

# LAS LENGUAS Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

MIGUEL SIGUAN (Coord.)

LINGUAPAX II - XIII Seminario sobre «Educación y lenguas»



**ice** / **HORSORI**  
Universitat de Barcelona





Las lenguas y la educación  
para la paz

LINGUAPAX II

XIII Seminario sobre «EDUCACIÓN Y LENGUAS»

COLECCIÓN SEMINARIOS N.º 21

---

Traducciones del francés i del catalán  
Àngels Garcia

Traducciones del inglés  
Montserrat Mestre

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

Las lenguas y la educación  
para la paz

LINGUAPAX II

ICE/HORSORI  
Universidad Barcelona

---

*Este volumen recoge ponencias y comunicaciones presentadas en el XIII Seminario internacional sobre «Educación y Lenguas» celebrado en Sitges en 1987, organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, patrocinado por la UNESCO y el Patronat Català pro Europa.*

Primera edición: Julio 1990

© I.C.E. de la Universidad de Barcelona  
C/ Gran Via Corts Catalanes, 585. Barcelona

© Miquel Siguan (Coord.)

Editado por: EDITORIAL HORSORI  
Blesa, 37  
Apartado de Correos 22.224 - Barcelona

Dibujo portada: Ponencia Zsófia Radnai y György Szépc.

Diseño: Clemente Mateo

Depósito Legal: B-30.268-1990 I.S.B.N.: 84-85840-08-9

Impreso en España

Fotocomposición: Marqués S.A. - Avda. Meridiana, 354 - 12 A-B - 08027 Barcelona

Impreso en Librería, S.A. - Constitución, 19 - 08014 Barcelona

# Índice

«Linguapax II». <i>Miquel Signán</i> , Universidad de Barcelona .....	7
«La paz y la comprensión internacional como problemas globales en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras». <i>Zsafia Radnai, György Szépe</i> , Universidad de Pécs .....	13
«La educación para la paz y la solidaridad: la ELI en las escuelas de la RDA a través de textos de civilización inglesa». <i>Brigitte Krück</i> , Universidad de Potsdam .....	29
«La unidad de Europa y la diversidad de lenguas». <i>Henri Giordan</i> , C.N.R.S., París .....	37
«Las lenguas internacionales y el reto europeo». <i>Jean Pierre Van Deth</i> , C.I.R.E.E.L., Expolangues, París .....	49
«El derecho a aprender y a practicar las lenguas». <i>Denis Girard</i> , Ministère de l'Éducation Nationale, París .....	57
«La Comunidad Europea y las lenguas». <i>Lucien Jacoby</i> , CEE, Bruselas .....	65
«SAT-ECOSSE: educación vía satélite para una Europa sin fronteras» Politécnico de Portsmouth. <i>James Coleman</i> , Universidad de Glasgow .....	75
«ERAMUS: una experiencia entre Holanda y España». <i>Fermín Sierra</i> , Universidad de Amsterdam .....	89
«Las lenguas menos extendidas en Europa en la enseñanza primaria». <i>Jantsje Sikema</i> , Fryske Akademy, Leeuwarden .....	99
«La lengua catalana en un marco internacional». <i>Miquel Strubell</i> , Dirección General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya .....	107
«Sobre el futuro del frisio y el bajo alemán en la RFA». <i>Marron Fort</i> , Universidad de Oldenburg .....	115
«El lenguaje del pueblo en la escuela del pueblo». <i>Sven Erik Hansen</i> , Abo Akademy, Finlandia .....	121

«El castellano de los hijos de emigrantes españoles en Ginebra». <i>Mercè Pujol</i> , Universidad de Ginebra .....	131
Inmigración árabe en Francia y bilingüismo: lenguas materna (o de partida), principal, segundas, extranjeras; intento de redefinición». <i>Joseph Dichy</i> , Uni- versidad Lumière, Lyon II .....	145
«Derecho a la lengua, a la educación y a la comunicación en los países en vías de desarrollo del espacio francófono». <i>Robert Chaudenson</i> , Universidad de Provenza .....	159
«El francés en África: situación, estatuto, problemas de enseñanza». <i>Mwatha</i> <i>Musanji Ngalasso</i> , Universidad de Burdeos III .....	173
«Enseñar un idioma en la escuela primaria italiana». <i>Franco Calvetti</i> , Circolo didattico Carlo Collodi, Turín .....	181
«En favor de un cambio de rumbo en la enseñanza de lenguas románicas». <i>Guy Hazäel-Massieux</i> , Universidad de Provenza .....	187
«Culturas diferentes en la enseñanza de lenguas vivas». <i>Efthymia Gouma</i> , Ins- tituto Pedagógico de Atenas .....	191
«El estudio de lenguas extranjeras y la educación». <i>Miquel Llobera</i> , Univer- sidad de Barcelona .....	195

# Linguapax II

*Miquel Siguán*

Universidad de Barcelona

Linguapax es el nombre que ha recibido una iniciativa reciente de la UNESCO y que puede definirse como un intento de poner en relación la enseñanza de lenguas extranjeras con la promoción de la comprensión y de la solidaridad entre los pueblos y de la paz. Para definir estos objetivos en enero de 1986 se celebró en Kiew, capital de la República de Ucrania, una reunión de expertos patrocinada por la Unesco y la Universidad de Kiew y organizada por los profesores Koptilof de la División de Educación de la Unesco y Semenet Decano de la Facultad de Letras de la Universidad de Kiew. En la reunión que yo mismo tuve el honor de presidir participaron una quincena de expertos interesados por el tema de distintos países y se aprobó una declaración de principios que define las líneas principales del programa.

La segunda reunión —Linguapax II— tuvo lugar en Sitges en octubre de 1987 en el marco de los Seminarios sobre Lenguas y educación que anualmente y desde 1973 organiza l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. En el curso de las sesiones del Seminario, los 60 participantes procedentes de una veintena de países distintos tuvieron ocasión de abordar una temática muy variada en relación con el tema general: «La enseñanza de las lenguas y la solidaridad internacional». El presente volumen recoge buena parte de los informes y de las comunicaciones presentadas y discutidas en el Seminario.

Paralelamente a las sesiones del Seminario se celebró una reunión del Comité internacional de expertos designados por la UNESCO para orientar el desarrollo del proyecto. Entre otros acuerdos la Comisión decidió proponer la celebración de LINGUAPAX III en junio de 1990 en Sarrebrücken (RFA) para examinar propuestas de actuaciones concretas en distintos órdenes.

Los párrafos que siguen a continuación reproducen mis palabras introductorias a la reunión de Sitges.

## Un mundo solidario

El desarrollo y la difusión de los adelantos técnicos en todos los ámbitos y muy especialmente en los medios de comunicación han multiplicado las posibilidades de contacto entre los hombres y han obligado a plantear los problemas y sus posibles soluciones a nivel mundial. Pero al mismo tiempo este mundo progresivamente unificado por la técnica está aquejado por grandes desequilibrios económicos y sociales que ponen en peligro no sólo la paz sino la propia supervivencia.

En estas circunstancias la única posibilidad que tenemos en nuestros días para asegurar un futuro pacífico a la humanidad es que los hombres de mañana y por tanto los escolares de hoy descubran estos desequilibrios, acepten su responsabilidad y hagan lo posible por corregirlos.

Desgraciadamente esto ocurre en muy escasa medida. En la mayoría de países, por no decir en todos, la enseñanza se concibe con finalidades estrictamente nacionales y nacionalistas. Se propone a los escolares que conozcan a fondo la geografía, la historia, la literatura y las restantes producciones culturales de una sociedad humana delimitada por unas fronteras nacionales o estatales. Menos interés se demuestra por dar a conocer el mundo en su conjunto, en su diversidad humana y cultural y los problemas que le aquejan y que a todos nos afectan.

