



Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid

Isabel Solís Casco¹

Recibido: junio 2015 / Evaluado: julio 2015 / Aceptado: julio 2015

Resumen. La política lingüística educativa europea se caracteriza por el progresivo fomento del multilingüismo entre sus ciudadanos y el reconocimiento de la riqueza cultural de las lenguas asentadas en Europa. Sin embargo, no todas las lenguas han obtenido el mismo grado de promoción ni de reconocimiento en los sistemas educativos europeos. En el caso de las lenguas inmigrantes su estatus y grado de visibilidad apenas ha variado desde que en los setenta se publicaron las primeras normas para su regulación. A través de un estudio de caso, que forma parte de una investigación más amplia sobre la política lingüística educativa llevada a cabo en la Comunidad de Madrid, se estudia la visibilidad de las lenguas inmigrantes en un centro educativo de Secundaria y la ideología lingüística respecto a estas lenguas. Siguiendo el método etnográfico, a partir del estudio de documentos oficiales del centro y del paisaje lingüístico del instituto, se llega a la conclusión de que en el contexto educativo prevalece una ideología lingüística de invisibilización de las lenguas inmigrantes, a pesar de la normativa y de los estudios que han demostrado los beneficios de valorar las lenguas inmigrantes en la escuela.

Palabras clave: política educativa; lenguas minoritarias; ideología lingüística; etnografía; educación secundaria.

[en] Immigrant mother- languages in Eclipse High School: an analysis on language policy of the Madrid region

Abstract. European educational language policy has moved from monolingualism to the promotion of multilingualism among Europeans and to the acknowledgement of the cultural richness of the languages found in Europe. Nevertheless, not all the languages have achieved the same degree of support or acknowledgement in European educational systems. For example, neither the status of languages spoken by immigrants nor their and their presence in classrooms has increased since the first laws governing their use in educational establishments were passed in the late seventies. In this article, through a case study forming part of a larger study regarding educational language-policy undertaken in the Madrid region, the presence of immigrant mother-tongues at a secondary school and the language ideology with respect to these languages will be analyzed. Using the ethnographic method and based on an examination of the official documents at the secondary school and the language environment found there, one reaches the conclusion that the educational context is

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
E-mail: sisabel78@yahoo.es

characterized by a language ideology that renders immigrant mother-tongues invisible, despite the legislation passed and the studies undertaken which have demonstrated the benefits of valuing the mother tongues of immigrants in the educational setting.

Keywords: educational policy; minority languages; language ideology; ethnography; secondary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Las lenguas inmigrantes en Europa: la normativa y la práctica. 3. Las lenguas inmigrantes en España: la normativa y la práctica. 4. Las lenguas inmigrantes en España: un estudio de caso en la Comunidad de Madrid. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Solís Casco, I. (2017). Las lenguas inmigrantes en el IEs Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 359-374.

1. Introducción

La política lingüística educativa europea se ha guiado en las últimas décadas por favorecer el multilingüismo. Primero, con el reconocimiento de las lenguas distintas a la lengua oficial y/o nacional, plasmado en la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (1992), y, en segundo lugar, mediante la promoción del conocimiento de al menos dos lenguas extranjeras por parte de los ciudadanos europeos (*Recomendación nº R98(6) sobre lenguas modernas, Recomendación 1383(1998) sobre la diversificación lingüística*).

Las medidas educativas han ido orientadas en dos sentidos, por un lado, el de la promoción de la investigación y de la enseñanza de las lenguas regionales o minoritarias en los sistemas educativos europeos. Por otro lado, se ha fomentado el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los ciudadanos europeos, mediante la inversión en programas de ámbito educativo como *Sócrates*, que incluye los programas *Lingua* o *Comenius*, entre otros, a fin de promover el contacto e intercambio entre hablantes de distintas lenguas.

Asimismo, se ha favorecido la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la elaboración de documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) o el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), que sirven de guía para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, mediante escalas descriptoras de los niveles y ámbitos de dominio alcanzados en las lenguas extranjeras (MCERL) y de autoevaluación de los conocimientos adquiridos en otras lenguas (PEL).

Sin embargo, distintos estudios (Beacco y Byram, 2003; McPake y Tinsley, 2007) sostienen que las lenguas que menos se han beneficiado de la promoción del multilingüismo y las que menos presencia tienen en los sistemas educativos europeos son las lenguas inmigrantes².

² Existen varios términos para referirse a las lenguas usadas por los alumnos de origen inmigrante: *heritage languages, langues d'origine...* En cambio, el término “lenguas inmigrantes” es el más utilizado por la Unión Europea (Relaño y Mijares, 2011). Sin embargo, McPake y Tinsley (2007) señalan que sería mejor utilizar el término “otras lenguas”, pues “lenguas inmigrantes” puede invitar a los países de acogida a delegar sus responsabilidades frente a estas lenguas, al verlas como un fenómeno transitorio. No obstante, aquí se utilizará el término “lenguas inmigrantes”, dado que es el preferido en la Unión Europea.

