificidad de este aprendizaje.

Al profesor no se le dan respuestas de actuación en su quehacer diario, con lo que la sensación de frustración aumenta porque no sabe cómo actuar con los nuevos estudiantes extranjeros. El conocimiento de supuestas diferencias y referentes culturales, la adopción de actitudes solidarias y de respeto hacia los demás etc., no proporciona respuestas para enseñar una segunda lengua. No sirve para saber cómo explicar las diferentes áreas a estudiantes con Lm distintas, y mucho menos,

para trabajar y desarrollar las técnicas básicas de lectoescritura. En otras palabras, para explicar matemáticas en una segunda lengua habrá que saber las características que supone escuchar, leer y escribir en una lengua que no es la propia. El profesor necesita descripciones concretas sobre cómo organizar su discurso y cómo adaptar los contenidos y actividades diarias a los estudiantes que tendrán que recibirlas y realizarlas en una L2. El punto de partida consiste en entender que la lengua de la escuela es muy diferente de la que se emplea en situaciones sociales de la vida cotidiana y, a diferencia de lo que se suele pensar, no es sólo un problema léxico, sino que se extiende al "*...conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas*".

Frente a esto, se siguen priorizando los componentes socioculturales de los estudiantes asociados a una imagen del inmigrante como la del pobre desheredado de la fortuna. Es este sentido carencial el que lleva a destacar prácticas asistenciales y compensatorias olvidándonos de las medidas técnicas generales que se aplican en el contexto escolar. Un ejemplo de esta afirmación tiene que ver con las medidas de orientación y diagnóstico inicial de estos alumnos. A estos estudiantes rara vez se les puede evaluar o diagnosticar adecuadamente porque no se dispone de pruebas específicas adaptadas y traducidas a las diferentes lenguas maternas. Con todo, se les sigue considerando alumnos con necesidades educativas especiales, pese a que no se pueda determinar concretamente en qué consisten éstas. Resulta frecuente confundir con problemas educativos los comportamientos comunes a los procesos de aprendizaje de una nueva lengua.

Así las cosas, no es de extrañar que se siga pensando que el problema deriva del propio inmigrante más que de la falta de respuestas del sistema educativo. En consecuencia, se habla de repartir inmigrantes o de atenderlos en programas específicos para que no interfieran el desarrollo normal de los grupos ordinarios. Y en este escenario se ha instalado un cierto fatalismo respecto a las posibilidades reales de progreso educativo de ciertos colectivos de inmigrantes, con independencia de las capacidades reales de cada individuo en particular.

Cummins llega a hablar de *racismo institucional* para referirse a las medidas educativas que alejan a los estudiantes inmigrantes, o de otros grupos minoritarios, de una educación de calidad y con iguales exigencias cognitivas que la que se aplican al resto de alumnos. Como estamos convencidos de que en nuestro país no es la falta de voluntad lo que nos acerca a la descripción propuesta por el autor canadiense, creemos que el problema real radica en que se sigue pensando en inmigrantes cuando se habla de estos temas. La actitud sería totalmente diferente si se tratase de estudiantes comunitarios (ingleses, alemanes...) como son los que están instalados en el litoral levantino. Paradójicamente los procesos de aprendizaje de una nueva lengua y las exigencias que supone su uso en el medio escolar son similares en todos los casos. Proponemos dejar de hablar de estudiantes inmigrantes o con necesidades educativas especiales y emplear el término de

alumnos de español (o de cada lengua autonómica) como segunda lengua. Cambios en la orientación didáctica que junto al deseo de apostar por la educación de futuros ciudadanos (con independencia de su extracción social o del origen de su familia) han demostrado ser la verdadera clave del éxito en este campo.

Para terminar, si se piensa en problemas al hablar de la escolarización de estudiantes inmigrantes sólo se obtienen excusas para no encontrar soluciones, pues todo es muy complejo. Si por el contrario, partimos de las demandas sociales reales, buscaremos soluciones técnicas. La sociedad española necesita profesionales preparados para trabajar en los diferentes sectores productivos pero también, ciudadanos críticos y participativos. Ambas demandas serán difíciles de satisfacer si los nuevos ciudadanos no poseen un conocimiento amplio de la lengua que les permita participar en la vida social de la comunidad y acceder a diferentes procesos formativos.

ARTÍCULO REMITIDO POR LOS AUTORES A *marcoELE*,  
PUBLICADO EN *ESCUELA*, NÚM. 3776 (238),  
DEL DÍA 14 DE FEBRERO DE 2008

<http://www.segundaslenguaseinmigracion.es>

FECHA DE PUBLICACIÓN: FEBRERO DE 2008