Desde su misma fundación la UNESCO ha insistido en que uno de los fines de la educación debe ser el fomentar la comprensión entre los pueblos y las culturas y la solidaridad internacional y ha dado a conocer muchas declaraciones en este sentido y también iniciativas más concretas. Recomendaciones para hacer menos etnocéntricos y partidistas los textos escolares. Programas de sensibilización ecológica y de educación para la paz para ser utilizados en centros de enseñanza primaria y media, estímulo a las escuelas dispuestas a trabajar en este campo como es el caso de las red de escuelas asociadas con la UNESCO. Es cierto que los resultados conseguidos hasta ahora son inferiores a las esperanzas que en estas iniciativas se habían depositado pero esto sólo demuestra que la tarea es difícil y que las resistencias que hay que vencer son muy grandes pero el objetivo mantiene todo su valor.

En todo caso lo que debe quedar claro es que el proyecto LINGUAPAX responde a uno de los objetivos principales de la UNESCO y se inscribe en el conjunto de actuaciones promovidas por ella en esta dirección.

## La enseñanza de las lenguas

Una de las primeras maneras posibles de abrirse al exterior y de entrar en contacto con otros pueblos y otras culturas es adquirir el conocimiento y el uso de otras lenguas.

El solo hecho de conocer otra manera de expresar unos mismos hechos o unas mismas ideas es ya un primer ejercicio para superar el etnocentrismo. Pero la adquisición de una o varias lenguas además de la propia permite muchas más cosas

que este primer paso. Permite dialogar con personas procedentes de otros países, con otra manera de pensar y otras connotaciones culturales, personas con las que podemos compartir un espacio geográfico común, —minorías lingüísticas e inmigrantes— o que simplemente están de paso —turistas— o con los que entramos en contacto cuando somos nosotros los que nos desplazamos. Las barreras que nos separan serán en cada caso distintas, pero ciertamente la posibilidad de poder dialogar que ofrece el conocimiento de la lengua del otro es un primer paso para superar las diferencias.

Incluso aparte de los contactos personales, los medios audiovisuales actuales permiten, al que conoce otra lengua, entrar directamente en contacto con muchos hechos sociales y con muchos productos culturales expresados en esta lengua. Y el solo conocimiento de la lengua escrita permite a través de los medios de comunicación escritos y a través de los libros un contacto profundo y continuado con la sociedad y de la cultura forasteras.

Por tanto, no debe extrañarnos que desde los comienzos de su actividad la UNESCO se haya declarado partidaria de fomentar la enseñanza y el conocimiento de otras lenguas, además de la propia, como una manera de facilitar la comunicación entre los pueblos. Y por otra parte también es sabido que en el mundo contemporáneo el conocimiento de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad generalmente sentida y cada vez más tenida en cuenta en todos los países en el momento de redactar sus planes de estudios.

Pero por importante que resulte en la sociedad contemporánea la adquisición de lenguas extranjeras, no siempre es seguro que esta adquisición tenga los resultados, por los que aquí nos interesamos, de contribuir a la comprensión y a la solidaridad. A continuación, señalaré alguna de estas limitaciones que permitirán deducir las posibles líneas de actuación del programa LINGUAPAX.

### **Lengua extranjera, sociedad y cultura**

Es posible y frecuente estudiar una lengua extranjera con unos objetivos estrictamente pragmáticos y perfectamente delimitados; por ejemplo estudiar inglés para poder llevar la correspondencia comercial de una empresa de exportación o para ser capaz de redactar un poster o una comunicación en un congreso científico en esta lengua. Es obvio que en estos casos los beneficios que considerábamos que podían derivarse del estudio de una lengua extranjera no se cumplen.

Si pensamos en la enseñanza de lenguas extranjeras como integrante del sistema educativo por el que un país pretende formar a sus niños y a sus adolescentes es evidente que la enseñanza de lenguas no puede proponerse así. La enseñanza del inglés por seguir con el ejemplo, como la de cualquier lengua, debe, no solo proporcionar al alumno una determinada competencia lingüística, sino hacerle entrar en contacto con la sociedad y con la mentalidad inglesa, con sus usos y sus costumbres. Es cierto que en los métodos modernos, basados en el enfoque comunicativo, esto acostumbra a proponerse aunque la mayoría de las veces en una forma superficial y tónica. Y hay que añadir todavía que el conocimiento, incluso a nivel elemental, de la

sociedad y de la cultura inglesas, no puede reducirse a unas escenas de la vida cotidiana sino que debe incluir recursos para acercarse a una comprensión de la sociedad inglesa; de su historia y de su literatura y más en general de sus productos culturales aunque esto debe hacerse de una forma pedagógicamente adecuada teniendo en cuenta el nivel de conocimientos de los alumnos, sus intereses y motivaciones y buscando los modos eficaces de motivarles. Pero el que esto resulte difícil, no autoriza a renunciar al objetivo propuesto.

Así una primera tarea para el programa LINGUAPAX sería el alertar a los educadores para que en los métodos de enseñanza de una lengua extranjera se preste la debida atención a familiarizar al alumno con la sociedad que habla la lengua y con la cultura que a través de ella se expresa. Y a la necesidad de desarrollar una metodología pedagógica adecuada para conseguir este objetivo.

### **Las lenguas como vehículo pluricultural**

Si la objeción que acabo de exponer es bastante frecuente como reacción ante los excesos de un pragmatismo en la enseñanza de las lenguas que acaba por hacerse contraproducente, la que voy a formular ahora lo es mucho menos.

Acabo de decir que la adquisición del inglés debería implicar alguna aproximación al pueblo que habla esta lengua y a la cultura que se expresa a través de ella y que lo mismo puede decirse para cualquier otra lengua. Pero ¿cuál es el pueblo que habla inglés y cuál es la cultura que se expresa a través de esta lengua?

Casi unánimemente los manuales para la enseñanza del inglés dan por supuesto que el pueblo que habla en inglés es precisamente el que habita Inglaterra y que la cultura inglesa es la que produce este pueblo. Pero la verdad es que también se habla inglés y se escribe en inglés en los Estados Unidos y en buena parte del Canadá. Y también, aunque no exclusivamente, en la India y en África del Sur y en tantos otros lugares.

Si lo que nos proponemos es que la enseñanza de la lengua aproxime al aprendiz a una sociedad y a una cultura distinta de la suya forzosamente debemos recordar que el mundo de habla inglesa es mucho más complejo que la sociedad que vive en las Islas Británicas y que su literatura no puede reducirse a la que allí se produce. Incluso, situándonos a un nivel estrictamente pragmático, no se ve por qué aún el familiarizarse con las fórmulas verbales útiles para viajar en un autobús londinense o para visitar el British Museum han de ser más útiles que fórmulas adecuadas para visitar San Francisco, Bombay o Camberra.

Y lo que acabo de decir para el inglés puede repetirse para cualquiera de las lenguas de uso internacional que son las que mayoritariamente atraen la atención de los estudiantes. También el mundo de lengua francesa es más amplio y complejo que el de los que habitan el hexágono francés y la literatura en lengua francesa más rica que si la limitamos a la que se produce en Francia. Y los diálogos que ilustran una ascensión a la torre Eiffel o un paseo por el Sena no dan idea adecuada de las posibilidades de utilizar el francés viajando por el mundo. Y lo mismo puede decirse del español que no solo se habla en España sino en más de veinte repúblicas americanas.

Desde la perspectiva en la que me situó la observación que acabo de hacer tiene su importancia. Si lo que pretendemos es que la adquisición de una lengua extranjera contribuya a la apertura del alumno a horizontes más amplios, el descubrir que las lenguas de comunicación internacional no son lenguas de un solo país y de una sola cultura sino vehículos de comunicación de sociedades muy diversas, e incluso contradictorios, evidentemente contribuirá a esta apertura haciéndole patente el pluralismo del mundo en el que vivimos.

He aquí, por tanto, una segunda tarea para el programa: hacer caer en la cuenta a los educadores de que las lenguas internacionales son vehículo de comunicación de pueblos y de culturas muy diversos y que la adquisición de la lengua debería acompañarse de alguna familiaridad con esta diversidad.

### **Lenguas extranjeras y programas de sensibilización**

Y llego con ello a una tercera observación.