Cualquier política lingüística está basada en una ideología lingüística, esto es, en un conjunto de percepciones compartidas acerca de qué es el lenguaje, para qué sirve y cómo debería ser usado (Blommaert, 1997). Por tanto, para comprender la verdadera dirección de una política lingüística y aclarar sus posibles desajustes entre los planteamientos y los resultados obtenidos, resulta indispensable analizar la ideología lingüística que la sustenta. Por otro lado, uno de los factores que comprometen el éxito escolar del alumnado de minorías étnicas y/o lingüísticas es la discontinuidad cultural producida por la penalización e invalidación que recibe en el contexto escolar el uso de una lengua y/o estilo comunicativo diferente a la variedad utilizada en la escuela (Rodríguez Izquierdo, 2010). De ahí que sea tan importante que tanto el currículo como las prácticas lingüísticas y pedagógicas de la escuela sirvan para *sumar* las experiencias y bagaje de todo el alumnado, y no para *imponer* las prácticas monolingües y monoculturales del grupo mayoritario.

En este artículo se analizan las ideologías lingüísticas con respecto a las lenguas inmigrantes en un instituto de Secundaria de la Comunidad de Madrid. La hipótesis que se plantea es que no todas las lenguas gozan del mismo prestigio en el sistema educativo, y que, en ese contexto de jerarquización lingüística, las lenguas inmigrantes ocupan un lugar marginal, cuando no invisible, en la política lingüística educativa. Las preguntas que se formulan son: ¿qué papel se reserva a las lenguas inmigrantes en los centros educativos?, ¿en qué medida las lenguas inmigrantes forman parte de la reciente política lingüística de fomento del plurilingüismo del alumnado?, ¿cuál es la ideología lingüística respecto a estas lenguas?

La investigación se llevó a cabo siguiendo el método cualitativo de investigación, dado que el trabajo se centró en el estudio de caso de un instituto de Secundaria de la Comunidad de Madrid, donde trabajé durante diez años.

Para conocer la ideología lingüística del centro, a través del análisis de contenido, se observó qué grado de visibilidad tenían las lenguas inmigrantes en los documentos oficiales, para lo cual se analizó su presencia/ausencia en documentos como el *Proyecto Educativo del Centro* y en documentos relativos a proyectos específicos del instituto estudiado (como el *Proyecto Experimental de Bilingüismo* o el *Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios*). Asimismo, dado que la ideología lingüística se manifiesta no solo en los documentos oficiales, sino también en las prácticas educativas cotidianas, en el estudio se tuvieron en cuenta aspectos “simbólicos” como el paisaje lingüístico del centro, para constatar la presencia o ausencia de las lenguas inmigrantes. Los resultados del estudio de caso muestran la falta de visibilidad de las lenguas inmigrantes, tanto en los documentos oficiales como en elementos “simbólicos” como los carteles. Este hecho resulta especialmente significativo en un centro que se enorgullecía de su promoción de la diversidad, interculturalidad y multilingüismo. Asimismo, la relegación de las lenguas inmigrantes en la escuela contraviene la reciente normativa europea, así como las investigaciones sobre el tema, que señalan las ventajas cognitivas, académicas y emocionales del bilingüismo (Baker, 1997).

Para dar cuenta de estas cuestiones, el artículo consta de tres partes. En la primera, se analiza la normativa europea sobre lenguas inmigrantes y su aplicación práctica. En la segunda, se repasa la legislación española para conocer las directrices y/o recomendaciones con respecto a las lenguas inmigrantes en el

sistema educativo. Una vez analizada la legislación, se pasará a explorar cómo la misma es realmente aplicada en un instituto público de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

2. Las lenguas inmigrantes en Europa: la normativa y la práctica

Aunque hay normas anteriores, se considera que la *Directiva 77/486/CEE* (1977) es el primer documento que defiende la enseñanza de la lengua de origen de los inmigrantes en los sistemas educativos europeos. En dicho documento se insta a los Estados miembros a que tomen medidas, en un plazo de cuatro años, para promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes. Esta norma, que se refería únicamente a los migrantes originarios de otros Estados miembros de la Unión Europea, fue aplicada de manera desigual en los distintos países, e incluso algunos de ellos tomaron medidas contrarias a la norma como, por ejemplo, que las familias sufragaran los costes de enseñanza de las lenguas de origen.³

Asimismo, a la vez que, desde las instituciones europeas, se seguía instando a los países miembros a implementar la *Directiva 77/486/CEE*, por otro lado, se planteaba si era necesario extender la aplicación de la norma también a los inmigrantes procedentes de otros países⁴.

La ampliación de la *Directiva* a las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes de terceros países supone indudables dificultades organizativas y presupuestarias, pero tras ese rechazo a la idea de la enseñanza de la lengua materna de este alumnado también se advierte una consideración de la enseñanza de la lengua materna, especialmente en educación primaria y secundaria, como un factor de capital importancia en la socialización del alumnado, esto es, como elemento clave desde el punto de vista político y cultural (Cullen, 1996).

Recientes informes (McPake y Tinsley, 2007; Extra y Yağmur, 2012) coinciden en señalar que las lenguas inmigrantes no se han beneficiado de las políticas de promoción lingüística, en las escuelas, en la misma medida que lo han hecho, por ejemplo, las lenguas regionales o minoritarias (McPake y Tinsley, 2007). Ni los recursos facilitados ni las condiciones en que se desarrolla la enseñanza de las lenguas inmigrantes, por lo general en horario extraescolar y sujeta a la disponibilidad de recursos (Eurydice, 2009), admiten comparación con los recursos destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras (Extra y Yağmur, 2012).

En definitiva, pese a que se reconoce la importancia de la profundización en la lengua materna como elemento determinante en la evolución escolar de los alumnos inmigrantes, junto con el aprendizaje de la lengua de acogida⁵, sin

³ Informe sobre la implementación en los Estados miembros de la Directiva 77/486/CEE sobre la educación de los hijos de trabajadores migrantes (COM (88) 787 final, de 3 de junio de 1989).

