

Política lingüística en la Enseñanza

¿Es posible una sociedad bilingüe?

Miguel Perez Pereira
Universidad de Santiago de Compostela

Probablemente, hasta Aznar diría ahora que sí a la pregunta a la vista de sus amoríos políticos con las minorías vasca y catalana del Congreso, pero eso no quiere decir que a nivel social esté asumida la cuestión, pues todavía siguen existiendo múltiples recelos hacia la diversidad lingüística de nuestro Estado.

Esperemos que la forzosamente nueva situación política que parece que ahora despunta tenga, al menos, un aspecto positivo: el respeto a la diversidad de los pueblos de España, a sus tradiciones y a sus lenguas. Indudablemente, la educación será un factor esencial para producir ese cambio. Sin embargo, afrontar el tema de la política lingüística en la enseñanza no puede ser el resultado de un mero pacto coyuntural; exige una transformación profunda de la conciencia colectiva y la adopción de medidas claras en el sistema educativo.

Asimetría

Previamente, debemos preguntarnos si el bilingüismo es algo positivo o no. Indudablemente, la existencia de dos lenguas de uso en una comunidad constituye una evidente riqueza cultural que no se debe desperdiciar. En esa medida el bilingüismo debe constituir un objetivo a lograr, pues por una parte se preserva y potencia una lengua que ha sobrevivido a situaciones históricas y sociales ciertamente difíciles, y por otra se mantiene una lengua (castellano) que permite el intercambio entre comunidades que, querámoslo o no, tienen ya varios siglos de historia común y una proyección internacional importante. Pero en esas situaciones de contacto de lenguas, las relaciones entre ellas no son siempre de equilibrio o simétricas. Habitualmente existe una relación desigual, de manera que una puede ser empleada con funciones de mayor prestigio social que la otra. En esas circunstancias se denomina lengua minoritaria a la que es empleada con funciones de menor relevancia social (por ejemplo, para los intercambios en el seno de la familia o las relaciones informales), por oposición a la mayoritaria, aunque su número de hablantes habituales pueda ser más elevado que la denominada mayoritaria. De ahí que en muchas ocasiones se hayan levantado movimientos de defensa de la lengua minoritaria para evitar su reclusión a ámbitos sociales cada vez más restringidos, y para lograr una presencia pública, en ámbitos de la administración de justicia, de la enseñanza, del comercio y la actividad industrial, etc., cada vez mayor.

Desprestigio

Pero, además de esta razón histórico-cultural y social, debemos preguntarnos si el bilingüismo es positivo para los individuos. Desde hace ya algún tiempo se sabe que la opinión dominante entre los especialistas a fines de la década de los años 20, según la cual los sujetos bilingües presentaban inferior desarrollo cognitivo y peores resultados

académicos que los monolingües (hablantes de la lengua mayoritaria), no es acertada. En esos primeros estudios sobre los efectos cognitivos del bilingüismo se cometieron importantes errores metodológicos que llevaron a comparar a sujetos que no estaban en una situación equiparable, pues los monolingües eran escolarizados en su propia lengua, la mayoría, mientras que los bilingües eran escolarizados no en su lengua primera (L1), sino en la L2. Además, los hablantes de la lengua minoritaria (como el galés) procedían de ambientes sociales y culturales inferiores a los de la lengua mayoritaria (inglés). Hoy sabemos que el bilingüismo (o lo que a estos efectos es igual, la instrucción en una lengua (L2 diferente de la primera) no tiene efectos iguales en todos los individuos. Dependiendo de varios factores, que después comentaremos, sus efectos pueden variar. Pero, en general, nos hemos alejado mucho de aquella valoración pesimista que perduró hasta bien entrados los años 60. Hoy sabemos que, dadas ciertas condiciones, el bilingüismo o empleo de una L2 en la escuela con el propósito de su aprendizaje, tiene repercusiones positivas para el desarrollo académico y personal de los individuos.

En todas las comunidades que poseen lengua propia, además del español, la presencia de dichas lenguas en el sistema educativo, no meramente como lenguas a enseñar sino como lenguas de enseñanza, como lenguas de transmisión de contenidos y como lenguas de intercambio en la interacción didáctica y el uso informal, ha sido, esencialmente, mérito de la lucha y el esfuerzo de sectores sociales sensibilizados por la defensa de la lengua minoritaria.