La clase de lengua extranjera no puede consistir exclusivamente en ejercicios lingüísticos. A medida que el alumno empieza a hacerse capaz de utilizar la nueva lengua como instrumento, hay que ofrecerle oportunidades para hacerlo y por tanto habituarle a utilizarla para recibir y tratar información sobre temas que no sean la propia lengua estudiada. De hecho las experiencias sobre enseñanza bilingüe demuestran que a partir de un cierto nivel de competencia mínima la mejor manera de asegurar el progreso de la segunda lengua es utilizarla como lengua de enseñanza y no solo como lengua enseñada. Incluso sin llegar a este extremo lo que si podemos proponer es que la lengua extranjera se utilice como vehículo para familiarizar a los alumnos con los problemas que requieren la solidaridad internacional.

En el caso de un centro escolar que tenga un programa de sensibilización para los problemas del medio ambiente o para la educación para la paz y para la solidaridad internacional, esto podría significar que el programa se aplicase en parte en las clases profesadas en la primera lengua de los alumnos y en parte en la clase de lengua extranjera. Sobre esta base de principio es posible imaginar fórmulas diferentes de organizar el programa. Y será tarea del proyecto LINGUAPAX proponer las diferentes fórmulas y preparar los correspondientes materiales didácticos.

### **Aplicación en las escuelas**

Cualquiera de las proposiciones formuladas en los párrafos anteriores, además de suponer la puesta a punto de unos materiales pedagógicos debe desembocar en su aplicación efectiva en unos centros escolares. Pero esta aplicación deberá acompañarse de una serie de realizaciones complementarias.

Probablemente la más interesante y la más fructífera es la posibilidad de establecer intercambios escolares, al menos epistolares, con centros escolares y alumnos de otros países, preferentemente de países con diferencias culturales notables y proble-

mas de desarrollo importantes de modo que los alumnos puedan adquirir alguna información de primera mano sobre estos problemas.

En el caso relativamente frecuente de que la lengua estudiada sea una lengua internacional, el intercambio podrá establecerse en la lengua estudiada; bastará para ello elegir como corresponsal del intercambio una escuela en la que la lengua estudiada sea la primera lengua o una lengua de uso común. Así los objetivos de LINGUAPAX de reunir el progreso en el uso de la lengua con el descubrimiento del valor de la solidaridad se combinan en forma óptima.

Casi no es necesario añadir que para que una escuela ponga en marcha un programa de este tipo es preciso la colaboración activa de toda la escuela y por tanto de todos los elementos que la componen. Y mejor todavía si se trata de un proyecto compartido por una red de escuelas asociadas de la UNESCO. Pero no miremos tan lejos, estamos todavía en los inicios del proyecto y su curso futuro sólo será el resultado del esfuerzo de todos. Para esto nos hemos reunido.

# La paz y la comprensión internacional como problemas globales en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras

*Zsófia Radnai, György Szépe*

Universidad de Pécs

## **Primera parte: El Mundo**

Esta exposición se sitúa en la intersección de varios temas: se trata de grandes cuestiones, por eso tienen una amplia bibliografía:

1. se ha escrito ya muchísimo sobre la paz;
2. la bibliografía del tema sobre la educación para la paz es también amplísima;
3. no tenemos evaluación sobre la amplitud de las publicaciones relativas a la comprensión internacional, puesto que eso generalmente entraña otros temas, así como la educación global; y naturalmente, a propósito de la inclusión de los mismos problemas existen opiniones distintas.

Cuando hemos elaborado esta exposición, hemos decidido escoger 10 unidades importantes como marco de referencia de la bibliografía especializada. El deber de estas obras aquí es situar la exposición en un marco global, dar informaciones sobre nuestro intelecto sin hacer referencia sobre el particular a cada momento. (Para la

versión española hemos completado esta lista con otros puntos.) Los puntos 7-10 de la bibliografía presentan la complejidad del asunto.

Cuando discutimos la paz y la comprensión internacional conjuntamente, el tratamiento simultáneo nos da necesariamente una nueva reestructura: la educación para la paz, y la educación para la comprensión internacional. Además, nosotros consideramos que la paz y la comprensión internacional pertenecen al marco de los problemas globales, por eso es necesario reordenar el dominio argumental y semántico. Naturalmente, esta reorganización influirá también en la educación global.

Como resultado de las ideas de la introducción anterior llegamos a un esquema de tres niveles, en el cual cada nivel está dedicado a un aspecto separado del tema:

- 1.º NIVEL: para las cuestiones globales;
- 2.º NIVEL: para el contenido educativo de los problemas globales;
- 3.º NIVEL: para la estrategia educativa para los problemas globales.

Algunas observaciones adicionales concernientes al 1er. NIVEL:

La catalogación de los problemas globales es paradógica; podemos proceder de la siguiente forma:

- a) elaboramos, por yuxtaposición, las cuestiones reconocidas como de importancia global;
- b) como medio de la subordinación de las cuestiones reconocidas como globales (por ejemplo la supervivencia);
- c) o como medio de encontrar un marco íntegro para cada una de ellas; en este caso el mejor candidato sería la filosofía o la antropología cultural.

Puesto que somos filólogos y profesores de idiomas, dejamos la solución de los problemas del 1.º NIVEL a otros especialistas, en cuanto sea posible a un grupo interdisciplinar de especialistas (pero volveremos a discutir el interés de la lengua dentro del punto de vista interdisciplinar).

El 2.º NIVEL es un gran desafío para la educación. Puesto que las escuelas del continente europeo fueron formadas hace dos siglos por lo menos (a pesar de la apariencia de las diferencias superficiales), por eso podemos decir que los elementos del contenido proceden de dos principios: o bien existieron siempre, o bien llegaron a las escuelas por las ventanas y puertas abiertas durante estos dos siglos. Y como estas puertas y ventanas más o menos corresponden a las disciplinas académicas, la modernización del contenido pasó por el camino de las materias —como disciplinas mínimas—, y esto es un sistema multicanal (además, de canales paralelos).

El 3.º NIVEL: los problemas globales son *presentados* a los niños por un todopoderoso profesor de cierta asignatura escolar y esta presentación se realiza en el estilo particular dicha disciplina. Así, por ejemplo, la paz se presenta en distintos aspectos en los libros de estudio de historia o en los libros de lectura de literatura; la comunicación internacional está presente en muchos libros de lenguas extranjeras; el medioambiente y la alimentación se presentan en las disciplinas de la geografía y de la biología; la energía y las armas se presentan en las de la física o en las de la

técnica, etc. Quizá sólo puede faltar el tema de los derechos humanos de unos sistemas de disciplinas, a excepción de los documentos referentes a ellas, que los estudiantes pueden conocer en el marco de la historia. (Como se sabe, hay muchos sistemas de asignaturas escolares que contienen educación cívica en el marco de la cual —más del punto de vista del Estado que del ciudadano— aparecen los derechos también.)

Este modelo se puede llamar una aproximación «paternalista y aislada». Esto lo ilustramos en la *figura n.º 1* —como unas islas pequeñas y aisladas se hallan— como elementos extraños en el mar del Saber.

Este modelo se contrasta con el otro —ver *figura n.º 2*—, que trata de ilustrar cómo los mismos niños consideran las cuestiones globales. Ellos experimentan de una manera interna, «in vivo» las cuestiones globales en su propio ambiente: en el medio ambiente natural, social y técnico-urbano. El pedagogo como cualquier ser humano adulto es solamente *uno* de los componentes del ambiente. Los niños pueden percibir las cuestiones globales por medio de sus propios problemas vivos y existentes de acciones y corrientes que desempeñan un papel en su propia vida.

Hemos buscando cómo se podrían representar dichas experiencias infantiles en un modelo apropiado. Sucedió —fue como una revelación— cuando en aquel tiempo por casualidad vimos en París la obra monumental de Monet «Los paneles de la Paz».