⁴ Resolución del Parlamento Europeo, de 21 de enero de 1993, sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (apartados 5 y 6); Dictamen del Comité de las Regiones sobre “La educación intercultural” (CdR 194/96 fin) (apartado 3.2.11).

⁵ Resolución del Parlamento Europeo sobre la integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües (2004/2267 (INI), (apartado G).

embargo, las lenguas inmigrantes no han logrado el mismo grado de reconocimiento que tiene la lengua nacional y otras lenguas extranjeras en la escuela, tanto por motivos organizativos como por la falta de voluntad política. En todo ello se percibe una ideología lingüística que concibe la lengua de origen de los inmigrantes como un problema, una ideología que se basa en un monolingüismo de Estado como la situación ideal (Beacco y Byram, 2003).

3. Las lenguas inmigrantes en España: la normativa y la práctica

Una década después de haber firmado los acuerdos con Portugal y Marruecos, se pusieron en marcha el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa (curso 1987-1988) y el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (1994-1995) con el objetivo de enseñar la lengua y la cultura de origen al alumnado de esas naciones residente en España. Actualmente, España también tiene convenio con Rumanía. Estos programas, al igual que sucede en la mayoría de países europeos, responden a acuerdos bilaterales con los países de origen y están financiados y controlados por estos. Por lo general, se imparten en horario extraescolar y no tienen ningún reconocimiento académico, por lo que se convierten en una actividad extraordinaria y gravosa para el alumnado. A día de hoy, al menos en el caso marroquí, el más estudiado, se podría decir que es un programa minoritario, del que se benefician muy pocos de los alumnos potenciales (Mijares, 2005).

Este papel minoritario, testimonial, de las lenguas inmigrantes se refleja, consecuentemente, en el tratamiento que se ha dado a estas lenguas en la legislación educativa española. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), ya contemplaba el derecho a la educación de los extranjeros (Artículo 1º), pero no la educación lingüística en sus propias lenguas. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) supuso el reconocimiento de la diversidad en las aulas y el inicio de medidas compensatorias para luchar contra la desigualdad. Aunque en la LOGSE no se cita expresamente al alumnado de origen inmigrante, el tratamiento educativo que han recibido estos alumnos se ha caracterizado por su carácter compensatorio, al confundir diferencia con deficiencia, diversidad con desigualdad (Franzé, 2002).

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), fue la primera ley en mencionar al alumnado extranjero, si bien para incluirlo dentro del apartado de alumnado con necesidades educativas específicas, con lo que las medidas propuestas para estos alumnos estaban marcadas por el carácter compensatorio e incluso segregador (García Castaño *et al.*, 2011; Espejo, 2008). La LOCE establece medidas para la enseñanza de la lengua de acogida, pero no menciona la enseñanza y el mantenimiento de las lenguas de origen.

La Ley Orgánica de Educación (2006) sigue la línea de leyes anteriores, y el artículo 79, dedicado a los programas específicos, solo señala la necesidad de que las administraciones desarrollen “programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o en sus conocimientos básicos” sin precisar la naturaleza de esos programas.

La última ley aprobada, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), reconoce la necesidad de que los alumnos aumenten sus competencias en

lenguas extranjeras, por lo que la ley abre la puerta a la contratación de expertos que dominen las lenguas extranjeras, como profesorado de los programas bilingües o plurilingües (Disposición adicional trigésima séptima). Esto, que podría servir para la contratación de profesorado que conozca las lenguas inmigrantes (una de las carencias de la formación del profesorado actual), parece más bien un traje a medida para que algunas Comunidades, que ya contrataban a profesorado extranjero para impartir clases en centros bilingües en inglés, puedan hacerlo ahora con una cobertura legal, y puedan seguir desarrollando el modelo de bilingüismo en español y en inglés, el único que parece concebirse (Relaño, 2014).

Otra novedad que plantea la LOMCE es el establecimiento de las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta el Bachillerato (Disposición final séptima bis). En este sentido, si la LOMCE propusiera un modelo de educación plurilingüe regido por unas bases de atención a todas las lenguas (oficiales, regionales o minoritarias, inmigrantes...) y de reconocimiento y promoción de todas ellas, sería, sin duda, una buena base para la educación plurilingüe de todo el alumnado.

No obstante, conviene recordar que el sistema educativo español está descentralizado, por lo que las Comunidades Autónomas tienen también responsabilidad y capacidad de actuación sobre el sistema.

Sin embargo, las políticas educativas emprendidas por las Comunidades presentan las mismas insuficiencias que en el ámbito estatal: desarrollo legislativo desigual y escaso; ausencia de un currículo oficial sobre la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto educativo (Espejo, 2008; Fernández García, 2011); unos modelos curriculares caracterizados por los valores etnocentristas (Espejo, 2008), o bien por poner un acento excesivo en las diferencias culturales (Martínez de Lizarrondo, 2009). Otros problemas destacados son la falta de medios y recursos, que se observa, por ejemplo, en la preparación insuficiente del profesorado (Martínez de Lizarrondo, 2009), al que apenas se le forma, no ya en las lenguas de origen de sus alumnos, sino en educación intercultural; frente a otras partidas con mayor presupuesto, como, por ejemplo, las destinadas a promover el conocimiento de lenguas extranjeras entre el profesorado o a la capacitación tecnológica.