Inmersión

Hasta muy recientemente, la enseñanza de una segunda lengua (L2) se realizaba siguiendo un modelo de instrucción formal (enseñanza de esa lengua, de su sintaxis, morfología, léxico...), cual si fuese una lengua muerta, como el latín, o una disciplina como las matemáticas. El resultado de tal experiencia ha sido -y, por desgracia, sigue siendo en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras o de cursos de las lenguas autonómicas para adultos- francamente desalentador. Como resultado de ese descontento con el sistema tradicional de enseñanza de una L2, y con el propósito de lograr una mayor integración social de sus hijos y un mayor aprecio por la lengua y la cultura minoritaria francesa, surgió en Quebec (Canadá) la primera experiencia voluntaria de empleo de una lengua diferente de la L1 para transmitir conocimientos, como lengua vehicular. En la escuela St. Lambert los niños anglo-parlantes eran escolarizados ya desde preescolar en francés, y hasta aproximadamente el 4º grado, para después pasar a un sistema de reparto del tiempo de uso del francés (40%) y el inglés (60%). Los resultados de este programa, denominado de inmersión, fueron excelentes. Los niños angloparlantes al final de su escolarización presentaban un nivel de conocimiento y uso del inglés semejante al de sus compañeros angloparlantes que habían seguido un programa tradicional (clases en inglés y enseñanza del francés como asignatura), pero su nivel de conocimiento y uso del francés era muy superior. Al propio tiempo, su desarrollo académico era equiparable, lo cual indicaba que el empleo de una L2 en la enseñanza no tenía repercusiones negativas en la asimilación de conocimientos.

Animados por esta experiencia, en otros lugares aplicaron este mismo programa. Sin embargo, los resultados fueron desiguales. En general se apreció que cuando los niños sometidos a programas de inmersión procedían de medio sociocultural medio-alto y su L1 era la lengua mayoritaria, los resultados eran muy positivos; sin embargo cuando los niños procedían de un ambiente sociocultural bajo (como los niños hispanos en el Estado de California) y eran instruidos en una L2 (como el inglés) mayoritaria siendo ellos hablantes de la lengua minoritaria (español), los resultados fueron bien distintos.

Metodología

Estos datos, aparentemente contradictorios, parecen indicar que el desarrollo de la L2 depende del grado de desarrollo de la L1. De forma que si un niño o una niña tiene un desarrollo limitado de su L1 (restringido a la interacción familiar cotidiana, pero no empleado con funciones intelectuales como para comparar, argumentar, organizar un relato, razonar, etc.), debido al ambiente cultural familiar en que vive, su escolarización en una lengua que él o ella no usa (L2) puede tener efectos negativos. Por el contrario, si el desarrollo de su L1 es bueno, el empleo de una L2 como lengua de instrucción al comienzo tendrá efectos positivos. Obviamente, no es suficiente con esto. Además son necesarias otras condiciones para que el programa de inmersión tenga efectos positivos. Entre ellas están, y esto parece ser esencial, que se participe en él de forma voluntaria, que exista una valoración positiva del aprendizaje de la L2 y de sus efectos (mayor integración social, mejores posibilidades para el futuro, etc.) o que no se fuerce a los niños a expresarse en la L2. Por otra parte, exige una gran flexibilidad y paciencia en los profesores, les demanda una gran capacidad para ajustar su nivel de lenguaje a las capacidades de comprensión de sus alumnos, y emplear una metodología comunicativa, en la cual se promocióne la interacción social y el empleo de la L2 para efectuar esos intercambios en situaciones de resolución de tareas por varios niños conjuntamente.