Sentados en el centro de la sala de exposición tuvimos una rara experiencia. La visión permanente de la paz nos *rodeaba*: no tenía ni comienzo ni punto final. Abarcando con los ojos de una manera circular y mirando para acá y para allá —es decir realizando un desplazamiento físico— contemplábamos la obra. Esta situación provocó que tomáramos conciencia de nuestra propia situación dentro del paisaje; este fenómeno fue el resultado de nuestra identificación con el contenido simbólico de los paneles. En esta experiencia el símbolo y la realidad parecían inseparables. Por supuesto sabemos que esta experiencia fue totalmente la de un ser adulto, así que sólo es apto hasta cierto punto como formación de un modelo de la experiencia infantil. Los niños en realidad hubieran corrido de una manera salvaje, se hubieran sentado en la hierba, hubieran perseguido a los animales, o hubieran jugado con los demás niños. Sus experiencias hubieran sido mucho más intensas, sin embargo, hubieran comprendido el elemento semejante del «involvemento».

Por medio de este involucramiento la globalidad del mundo limitado del niño, se convierte, poco a poco, en la globalidad de la humanidad. La familia, el pueblo, el país y el mundo son representados uno tras otro (aunque todos los grados están presentes a través de la telecomunicación).

Este modelo «*panorámico*» de la percepción quizá puede ser utilizado como modelo de la presentación que podría integrar los diferentes conocimientos y experiencias relacionados con las cuestiones globales. Este modelo servirá, en cierto modo, como marco de nuestra presentación en base al cual tratamos de exponer nuestras ideas.

Después de nuestra introducción debemos concentrarnos en algunas cuestiones globales que tienen relaciones estrechas con la enseñanza de lenguas: es decir, la paz, la comprensión internacional, los derechos humanos y las lenguas.



MAR DEL SABER

Figura 1.



Figura 2.

1. El lema de los estatutos de la UNESCO representa mejor que nada el modelo de *la paz* de «posguerra»: «Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace should be constructed». Después de la guerra, sobre todo en los años de la «guerra fría», la paz fue organizada a nivel estatal (por lo menos en algunos países); de esta manera la educación para la paz se convirtió en una cierta predicación, que era propagada por el Estado. Hace unos quince años, la nueva época de la distensión hizo posible la formación y la propagación de los movimientos pacíficos autónomos; estos movimientos ya no son emanaciones de los intereses estatales.

Es evidente que se puede adoctrinar a los niños por medio de las ideologías estatales (como por ejemplo «la ofensiva de la paz»), o esos mismos niños pueden participar en actividades pacíficas con niños de otros países que en este caso son sus amigos, en vez de ser sus enemigos. Es eso lo que llamamos una paz pacífica, confrontándola con «la lucha por la paz» y «las ofensivas de paz», efectuadas bajo la bandera de la paz. La educación para la paz pacífica empieza por la fraternidad. La fraternidad de los pueblos y de los niños.

2. El término de *la comprensión internacional* se utiliza para comprender las diferencias interestatales. En el fondo de esta terminología tenemos que la idea de la división del género humano en diferentes estados, tiene carácter de ley natural: mi estado me pide comprender a los seres humanos de los demás estados, aunque aquéllos sean «extraños» en cierto modo. Este planteamiento se puede llamar «contrastivo», y aunque no es el peor, es insuficiente en sí. Si suponemos que los seres humanos son fundamentalmente semejantes y sus diferencias surgen de la individualidad y de los caracteres del grupo que valen la pena que descubramos, entonces aplicamos el planteamiento «comparativo». Así se perciben las diferencias por los «universales». Es el último planteamiento el que ayuda a la interacción directa y mutua entre los niños, subrayando las visitas, la correspondencia, los proyectos para los otros pueblos y la lengua de los otros.

Se puede añadir que hoy en día las relaciones internacionales tratan de ser más y más complejas, más bien «populares» que oficiales —integrando también elementos económicos y culturales— sobre todo desde el Acta final de Helsinki. La producción y el cambio de los bienes materiales y culturales es el camino natural de la comunicación humana; es tan viejo como la humanidad; y, después de una larga etapa del progreso centrífugo parecemos volver al antiguo estado de las cosas, cuando Europa todavía era nuestro «hogar común» y el mundo era nuestro «lugar común».

3. En base a la bibliografía estudiada y a nuestra experiencia personal hemos llegado a la conclusión de que el tema parcial de *los derechos humanos* se ha desarrollado más dinámicamente que cualquier otro tema parcial de las cuestiones globales, gracias al espíritu de Helsinki, pero no sólo a eso. El desarrollo tiene una razón metodológica también: la enseñanza de los derechos humanos hace conocer a los estudiantes (a una cierta edad) documentos fundamentales y concretos también; pero el método principal y general en cada edad

es introducir estudios de hechos de problemas actuales, a propósito de los cuales los niños aún pueden hacer algo.

El nuevo capítulo de los derechos humanos está dedicado a los derechos de los niños, y eso es muy importante para los estudiantes de todo el mundo. Las Naciones Unidas reconocieron los derechos de los niños en un documento de 1959; eso ya nos parece un poco pasado de moda en su forma original. En los últimos 30 años se recopilaron muchas informaciones de gran valor sobre este tema, el más destacable bajo este punto de vista fue el año de 1979, el Año Internacional de los Niños.

Aunque en el documento original hubo alguna referencia a la lengua —como un dominio en donde hay que evitar la discriminación entre los niños, eso no fue otra cosa que una típica empresa de postguerra. Por eso, organizaciones internacionales propusieron —como por ejemplo el TESOL— la consideración de los derechos de los estudiantes en la enseñanza. Después de la conferencia sobre los derechos que conciernen a las lenguas, organizada en 1986 en Recife, Brasil, ya era evidente que los derechos de los niños hay que extenderlos también a las esferas de la comunicación, puesto que el aspecto «adulto» de los derechos humanos ya está extendido a los derechos culturales, educativos y a varios aspectos de los derechos de lenguas. (En abril de 1989 organizarán en París la conferencia de la FIPLV y de la APLV, donde establecerán el derecho del aprendizaje de las lenguas extranjeras.)

Los derechos de las lenguas están estrechamente relacionados con los complejos problemas del bilingüismo: millones de niños tienen una doble visión del mundo al hacer suyas dos lenguas, así asimilan dos aglomeraciones de nociones al mismo tiempo. Y —«Those who have got bilingual and bicultural experiences are more sensitive towards understanding similarities, crossing cultural and language barriers, and re-discovering the variety of individuals within social groups» —como dice el canadiense Lambert, el excelente investigador del bilingüismo en 1985. (Wallace E. Lambert: *The role of Language in the Formation of Identity and of Intergroup Relations.*)

4. Y finalmente, quisiéramos presentar algunas ideas sobre la misma lengua y la comunicación en nuestra época después de Gutenberg. En relación con ello sólo dedicaremos nuestra atención a dos cuestiones de relevante importancia: el analfabetismo y las informaciones masivas, puesto que estos problemas nos parecen cuestiones globales.

En nuestra época *el analfabetismo* se presenta como un cataclismo enorme; en el Mundo hay casi un millón de analfabetos, sin contar los analfabetos funcionales de las sociedades industriales, que suponen el 30% de la población en ciertos países. Quien es analfabeto en su lengua materna, está eliminado también para saber escribir en otro idioma.

Por otra parte los analfabetos pueden convertirse en consumidores ávidos de la televisión, y eso puede ayudar a la expansión de las lenguas de difusión mundial, de las lenguas y variantes de lenguas «centrales» (que generalmente disponen de emisiones de televisión, y están más extendidas).

En un futuro no muy lejano *las emisiones de televisión por satélite* alcanzarán

verdaderamente un nivel mundial en el sentido geográfico, pero por el momento no estamos en una situación de poder ver todas las influencias lingüísticas probables de esta universalización. Las informaciones transmitidas de esta manera pueden incrementar la enseñanza a nivel internacional en una gran medida; pero para el dominio expresivo de la enseñanza de lenguas todavía supone un desafío que se confronta con el provecho de esta nueva potencia de calidad.