En definitiva, en el nivel autonómico se aprecian los mismos problemas observados a escala nacional y europea. En primer lugar, destaca la ausencia de unos objetivos claros respecto a la incorporación de las lenguas inmigrantes en la escuela y, en segundo lugar, la falta de voluntad política para ello, aduciendo razones “objetivas” como la escasez presupuestaria, dada la multitud de lenguas de la inmigración (Broeder y Mijares, 2003; Fernández García, 2011), o bien mediante el argumento de que la enseñanza de la lengua de acogida supone una garantía para la integración efectiva en la sociedad, lo que justifica que no se invierta en el mantenimiento de la lengua de origen si se quiere conseguir una rápida “integración” del alumnado extranjero.

Lo que subyace a esta política lingüística es una concepción jerárquica de la lengua, donde, como sostienen Martín Rojo y Mijares (2007) a partir de un estudio sobre la política lingüística de la Comunidad de Madrid, unas lenguas se asocian con prestigio (caso del inglés o francés) y otras no (polaco, tagalo). En definitiva, lo que subyace es la idea de que el monolingüismo, en español, es la norma en el

sistema educativo español y el multilingüismo es una amenaza a la identidad y a la cohesión social y estatal (Martín Rojo y Mijares, 2007).

4. Las lenguas inmigrantes en España: un estudio de caso en la Comunidad de Madrid

4.1. Metodología

El estudio, de carácter longitudinal, se desarrolló durante cuatro cursos académicos, de 2007 a 2011, de los diez que estuve trabajando en ese instituto de Secundaria. El estudio, que forma parte de una investigación más amplia que recoge también las actitudes lingüísticas del profesorado y sus prácticas educativas respecto a las diferentes lenguas de la escuela, pretende entender la política lingüística educativa desarrollada en el IES Eclipse.

La investigación se llevó a cabo desde los presupuestos de la investigación cualitativa, en concreto, la etnografía de la educación, una aproximación metodológica que estudia en profundidad las manifestaciones y comportamientos culturales, las estructuras sociales subyacentes de una determinada unidad social (García Llamas, 2003), por lo que resulta muy adecuada para interpretar cuáles son las ideologías lingüísticas que subyacen a la práctica educativa de un centro escolar.

El estudio se centra en un único caso, el del IES Eclipse, lo que puede plantear problemas en cuanto a la generalizabilidad de sus resultados. Sin embargo, el objetivo de esta metodología no es ese, sino el de comprender a fondo el objeto de estudio. No hay que olvidar que los estudios de caso no pueden considerarse representativos de la realidad que describen, aunque sí significativos desde el punto de vista del centro estudiado, pues constituyen una interpretación en su contexto de los comportamientos y actitudes descritos. Para Yin, 1989,1998, citado por Martínez Carazo (2006), la generalización a partir del estudio de caso consiste en una “generalización analítica”, esto es, “utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría” (p.173).

Asimismo, para detectar las ideologías lingüísticas se ha partido del análisis de contenidos, puesto que permite no solo describir de forma objetiva, sistemática y cuantitativa las comunicaciones, sino que también posibilita la interpretación de los contenidos manifiestos y latentes de los documentos analizados (García Llamas, 2003).

Para valorar la presencia de las lenguas inmigrantes en la escuela y su consideración, se han tenido en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

- Análisis de documentos del centro: el *Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios*, el *Programa Experimental de Bilingüismo* y el *Proyecto Educativo del Centro*.
- Paisaje lingüístico del centro: cartelería y rótulos.

El análisis de fuentes documentales del instituto permite mostrar su *ethos*, esto es, el conjunto de rasgos que conforman la identidad de la comunidad escolar. A través del análisis de estos documentos se buscaba rastrear la ideología lingüística del centro, especialmente en relación a las lenguas del alumnado inmigrante. Se buscaba responder a qué papel se daba a las lenguas inmigrantes en el centro y a si las lenguas inmigrantes formaban parte de la política de fomento del plurilingüismo del alumnado. Para ello se ha observado la presencia/ausencia en dichos documentos de vocablos como *inmigración*, *inmigrantes*, *extranjeros*.

Los tres documentos que se han seleccionado resultan relevantes pues involucran al conjunto de la comunidad educativa, en el sentido de que definen los objetivos y valores (*Proyecto Educativo del Centro*) y proponen una batería de medidas organizativas, acompañadas de la implementación de una serie de recursos humanos y materiales (*Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios y Programa Experimental de Bilingüismo*).

Por otro lado, resulta fundamental conocer cuál es el contexto en que se redactan esos documentos (Woods, 1987), entendiendo por ello el propósito que se pretende conseguir y el público a quien va dirigido.

A la hora de estudiar la ideología lingüística, también hay que observar las prácticas reales, que pueden tener discrepancias con el discurso “oficial”. Así, para determinar la presencia de las lenguas inmigrantes en el instituto, se decidió observar su “paisaje lingüístico”. Este concepto, acuñado por Landry y Bourhis (1997) incluye los carteles, rótulos, nombres de calles... que, según estos autores, tienen no solo una dimensión informativa, sino también simbólica, por lo que sirven de indicador de la vitalidad, estatus y poder de las lenguas en contextos bilingües y plurilingües. El paisaje lingüístico se ha estudiado sobre todo en contextos urbanos y plurilingües (Canadá, Landry y Bourhis, 1997; Frisia y País Vasco, Cenoz y Gorter, 2006). El paisaje lingüístico informa sobre las políticas lingüísticas y también sobre la identidad de una comunidad que, simbólicamente, a través de sus carteles, se identifica como monolingüe o plurilingüe.