Bilingüismo de mantenimiento

Para tratar de paliar los efectos negativos que los programas de inmersión parecían tener con los niños que procedían de ambientes desfavorecidos se pusieron en práctica otros programas diferentes. Entre ellos está el denominado *bilingüismo de mantenimiento*. Esencialmente, consiste en comenzar la escolarización de los niños en su L1, que se mantiene como lengua de instrucción hasta un cierto punto. A partir de ahí comienza la introducción de la L2 como lengua de instrucción (anteriormente se había presentado como asignatura), que comparte el tiempo de enseñanza con la L1 en una proporción semejante. De esta manera se han logrado éxitos importantes en el dominio de ambas lenguas junto con buenos resultados escolares y buena adaptación social. Estos programas se denominan precisamente así porque pretenden la adquisición de una L2 nueva y su cultura, pero también el desarrollo y mantenimiento de su L1. La razón esencial de dichos programas está en que para que niños de ambientes deprimidos puedan extraer provecho de la enseñanza de y en una L2, se hace previo lograr un buen desarrollo en el manejo de su L1. Han existido también otros programas de enseñanza bilingüe (como el *bilingüismo de transición*), que, no obstante tienen unos objetivos diferentes, pues al acabar sustituyendo totalmente la L1 que se empleaba inicialmente por la L2 como lengua vehicular se persigue no el desarrollo de ambas lenguas, sino la sustitución en el uso de la una por la otra.

En el Estado Español

En el Estado español se han desarrollado o están desarrollándose experiencias muy interesantes tanto de programas de inmersión como de bilingüismo de mantenimiento. Las primeras evaluaciones de los programas de inmersión realizadas en Cataluña parecen indicar un resultado positivo tanto en el dominio del castellano y el catalán como en la adquisición de conocimientos. El desarrollo de otros proyectos, como el que va a ponerse en marcha en la Comunidad Autónoma de Galicia, proporcionará, sin duda, datos interesantes.

De cualquier manera, en la adopción de una política lingüística en la enseñanza, no se pueden tratar por igual situaciones que son diferentes. Un primer hecho a tener en cuenta es el de la proximidad o lejanía de las lenguas en contacto. No es lo mismo, en este sentido, la situación del euskera que la del catalán o el gallego. Indudablemente una mayor cercanía de las lenguas favorece las posibilidades de su aprendizaje. Otro hecho a tener en cuenta se refiere a la extensión del uso de la lengua entre la población. pero no sólo referida al número de hablantes (personas que saben hablarlo con soltura), sino, y sobre todo, a la presencia social de la lengua y a su prestigio social. Aquí, de nuevo, las situaciones son diferentes, pues mientras en Cataluña el catalán ha sido empleado históricamente por todas las capas sociales (trabajadores autóctonos, pageses y burguesía), en Galicia no ha existido nunca una burguesía gallegista. Esto da lugar a diferentes apreciaciones de la lengua vernácula a nivel social, mientras que el catalán se considera necesario para progresar socialmente y para desarrollar cualquier actividad social, el gallego no goza de esa consideración. Por otra parte, la mayor parte de los hablantes del gallego proceden de estratos sociales inferiores y más bien no urbanos. Finalmente hay otro elemento que no es baladí: me refiero a la tradición de los movimientos de defensa de la lengua. Dicha tradición es más antigua, y también más amplia socialmente, en Cataluña o, incluso, en Euskadi que en Galicia, a pesar de los esfuerzos realizados en los 20 ó 25 últimos años.

Trilingüe

En consecuencia, a la hora de diseñar e implantar una política lingüística hay que tener en cuenta, entre otras, las consideraciones de tipo social y personal a las que he hecho alusión. Pero, además, hay en la actualidad la necesidad de afrontar la instrucción de la lengua extranjera (el inglés, básicamente), necesidad que se hace cada vez más imperiosa debido a la internacionalización de las relaciones de producción y a la creación de áreas culturales y económicas transnacionales. Esto deberá ser también asumido de una manera eficaz -y no como ahora- por el sistema educativo. Indudablemente, la enseñanza de una lengua extranjera deberá modificarse de una manera sustancial, ajustándose a las características de un enfoque comunicativo y no formalista. Probablemente no será extraño que en el futuro existan experiencias mucho más generalizadas que algunas ahora en marcha (por ejemplo, en Euskadi) de enseñanza trilingüe. con ese punto de mira, la cuestión no será si es posible una enseñanza (y una sociedad) bilingüe, sino cómo lograremos conseguir una sociedad trilingüe, en la que los ciudadanos puedan manejarse con una aceptable soltura en las tres lenguas.

Entretanto, y para poder afirmar con rotundidad que vivimos en una sociedad realmente bilingüe, deberemos esperar a que Aznar nos hable en catalán.