## Segunda parte: La Escuela

Hasta ahora hemos intentado aclarar nuestro concepto de unas cuestiones globales fundamentales, así como en relación con el problema de la percepción de los niños. A continuación, quisiéramos tratar de la significación de la aproximación global en la enseñanza. Como punto de partida mencionamos un libro editado hace 10 años (1979): «La palabra *global*... es mucho más que un término geográfico; es una noción que contiene los atributos del *argumento cultural*, el *modo de aproximación de los estudios* (un método) y el *punto de vista del contexto social* según el cual hay relaciones entre los seres humanos, la humanidad y el universo. Los estudios globales son la responsabilidad de todos los profesores de todas las disciplinas». (Global Approach to Foreign Language Education.)

En virtud de esta vasta definición podemos analizar los siguientes principios de Política de Enseñanza contenida en el documento de la UNESCO de 1974 (acentuamos el año para ver qué rápido es el desarrollo de las ideas en esta disciplina):

«... los siguientes objetivos principales deberían considerarse como los principios rectores de la política educacional:

- a) una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas;
- b) la comprensión y el respeto de todos pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones;
- c) el reconocimiento de la creciente interdependencia de los pueblos y las naciones;
- d) la capacidad de comunicarse con los demás;
- e) el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás;
- f) la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales;
- g) la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero». (Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales —aprobada por la Conferencia General de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su decimocava reunión, París, 19 de noviembre de 1974, p. 10.)

Si intentamos establecer cualquier orden para la enseñanza de lenguas desde el punto de vista de su importancia, entonces inevitablemente tenemos que empezar por el punto (d) puesto que éste se refiere a las capacidades comunicativas; pertenece directamente al tema de la lengua. El principio (b) también contiene varios elementos que pertenecen al tema de la cultura, la civilización y el modo de vivir. Los demás principios se refieren más a la enseñanza misma, que a las disciplinas parciales.

Los principios antes mencionados los podemos analizar también desde otro punto de vista: del punto de vista de los valores y de los propósitos que contienen; así podemos establecer la escala siguiente de actividad:

ACTIVO					RECEPTIVO
	g	b	d	c, f, e	
	acción	aptitud	«skill»	conocimiento	

Donde (c), (e), (f) se concentran en primer lugar en el lado receptivo, es decir, en la comprensión de las cuestiones globales; (d) se refiere al desarrollo de las capacidades; (b) contiene el elemento de la actitud y (g) el tipo de valor más activo, la acción. El principio (a) no está presente en la escala, puesto que esto es una abstracción de otro nivel: concierne a los demás principios. Es considerable la atención que tiene el lado receptivo, lo que señala probablemente la actitud típica de la etapa adelantada del pensamiento.

Podemos representar los rápidos cambios del comportamiento de los gobiernos con un documento de 1983. En este documento ya se acentúan las acciones con las que los conocimientos, las capacidades y las actitudes se pueden transmitir y adquirir. La recomendación 14 trata del aprendizaje de las lenguas extranjeras; en este marco proponen que:

1. los gobiernos apoyen los intercambios de estudiantes, la correspondencia y el turismo;
2. faciliten que los estudiantes puedan disponer del material de los países de la lengua estudiada;
3. organicen cursos de lengua profesional para los estudiantes de la enseñanza superior;
4. ayuden a los profesores en sus estudios en los países de la lengua que enseñan;
5. apoyen los intercambios de profesores;
6. estimulen a nivel nacional e internacional la colaboración entre instituciones gubernamentales y no-gubernamentales, que asisten en el desarrollo de los métodos educativos de las lenguas modernas, así como en la preparación y en la aplicación de las materias de estudios, incluso las materias concernientes a la cultura y la civilización de la otra lengua.

Hasta ahora hemos introducido un cierto modelo de la percepción y de la presentación de los problemas globales, hemos discutido algunos aspectos característi-

cos de las cuestiones de los problemas globales, hemos analizado algunos principios, los métodos con los que podemos manejarlos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el marco de la lingüística aplicada que se dirige hacia el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras (y que es un marco conveniente para tratar todos los sectores de la educación y enseñanza de lenguas) las cuestiones discutidas arriba forman sólo un capítulo en un marco sistemático, aunque se trate de un capítulo importante. Para poder situar estas cuestiones dentro del sistema, tenemos que encontrar un modelo conveniente en la creación de los programas de estudios de lenguas.

Investigando este modelo, nos parece que hemos seguido el mismo camino que Francisco Gomes de Matos en su artículo que lleva el título «Peace and Language Learning: a Checklist» (que apareció en el número de enero del FIPLV World News, en 1988). En el punto 1/b de su obra plantea la cuestión siguiente: «¿Cómo están referidos el concepto genérico y comprensivo de la paz en la literatura interdisciplinaria de la lingüística aplicada, el derecho internacional y la educación?»

Para poder encontrar la respuesta, el autor brasileño nos llama la atención sobre las expresiones como «punto de vista humano», «estudio colaborativo», «estudiantes en el centro de la metodología», «los derechos lingüísticos y pedagógicos de los estudiantes».

Partiendo de problemas parecidos, hemos encontrado un modelo conveniente para el segundo programa de lenguas, y para su realización comunicativa en el sentido más amplio. La descripción más conveniente para nuestros propósitos la hemos encontrado en el libro *Course Design* (de 1986) de F. Dubin y E. Olshtain. La *figura 3-a* del libro presenta el esquema del programa tradicional de lenguas extranjeras. El círculo superior se refiere a las bases teóricas. Tenemos que concentrarnos sobre los tres círculos que están en la parte inferior de la página; los tres demuestran una componente de la planificación: el contenido, el proceso y el producto. El término técnico «contenido» contesta a la pregunta ¿«qué se debe presentar y aprender en el programa de enseñanza?» El «producto» representa las metas finales que se deben realizar hasta el final del proceso del aprendizaje. El «proceso» muestra el camino para aprender la lengua por el alumno, hecho facilitado por el profesor.

La novedad del «programa comunicativo» será evidente si comparamos las dos figuras. Se puede percibir cómo la nueva aproximación humanística de la enseñanza, el aspecto socio-cultural de la lengua y la concepción cognitiva de la enseñanza cambian de imagen. Según el libro mencionado, dicho cambio está presente con una riqueza considerable en las tres componentes de la planificación del programa. (*Figura 3-b.*)

Nosotros estamos interesados sobre todo en el capítulo «expanded content», y dentro del mismo en los temas «para la comunicación razonable y apropiada». Estos temas, a pesar de intensificar la motivación, incluyen algunos problemas interculturales y globales que sirven a las metas de la globalización y de la formación de las aptitudes.

Tres principios del desarrollo del contenido básico pueden ser identificados: categorías semántico-gramaticales, categorías funcionales y temáticas. Se puede observar una diferencia en el ritmo de sus desarrollos.

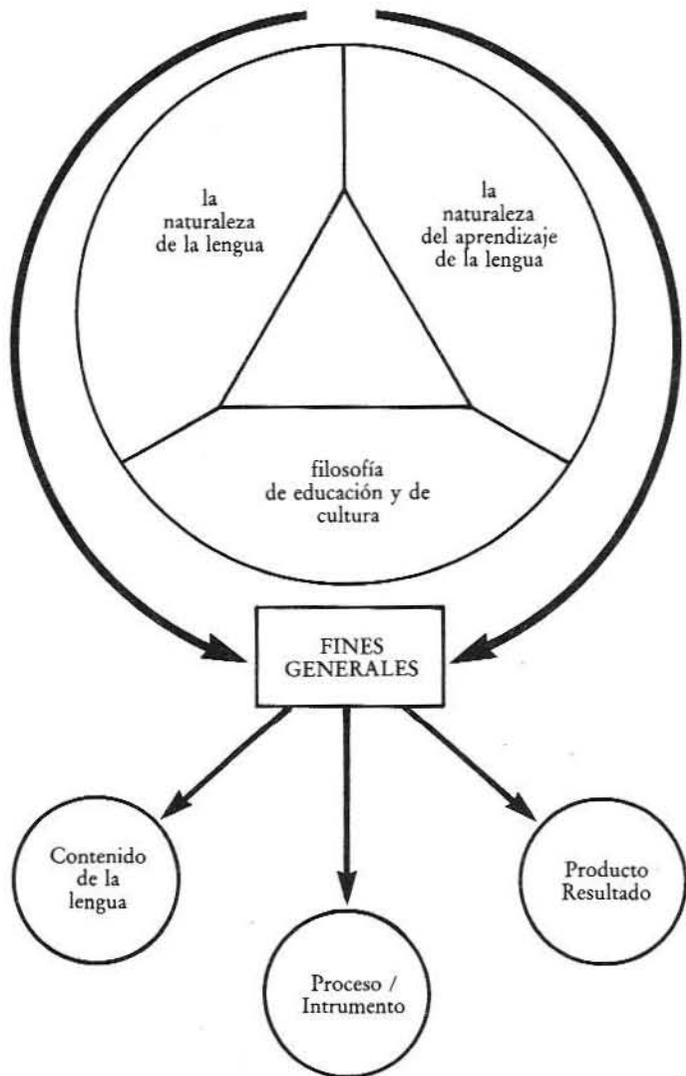


Figura 3-a.