4.2. Descripción del IES Eclipse

El centro analizado se sitúa en uno de los municipios con mayor población inmigrante de la Comunidad de Madrid (22,75% de población extranjera en 2010), superando la media de la Comunidad (16,72%). Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2010 las nacionalidades extranjeras predominantes en el municipio eran la marroquí, la ecuatoriana y la rumana. El Producto Interior Bruto Municipal (*per cápita*) es de los más bajos de la Comunidad de Madrid, situándose por debajo de los 12.000 euros, cuando la media de la Comunidad supera los 30.000.

El instituto, de carácter público, tuvo durante los cuatro años de estudio (2007-2011) una media de 656 alumnos. La siguiente tabla muestra la evolución del alumnado extranjero a lo largo de la investigación.

| Curso académico | Alumnado total | Alumnado extranjero | Porcentaje (%) | Alumnado extranjero con lengua distinta al español | Porcentaje (%) |
|-----------------|----------------|---------------------|----------------|--|----------------|
| 2007-2008 | 637 | 144 | 22,6 | 72 | 50 |
| 2008-2009 | 646 | 160 | 24,76 | 82 | 51,25 |
| 2009-2010 | 663 | 178 | 26,84 | 84 | 47,19 |
| 2010-2011 | 681 | 191 | 28,04 | 103 | 53,92 |

Tabla 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en el IES Eclipse

Los datos muestran el constante aumento del número de alumnos extranjeros matriculados en el centro y el alto número de quienes tenían una lengua distinta al español. En el curso 2007-2008, había alumnos procedentes de quince países diferentes, destacando Marruecos (40 alumnos), Ecuador (31) y Colombia (16). Respecto a las lenguas inmigrantes, las distintas variedades de Marruecos, especialmente el rifeño, seguido del rumano (8 alumnos) y el búlgaro (6) eran las lenguas inmigrantes más habladas.

En el curso 2010-2011 el alumnado extranjero procedía de diecinueve nacionalidades diferentes, siendo Marruecos (53), Ecuador (45) y Rumanía (20) los países de origen de la mayoría del alumnado. Las lenguas inmigrantes más habladas seguían siendo las distintas variedades de Marruecos, seguidas del rumano y el búlgaro (9 alumnos). Ese año, no obstante, ya no funcionó el Aula de Enlace del centro.

La fuerte presencia de alumnado extranjero, especialmente de origen marroquí y rumano, la trayectoria de innovación pedagógica de la que se enorgullecía el centro analizado, junto con la puesta en marcha en el curso 2006-2007 de un Aula de Enlace⁶, invitaban a pensar que se tomarían medidas para fortalecer la conciencia del plurilingüismo en las aulas y para promover todas las lenguas de la escuela. Sin embargo, no fue así.

4.3. Los documentos del IES Eclipse: entre líneas

4.3.1. Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios (PCCP) (2006-2010)

Fue redactado con el objetivo de que el instituto formase parte del Plan de Centros Públicos Prioritarios de la Comunidad de Madrid, programa cuyo objetivo era dotar de más recursos a aquellos centros que mostrasen problemas de convivencia, fracaso escolar, absentismo, concentración de alumnado de minorías, etc. El PCCP fue aprobado por la Comunidad de Madrid y en 2007 el centro fue incluido en la red de Centros Prioritarios, hecho que supuso que el centro recibiera una fuerte inversión durante los siguientes años.

En el PCCP se detallan los que se entienden como los principales problemas del IES, a saber, la presencia de alumnado de baja extracción socioeconómica, el acusado aumento del número de alumnos extranjeros y el alto número de alumnos

⁶ Dispositivo creado por la Comunidad de Madrid en 2003 para atender al alumnado extranjero con desconocimiento del español.

que no consiguen terminar la ESO en los cuatro años previstos (75%). Respecto a las áreas de mejora que se pretenden alcanzar con dicho Plan, estas se concretan en tres aspectos: mejora del aprendizaje del alumnado, mejora de la convivencia y mejora de la imagen física del centro.

El PCCP alude de manera constante al alumnado de nueva incorporación refiriéndose a él como alumnado *inmigrante* o *extranjero*. Se señala a este alumnado como uno de los elementos que han contribuido a aumentar la heterogeneidad de las aulas y como uno de los colectivos que necesita ser atendido, debido a sus desigualdades de partida y a sus dificultades producidas por:

- Desconocimiento del castellano.
- Procedencia de sistemas escolares diversos, desconocidos por el profesorado.
- Falta de recursos económicos.
- Situaciones personales traumáticas en muchos casos.

Para atender a la creciente diversidad, el *Plan Cuatrienal de Centros Prioritarios* establecía, entre las necesidades del instituto, un proyecto de formación llamado “Atención a la diversidad: estrategias y recursos”. Entre los contenidos de ese curso estaban la revisión de la idea de la diversidad, la organización de la atención a la diversidad (tiempos, espacios, currículo, agrupamientos), etc. Sin embargo, no se mencionaba las lenguas inmigrantes, ni la conveniencia de que el profesorado las conociera.

Asimismo, una de las actuaciones previstas en este plan es la de “elaborar materiales para facilitar la transición de los alumnos de Compensatoria y Aula de Enlace a las distintas materias de los grupos normalizados”. Sin embargo, tampoco aparece la necesidad de que estos materiales fueran bilingües, por ejemplo.