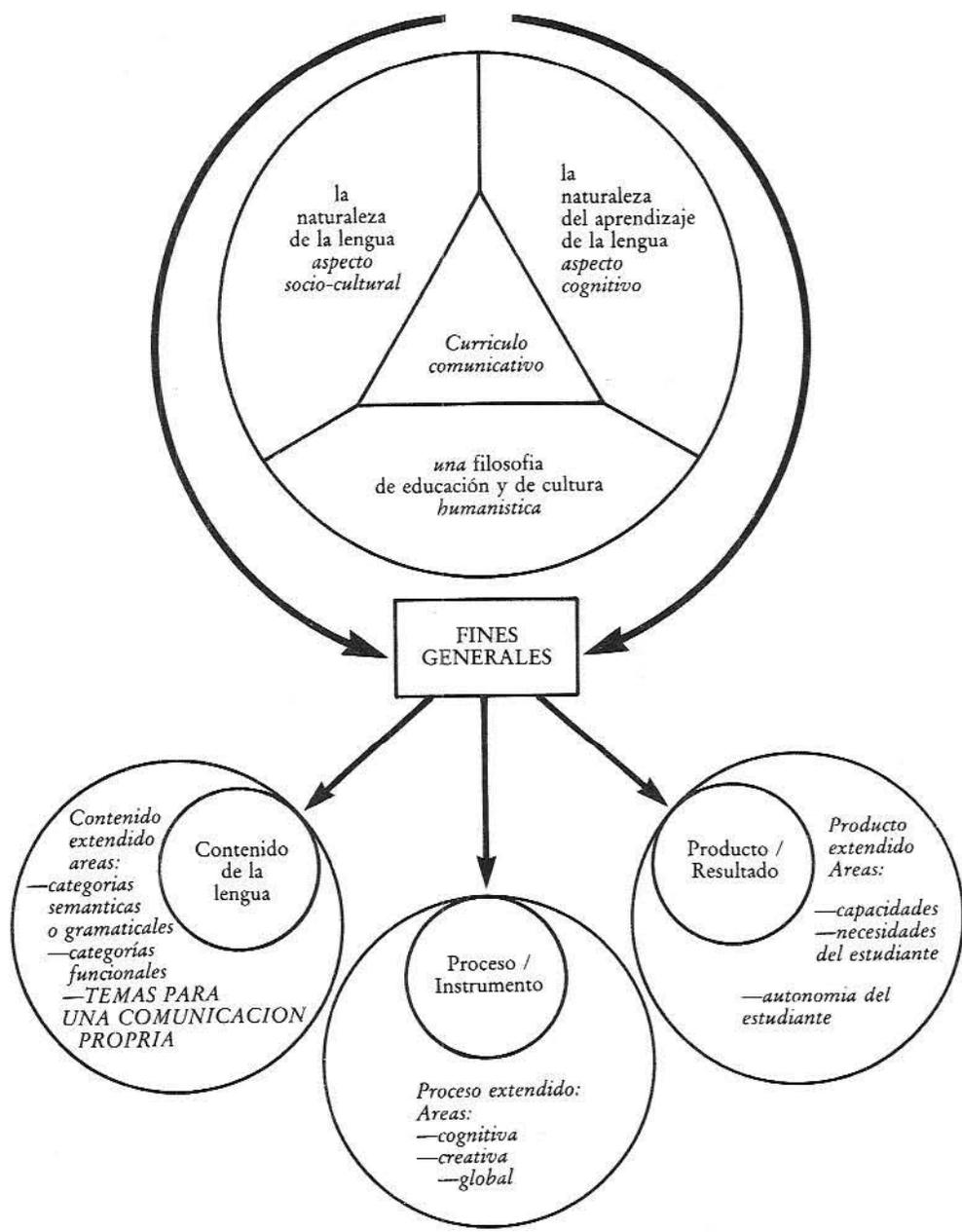


Figura 3-b.

Estas diferencias se formaron durante el desarrollo de ciertos dominios de la lingüística aplicada. Puesto que esta disciplina está en camino de disponer de los marcos de una disciplina independiente, se destacan las características que la distinguen de las otras disciplinas, como por ejemplo la enseñanza, o de la psicolingüística. El «contenido» poco a poco empezó a tener un contenido puramente lingüístico, y su utilización reflejó los cambios del desarrollo de la lingüística que es su base de referencia.

El primer gran paso fue la introducción de las nociones y funciones en el programa representando la importancia creciente del contexto social del uso lingüístico: sin embargo, los «tópicos» que permanecieron como «temas» de conversación, en realidad siguieron siendo marcos de situaciones.

Hay también otro factor que atrasaba el desarrollo (lo que se olvida frecuentemente en los análisis): es decir el tema del contenido se convierte en un problema, cuando el alumno termina el período iniciativo. Con el tiempo cuando la novedad del aprendizaje disminuye, la atención del alumno se cansa y la dificultad de la tarea aumenta para el profesor y para el alumno. Como en el programa de una escuela típica de Europa llegan a dicho período en el tercer o cuarto año del aprendizaje del idioma, y puesto que, en ese año muchas veces se finaliza una etapa escolar este problema no está observado profundamente. Es importante, sobre todo para los estudiantes de la enseñanza secundaria que representan la mayor parte de los candidatos que aprenden idiomas en Europa (alumnos de 14-15 años), que al pasar el punto crítico dispongan de lecturas variadas: desde breves historias hasta artículos de prensa. Cuanto antes empiecen sus estudios de lengua, más difícil es superar las dificultades mencionadas. Quizás ésta es una de las razones de que los programas preparados para chicos obtienen más éxito que el problema del contenido.

Por supuesto esto no quiere decir que los niños pequeños (cuando sepan leer) no puedan ser introducidos en la lectura de diferentes tipos de textos de lengua extranjera. (Tenemos un buen ejemplo para esta aproximación en el programa americano «News-paper in Education» en la acción New York Times in Global Studies Courses.)

La tercera explicación posible de dicha discrepancia radica en que los programas de lengua son creados para un mercado internacional. La industria de la lengua se ha convertido en una gran esfera de producir intereses y no es siempre la calidad profesional la que determina la forma y el contenido de las materias.

En septiembre de 1988 el programa FIPLV-UNESCO nos encargó observar la situación: se trata del análisis de los programas LINGUAPAX.

Examinamos los libros de las series más recientes y utilizadas de libros de los dos primeros años: dos de inglés, dos de francés, de alemán, de ruso. Todos fueron escritos por autores nativos del país considerado, para el mercado internacional (es decir, no podían considerar la lengua materna de los alumnos); fueron publicados de 1980 a 1985 y todos disponen de las características de los programas «comunicativos».

Teníamos como objetivo discutir los textos y ejercicios que reflejan la aproximación global o que se aproxima mucho a ella.