Por tanto, pese a que en el PCCP se hable ampliamente del alumnado de origen extranjero, la perspectiva con la que se hace es la de considerar esa diversidad como un problema que necesita un aumento de recursos e inversiones para abordarlo.

4.3.2. Proyecto Experimental de Bilingüismo (PEB)

Constituye un proyecto de innovación pedagógica, redactado por el Departamento de Inglés, que contaba con la aprobación del Claustro y con la participación de todos los Departamentos. Este proyecto se une a otros programas propios del centro, como, por ejemplo, un programa de agrupamiento escolar por niveles en 2º y 3º de ESO (*ability grouping*).

La justificación para la creación de ese proyecto se basa en ofrecer continuidad en su formación lingüística a aquellos alumnos que provienen de un colegio bilingüe de la localidad, así como atender las necesidades educativas del alumnado que demandan mayor competencia en inglés. El objetivo último por el que se puso en marcha este programa era poner la primera piedra en el camino para conseguir que el centro fuera incluido por la administración en la red de centros bilingües.

El PEB contempla la creación de un grupo bilingüe en inglés con 25 alumnos. Los alumnos del citado grupo, al que se accede mediante una prueba escrita y una entrevista oral, deben matricularse en francés como asignatura optativa para reforzar el carácter multilingüe del proyecto.

El primer grupo bilingüe en inglés se puso en marcha en 1º de ESO el curso 2008-2009, en 2009-2010 se amplió a 2º y en el curso 2010-2011 se amplió a 3º de ESO.

En el *Proyecto Experimental de Bilingüismo* no aparecen tampoco las lenguas inmigrantes, ni siquiera se menciona a los alumnos inmigrantes del centro. La palabra *inmigrante* no aparece en este proyecto. Sí lo hace, claro está, la palabra *extranjero* y *extranjera*. Por ejemplo, al hablar de los objetivos que se plantea conseguir:

- Establecer contactos con otros *alumnos extranjeros* y desarrollar una práctica comunicativa en inglés, a partir de las nuevas tecnologías de la comunicación.
- Otro objetivo es el de:
- Participar en un proyecto educativo europeo que permita a los alumnos conocer *otras culturas*, así como reflexionar sobre la suya propia, a la vez que facilita el diálogo intercultural en un contexto de aprendizaje auténtico.

Esto muestra que en el PEB las referencias que se hacen a alumnos extranjeros son a alumnos extranjeros, de habla inglesa, que viven fuera de nuestras fronteras, no a los alumnos *extranjeros* y de *otras culturas* que están “dentro” de nuestras aulas.

4.3.3. Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Es el documento donde se definen los valores, los objetivos y las prioridades de actuación de un centro educativo, con respecto a la sociedad en general, al entorno concreto en que se localiza el centro, y a lo que el alumnado y sus familias esperan de él. El PEC es un documento de carácter público, que cualquier familia interesada en el centro puede consultar en la página web, de ahí la importancia de que recoja las aspiraciones fundamentales que pretende conseguir el centro.

El PEC del IES Eclipse fue revisado y actualizado en el curso 2010-2011, por el nuevo equipo directivo que entró en 2009-2010. El PEC presenta doce líneas prioritarias de actuación, entre las que se encuentran: la calidad de la enseñanza, la educación para y desde la diversidad, la educación de carácter internacional, la incorporación de las tecnologías, la promoción de la vida saludable, etc.

El *Proyecto Educativo de Centro* tampoco menciona las palabras *inmigración* o *inmigrantes*, pese a que en 2010-2011, momento de su redacción, el alumnado de origen inmigrante suponía un 28% del alumnado del centro.

La palabra *extranjero* y el femenino, *extranjeras*, aparecen en cuatro ocasiones, pero solo la primera de ellas sirve para nombrar a los ciudadanos de otras naciones.

Una de las líneas prioritarias de actuación que establece el PEC es “*La educación para Europa y para el mundo*”, donde se incluye la necesidad de que:

“con el objetivo de impulsar tanto el aprendizaje de lenguas *extranjeras* como la educación bilingüe entre el alumnado, todo el profesorado de lenguas trabaje de manera coordinada, no ya solo potenciando el estudio de la lengua inglesa, principal lengua vehicular de nuestro tiempo, y lengua especialmente considerada en nuestro centro, sino del resto de lenguas *extranjeras*, en este caso el francés, como medio de enriquecimiento del alumnado y de la mejora de sus capacidades comunicativas”. (p.6)

Además, para desarrollar una mentalidad internacional entre el alumnado, se concede especial importancia a los “intercambios, viajes formativos, las estancias en el *extranjero*...”.

En el PEC, al igual que en el PEB, la palabra *extranjero/a* se reduce a las lenguas prestigiosas como el inglés o el francés, pero no se asocia con las personas de origen extranjero que han llegado a nuestras aulas. Resulta revelador el diferente significado que adquiere la palabra “extranjero” en unos y otros documentos del centro. En el PCCP el término “extranjero” aparece referido al alumnado de origen inmigrante y se alude a él como una de las razones que se esgrimen para demandar recursos a la Administración. Por el contrario, en el PEB y en el PEC “extranjero” pasa por alto a las personas asentadas en España para referirse únicamente al “extranjero” como las personas que viven fuera de España, que no son concebidas como un problema que necesite de recursos, sino, al contrario, constituyen una aspiración: el centro aspira a que su alumnado hable lenguas extranjeras, viaje al extranjero, se relacione con hablantes extranjeros, etc.