El resultado estaba completamente de acuerdo con lo que esperábamos: tres de

entre los cuatro pares de libros no disponían en la medida considerable de textos de este tipo, pero el cuarto par (el libro de alemán *Themen*) tenía varios elementos relacionados con los temas que suelen considerarse como problemas globales, como por ejemplo los alemanes en el mundo, los extranjeros en Alemania, la labor social y la vejez, etc. Tenemos miedo que esta proporción del 25% también sea muy optimista desde un punto de vista más profundo.

Por otra parte, hay tendencias más favorables también. Cuando en la Asamblea de la FIPLV presentamos nuestro análisis preliminar, numerosos delegados de los grupos miembros nacionales de la FIPLV mencionaron ejemplos favorables (desde el punto de vista de nuestro análisis), generalmente de los programas «producidos en casa».

A continuación, nos permitimos citar un poco más ampliamente la parte de la obra mencionada de Strasheim (*Global Approach to Foreign Language Education*) donde el autor describe cuál sería la situación ideal en el dominio de los programas de lengua después de 1990:

«Los materiales de enseñanza que sirven para el aprendizaje de las lenguas extranjeras sintetizarán el pensamiento profesional en una construcción global. [...] Las series consecutivas de los materiales de enseñanza partiendo de la observación de cada sociedad en particular, ampliarán la observación hacia el mundo hacia la observación de las sociedades donde hablan la lengua estudiada y al final llegaremos a la observación del mundo donde la lengua estudiada está considerada como medio.

Los materiales producidos por varios editores comerciales serán verdaderamente competitivos según el contenido espiritual transmitido o no transmitido.»

A continuación, volvamos a nuestro punto de partida, al modelo «panorámico», e intentemos responder a la cuestión fundamental: ¿Cómo puede ayudar la enseñanza y la educación al los muchachos con problemas para que pueda salir de este caos global? Podemos seguir preguntando: ¿Qué pueden hacer los pedagogos para desarrollar en los niños las capacidades necesarias para que ellos puedan descubrir las relaciones y la estructura en las informaciones; y, al final, pueda cambiar el punto de vista de esas cosas junto a los demás niños?

Una parte de la respuesta se refiere a dos disciplinas: al proceso del aprendizaje y de la asimilación, y al resultado que podemos denominar de la «metodología» (lo que las investigaciones y la enseñanza de pedagogos tienen que apoyar). De eso no vamos a ocuparnos ahora.

La otra parte de la respuesta se refiere a los estudiantes. El papel de los estudiantes ha cambiado continuamente. La lingüística aplicada —junto a otras disciplinas— ha intentado registrar continuamente este papel. Si aceptamos los principios del programa humanístico (comunicativo) para poner las bases de los objetivos convenientes para la educación-enseñanza global, entonces son los objetivos siguientes los que determinan el papel del participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. el acento está en la comunicación razonable desde el punto de vista del estudiante; el resultado de esta comunicación no es predeterminado sino discutido;
2. consideramos el aprendizaje como experiencia de autorrealización; apreciamos en gran medida el respeto del individuo;

3. consideramos a los demás estudiantes como grupos ayudantes del aprendizaje;
4. es el estudiante quien está en el centro;
5. el profesor es una persona facilitadora que se ocupa del ambiente de la clase;
6. la primera lengua es una ayuda útil. (Basado en el «*Course Design*».)

En términos metafóricos: el estudiante es un «jugador» que participa en cada tipo de configuración de interacciones: como individuo, junto a otro, en grupos pequeños, y como miembro del grupo entero. Le ruegan que ponga atención a los objetivos, que sepa seguir las reglas establecidas, que sepa hacer los ejercicios colaborando, y que comparta la responsabilidad con los demás jugadores, así como con el profesor también.

Por otra parte, el profesor desempeña la función del «director» que al mismo tiempo también es jugador:

- (a) él tiene la responsabilidad de mantener la tensión del juego;
- (b) también de conseguir relaciones personales entre cada jugador y el escenario y entre los jugadores;
- (c) sigue con interés el desarrollo de cada jugador, pero considera el tiempo también;
- (d) y, finalmente, coordina la aplicación de los materiales y de los objetos.

El director procura establecer la coherencia de todo el proceso teniendo a la vista los objetivos a larga distancia, pero al mismo tiempo introduce también objetivos a corta distancia.

Estos principios y metáforas consideran naturalmente todas las disciplinas y asignaturas escolares, pero las más importantes son, sin duda, las que utilizan la lengua como el objetivo y el instrumento de la comunicación de la clase.

Esta nueva aptitud del aprendizaje y de la enseñanza —junto al nuevo contenido— es la condición necesaria de la solución de los problemas fundamentales de nuestro joven.

Naturalmente, todavía nos queda muchísimo trabajo, para responder a estos requisitos; la enseñanza de lenguas —sobreentendida también la enseñanza de profesores de lengua— tiene que hacer frente a este desafío en los años venideros.

## Listado de documentos importantes sobre el tema

1. Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. (París, 1974. Unesco.)
2. Final report: European regional seminar on the Implementation of the Unesco Recommendations. (Sofia, 1979. Unesco.)
3. Rapport final: Conférence intergouvernementale sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, en vue de développer un état d'esprit favorable au renforcement de la sécurité et au désarmement. (París, 1983. Unesco.)
4. Rapport final: Congrès international organisé à l'occasion du trentième anniversaire du Système des écoles associées. (Sofia, 1983. Unesco.)
5. Rapport de synthèse d'initiatives d'Organisations non-gouvernementales du Groupe de travail mixte Unesco-ONG: Education pour la promotion et la défense des droits de l'homme, contre le racisme et l'apartheid. (París, 1987. Unesco.)
6. Final report: Consultation on content and methods that would contribute in the teaching of foreign languages and literatures to international understanding and peace. (Kiev, 1987. Unesco.)
7. A global approach to foreign language education (ed. por M.W. Conner, 1981.)
8. Teaching for international understanding, peace and human rights (ed. por M.J. Graves, O.J. Dunlop y J.V. Torenay-Purta; 1984.)
9. Fremdsprachenunterricht Deutsch im Dienste der Völkerverständigung (dargestellt am Beispiel der Auswahl und Behandlung literarischer Texte) (ed. por M. Borodulina; Moscú, 1985. Internationaler Deutschlehrerverband.)
10. The teaching of contemporary world issues (ed. por R. Harris, 1986). [Dos suplementos]  
Rapport final: Congrès international sur l'enseignement, l'information et la documentation en matière de droits de l'homme. (Malte, 1987. Unesco.)  
Continuing challenges to human rights and peace (ed. por Y. Nenova, A. Kalova y J. Anguelova. Socia, 1987. Ministry of National Education.)

# La educación para la paz y la solidaridad: la ELI\* en las escuelas de la RDA a través de textos de civilización inglesa

*Brigitte Krück*

Universidad de Potsdam

Numerosas actividades nacionales e internacionales de la RDA demuestran que mantener la paz mundial y promover la solidaridad internacional son cuestiones primordiales de la política social de este país. Permítanme recordarles algunos acontecimientos recientes:

1. En 1983, con motivo del 100 aniversario de la muerte de Karl Marx, nuestra capital, Berlín, fue la anfitriona de un congreso científico internacional. Representantes de casi todos los países del mundo y de diferentes partidos políticos presentaron su visión del mundo de nuestros días y manifestaron sus ideas sobre un posible camino hacia la paz en un mundo para todos. Creemos que este congreso fue un hito en el desarrollo de un nuevo pensamiento en el Este y el Oeste.
2. En Junio de este año tuvo lugar en Berlín un encuentro internacional para discutir la creación de zonas libres de armamento nuclear. La participación de destacados políticos de muchos países del mundo muestra la importancia de este encuentro.

\* Enseñanza de la lengua inglesa.

3. También en Junio de este año, el New York Institute of East-West Security Studies organizó su séptimo congreso anual en Potsdam, mi lugar de origen. La apertura y la coincidencia de opiniones en las discusiones de esta conferencia denotan un nuevo punto de partida en la situación mundial.
4. Finalmente, hace sólo una semana, nuestro presidente del Consejo de Estado, Erich Honecker, visitó España. Esta visita fue posible gracias a que nuestros dos estados están básicamente de acuerdo en cuestiones globales sobre la naturaleza humana y, sobre todo, en asegurar la paz. Esta visita contribuirá, con toda seguridad, a profundizar la amistad entre nuestras gentes.