El PEC, además, establece una jerarquía lingüística que antepone la lengua inglesa, “lengua especialmente considerada en nuestro centro” al resto de lenguas extranjeras estudiadas en este (el francés). Asimismo, establece una jerarquía entre las lenguas curriculares que son objeto de estudio en el centro escolar, frente a aquellas, como las lenguas inmigrantes, que no están en el currículo de la Comunidad de Madrid, quedando, pues, al margen de la política de promoción educativa del centro. El centro busca que se le asocie con las lenguas extranjeras consideradas prestigiosas, como el inglés, de ahí el interés por elaborar proyectos como el Plan Experimental de Bilingüismo y por incluir en el Proyecto Educativo de Centro, que es de dominio público y que está colgado en la página web del instituto, el compromiso con el inglés y con el fomento de las lenguas extranjeras. Por el contrario, ni los alumnos de origen extranjero ni las lenguas inmigrantes tienen cabida en el PEC, ni en la página web del instituto, utilizada no solo como elemento de información, sino también como elemento de promoción de los servicios de este.

Por otro lado, al hablar de educación bilingüe, en el Proyecto Educativo de Centro se asocia esta con el aprendizaje de las lenguas extranjeras (inglés y francés), dejando de nuevo fuera al alumnado que es bilingüe, o que aspira a serlo, en español y en rumano, rifeño o búlgaro, por ejemplo. La aproximación que se hace al bilingüismo se realiza, pues, desde un punto de vista monolingüe en español y monocultural, sin atender a la diversidad lingüística y cultural que presentan las aulas del centro. El concepto de bilingüismo, reclamo de la política lingüística educativa madrileña en los últimos años, se asocia preferentemente con el bilingüismo español-inglés, no con otras situaciones bilingües/multilingües

presentes en las escuelas. Esta es, precisamente, la concepción de bilingüismo que adopta también el PEC del IES Eclipse.

4.3.4. El paisaje lingüístico: salta a la vista

Los profesores del Aula de Enlace propusieron, en el curso 2007-2008, que se rotulara en todas las lenguas maternas del alumnado del centro los carteles que señalaban las distintas dependencias del instituto (conserjería, dirección...). Pretendían conseguir con esto, por un lado, que los alumnos del Aula de Enlace con menor competencia en español pudieran manejarse por las dependencias del centro y, por otro lado, querían dar visibilidad al trabajo que realizaba el Aula de Enlace y a los alumnos que acogía. Así pues, el alumnado del Aula de Enlace elaboró unos carteles en los que aparecía la bandera de su país y la traducción a su lengua materna de las distintas dependencias del centro.

La elaboración de carteles en diferentes lenguas era una práctica habitual en el centro siempre que se producían intercambios escolares. Cuando llegaban alumnos de Reino Unido o Italia, países con los que el centro tiene una larga trayectoria de intercambios escolares, lo habitual era que el hall del instituto se llenara de banderas y mensajes de bienvenida en los idiomas de los alumnos del intercambio, como se observa en la imagen 1.



Imagen 1. Cartel de bienvenida a los alumnos del intercambio con Reino Unido.

Por otro lado, también en las llamadas “Jornadas Interculturales”, celebradas desde el curso que comenzó a funcionar el Aula de Enlace (2006-2007) hasta el año en que se cerró era habitual decorar el gimnasio y el patio con distintas banderas y escritos en diferentes idiomas.

Sin embargo, conviene señalar que el espacio simbólico ocupado por unos y otros no era el mismo. Así, mientras que los carteles de bienvenida a los italianos o ingleses estaban hechos por los alumnos que los acogían y eran colgados en el hall del instituto, en una clara señal de integración, en cambio, los carteles del Aula de Enlace eran elaborados por los alumnos del Aula, y solo se exhibían fuera de esta con motivo de las Jornadas Interculturales, nunca en el hall del centro.

Así pues, la medida de rotular en las distintas lenguas maternas del alumnado primero causó curiosidad, pues las puertas se poblaron de banderas y de alfabetos diferentes, que no eran los habituales en el espacio simbólico del instituto. Hubo alguna confusión, por ejemplo, cuando una profesora pensó que la bandera de Marruecos, que tiene una estrella de cinco puntas, era en realidad la de Israel, y pidió explicaciones al equipo directivo porque entendía que podía herir la sensibilidad del alumnado marroquí del centro.

Este malentendido muestra que la falta de formación y el conocimiento limitado de la cultura del alumnado extranjero lastran el acercamiento real a las culturas de este alumnado, más allá de los elementos folclóricos, manifestados en las “Jornadas Interculturales”.

Los carteles pronto empezaron a caerse, a desaparecer, y un año después apenas quedaban carteles rotulados en otras lenguas distintas al español. Con el cambio de equipo directivo en 2009-2010, por razones poco claras, que apelaban a la “estética”, se eliminaron los carteles y se repusieron por unos nuevos en inglés, la lengua del *Proyecto Experimental de Bilingüismo*. Y esos, junto al rotulado en español, son los que se mantuvieron en las diferentes puertas hasta el final de la investigación, en el curso 2010-2011.

Los carteles, aunque cumplieron su función informativa mientras estuvieron colgados, no fueron capaces de hacer sitio a las lenguas inmigrantes en el espacio simbólico del centro, pues su presencia no se tradujo, por ejemplo, en un acercamiento del resto del alumnado a las actividades que se realizaban durante los recreos en el Aula de Enlace (taller de pulseras, etc.), ni en una voluntad, por parte de la dirección del centro, de dotar de más visibilidad y/o recursos a las lenguas inmigrantes. En definitiva, los carteles, aunque sorprendieron a la vista durante un tiempo, no lograron cambiar la mirada ni la perspectiva lingüística sobre las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse.

5. Conclusiones

A pesar de los pasos dados hacia el fomento del plurilingüismo, las lenguas inmigrantes apenas tienen representatividad en la política lingüística educativa europea. Respecto a la enseñanza lingüística del alumnado extranjero, las medidas propuestas se han dirigido fundamentalmente a la promoción de la lengua de acogida. En cambio, la enseñanza de las lenguas de origen es una medida con la que los países de acogida no se han comprometido del todo, pues gran parte de la responsabilidad de la enseñanza de estas lenguas recae todavía sobre sus países de origen.

Las políticas lingüísticas que se diseñan van encaminadas al refuerzo del estudio de la lengua nacional, tanto para el alumnado autóctono como para el

extranjero, en aras de la cohesión nacional, así como al desarrollo de las competencias en lenguas extranjeras, en función de su jerarquía lingüística (basada en criterios de utilidad, de oportunidades en el mercado laboral), con especial prevalencia del inglés sobre el resto de lenguas. Las lenguas inmigrantes ocupan, tanto por su “potencial destabilizador” de la cohesión nacional como por su falta de prestigio en el *ranking* de lenguas útiles, un lugar marginal en el sistema educativo. Esto es lo que se desprende, a tenor de lo observado en la legislación europea, en la española y, por último, en los documentos oficiales y en el paisaje lingüístico del IES Eclipse.

En dicho instituto se ha comprobado que las lenguas inmigrantes no están presentes en los documentos del centro, ni tampoco en los carteles de las instalaciones, salvo en el interior del Aula de Enlace o en las “Jornadas interculturales” celebradas un día al año.

En contraste con esta ausencia a cualquier referencia a las lenguas inmigrantes, destaca la presencia del inglés en todos los documentos analizados. El inglés es una lengua curricular y prestigiosa con la que claramente quiere que se identifique al centro, por lo que no solo está presente en los documentos oficiales, sino que también ocupa el espacio del IES Eclipse a través de los carteles, dominando asimismo el espacio simbólico.

La situación descrita en el IES Eclipse con respecto a las lenguas y su enseñanza es consecuencia de la política lingüística aplicada por la Consejería de Educación madrileña. Una política que se asienta en el fomento del bilingüismo, especialmente en inglés, pero que no toma en consideración otros posibles bilingüismos. La intención de este artículo ha sido llamar la atención sobre la invisibilización de las otras lenguas o variedades lingüísticas de la escuela. Este artículo no ha tenido como objetivo criticar el programa bilingüe que la Comunidad de Madrid lleva aplicando desde el año 2004, pero sí alertar de la pérdida de un posible capital lingüístico que es patrimonio de una parte del alumnado. Tampoco propone como solución a dicha pérdida o invisibilización la puesta en marcha de clases de todas estas lenguas que han ido poblando los centros de la Comunidad de Madrid. El objetivo ha sido mostrar los resultados parciales de una investigación llevada a cabo por una profesora que forma parte de un sistema que dice valorar el conocimiento lingüístico y que, sin embargo, relega algunos de ellos a un segundo plano. Es labor de la educación valorar estos conocimientos y de los órganos de planificación educativa, poner en práctica programas que eviten la descapitalización de una parte de sus miembros. Si este artículo consigue que sus lectores se cuestionen ciertas dinámicas escolares y se pregunten por el paradero de esas otras lenguas, habrá conseguido sus objetivos.

6. Referencias bibliográficas

- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Beacco, J.C. y Byram, M. (2003). *Guía para el desarrollo de políticas lingüísticas educativas en Europa: de la diversidad lingüística a la educación plurilingüe*. Estrasburgo: División de Política Lingüística, Consejo de Europa.

- Blommaert, J. (1997). Language and politics, language politics and political linguistics. *Belgian Journal of Linguistics*, 11, 1-10.
- Broeder, P.; Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3, (1), 67-80.
- Cullen, H. (1996). From migrants to citizens? European Community policy on education. *International and Comparative Law Quarterly*, 45, 109-129.
- Espejo, B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 13-47.
- Eurydice. (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Extra, G. y Yağmur, K. (2012). *Language rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University.
- Fernández García, F. (2011). Inmigración, política lingüística y sistema educativo. *ELUA Estudios de Lingüística*, 25, 383-393.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.
- García Castaño, F. J.; Fernández Echeverría, J.; Rubio, M. y Soto, L. (2011). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación”. En García, F.J. y Carrasco, S. (Eds.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 403-492). Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Landry, R. y Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16, (1), 23-49.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). “Solo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe en las escuelas multilingües de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 343 mayo-agosto, 93-112.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193.
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- McPake, J. y Tinsley, T. (Coords.). (2007). *Valoriser toutes les langues en Europe*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Mijares, L. (2005). Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 11-124.
- Relaño, A.M. y Mijares, L. (2011). Through U.S. Eyes: Examining Spanish Multilingual Education Policies. *Papers*, 96, (3), 731-755.
- Relaño, A.M. (2014). The commodification of English in ‘Madrid, comunidad bilingüe’: insights from the CLIL classroom. *Language policy*, 13, (4), 1-22.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13 (1), 101-123.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós /MEC.