La política sobre la paz de la RDA tiene su origen en el reconocimiento de la verdad histórica de que la guerra nunca debe partir del suelo alemán. También se debe a nuestra aceptación de la responsabilidad que cada estado tiene de la vida de la raza humana en paz.

En nuestro país, la política educativa da solidez a la política social. En consecuencia, la educación para la paz y el entendimiento internacional es un objetivo fundamental en todas las asignaturas que se enseñan en la escuela, así como en la formación del profesorado. De este modo la Ley de Educación de la RDA, aprobada en 1965, dice:

«Los alumnos, aprendices y estudiantes deberán comprender las lecciones de la historia de Alemania. Deben ser educados en el espíritu de la paz y la amistad entre todas las naciones.»

Los objetivos propuestos por la Ley de Educación explican por qué las «Recomendaciones para la Educación relativas al entendimiento internacional, la cooperación y la paz y para la educación en los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales», adoptadas por la UNESCO en 1974, han tenido una respuesta muy positiva en la RDA. Como es bien sabido, el primer principio de la Recomendación de la UNESCO reza así:

«La educación deberá ser infundida con las finalidades y propósitos presentados en la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.»

La completa realización de éstos y otros principios mencionados en la Recomendación de 1974 se persigue responsable y consecuentemente en todas las áreas de la vida cotidiana y en todos los centros educativos de la RDA, considerando las recomendaciones del Congreso Intergubernamental de 1983. Esta declaración también se refiere al desarrollo de los nuevos programas de la RDA. Los nuevos programas siguen el concepto de la «educación socialista general». Permítanme ahora desarrollar, de acuerdo con el nuevo programa de la ELI, cuáles son los objetivos que la ELI debe conseguir en el campo de la educación para la paz y la solidaridad internacional.

El nuevo programa señala:

«Las clases de ELI deben contribuir a desarrollar la receptividad del estudiante hacia el reconocimiento de los logros de otras gentes, deben promover la educación del estudiante en el espíritu de la paz, del entendimiento mutuo y la amistad entre las naciones. Deben potenciar al estudiante para tomar posturas contra la explota-

ción y la opresión, en solidaridad con todas las fuerzas del mundo a favor de la paz. El objetivo específico de la ELI es contribuir al intelecto general del alumno así como a su educación estético-cultural.»

Los textos de civilización, o sobre estudios regionales y culturales, son un importante medio para conseguir esos fines educativos. Con este propósito los textos deben satisfacer ciertos criterios. Nuestro nuevo programa ha propuesto los siguientes criterios para el contenido de los textos de lectura:

- 1) Los textos han de ser adecuados a los intereses y experiencia de los estudiantes. Deben introducirles a una información nueva y pertinente y estimular su motivación para leer y para intercambiar opiniones sobre la información adquirida.
- 2) Los textos deben ayudar a los estudiantes a entender la vida de la gente en Gran Bretaña, los EEUU y en otros países de habla inglesa.

Los temas de los textos de lectura de nuestro programa siguen estos criterios. Permítanme ilustrarlo perfilando el nivel intermedio:

- 1) Aspectos de la vida política y social en Gran Bretaña, los EEUU y otros países de habla inglesa.
  - (a) La lucha de las fuerzas progresistas por la paz, la democracia y el progreso social.
  - (b) Los problemas sociales de la juventud en Gran Bretaña y los EEUU.
- 2) Aspectos de la geografía y la economía de Gran Bretaña y los EEUU.
  - (a) regiones de Gran Bretaña y su paisaje.
  - (b) Industria y Agricultura.
  - (c) Ciudades importantes de los EEUU.
- 3) Aspectos de la ciencia y la tecnología.
  - (a) Vida y obra de científicos famosos.
  - (b) Algunos resultados del progreso tecnológico-científico.
- 4) Aspectos del arte, la cultura y el deporte.
  - (a) Acontecimientos deportivos y culturales internacionales.
  - (b) Vida y obra de escritores y artistas famosos de habla inglesa.

En cuanto al nivel lingüístico de los textos, el programa exige:

1. Los textos deben estar claramente estructurados. Nos referimos a frase, párrafo y estructura del texto.

2. Los textos deben contener una proporción adecuada de palabras desconocidas.

Estos criterios lingüísticos nos llevan a la cuestión de usar textos auténticos en la ELI. En la mayoría de los casos, los textos auténticos serán demasiado difíciles lingüísticamente para nuestros estudiantes y por lo tanto inapropiados para el desarrollo de la capacidad de lectura. En consecuencia, será necesario simplificar los textos al nivel de nuestros estudiantes. Sin embargo, es importante no ir demasiado lejos en la simplificación. Si se hace todo demasiado explícito, el texto dejará de atraer la inteligencia de los estudiantes, no se podrá desarrollar su capacidad de deducción y la lectura será desmotivadora. Cuando simplificamos un texto, tenemos que retener la calidad textual del original y asegurarnos de que el texto lleva un mensaje para los estudiantes.

Para resumir, me gustaría aclarar los requisitos de un texto de lectura para la formación del profesorado:

Ante todo, los profesores deben entender que el centro de interés en la clase de lectura es el *lenguaje* y el *contenido simultáneamente*. Han de ayudar a sus alumnos a convertirse en lectores independientes y eficaces, o sea, a desarrollar la habilidad necesaria para extraer el contenido del lenguaje y relacionarlo con sus necesidades. La comprensión e interpretación del texto son básicas en el proceso de lectura y deben ser el punto de mira de nuestra enseñanza.

Los recientes descubrimientos de la psicología cognitiva sobre la comprensión del lenguaje humano nos pueden ayudar a hacer los procesos de interpretación y comprensión de textos más eficientes educativamente. Se puede demostrar que la comprensión del lenguaje humano es un proceso que oscila entre fragmentos del texto recibido y la base del conocimiento humano estructurada conceptualmente. La profundidad de la elaboración del significado durante el proceso de comprensión depende del requerimiento de información actual para tomar una decisión, hacer un juicio o dar una respuesta (Klix 1987, 117). De acuerdo con estos descubrimientos psicológicos, Viehweger ha desarrollado un nuevo concepto de texto lingüístico, que es dinámico y de carácter interaccional. Viehweger argumenta que el análisis lingüístico debe incluir tanto al emisor del texto como a su receptor, como seres humanos que actúan socialmente con sus respectivos conocimientos, actitudes y motivaciones; y al proceso de la producción de un texto y a su comprensión así como a las condiciones bajo las cuales tiene lugar. El emisor de un texto y su receptor activan diferentes sistemas de conocimiento para la producción y comprensión de textos. Éstos son:

1. el conocimiento lingüístico  
(elementos léxicos, reglas gramaticales, etc.)
2. el conocimiento del mundo
3. el conocimiento no verbal  
(es decir el conocimiento de los objetivos que se pueden alcanzar con actos no verbales, de las condiciones necesarias para alcanzar esos objetivos, de las consecuencias sociales relacionadas con dichas acciones, etc.)

4. el conocimiento de las estructuras textuales globales y los distintos tipos de texto.

Estos sistemas de conocimiento interactúan en el proceso de producción de textos y en su interpretación.

La comprensión de un texto es una compleja actividad que depende de un contexto y en la cual el receptor trata de inferir la acción global interpretando la estructura del enunciado y activando los sistemas de conocimiento adquiridos, almacenados en su memoria. Viehweger enfatiza el hecho de que el receptor en el proceso de comprensión «construye» el resultado de su interpretación sobrepasando la estructura del enunciado del texto y rellenándola con conocimiento. De este modo, el receptor utiliza estrategias guiadas tanto por el texto como por el conocimiento, que están interconectadas y que se complementan. La interpretación de un texto incluye así la evaluación individual del lector.

Creemos que este concepto de texto es de gran relevancia metodológica y enunciamos así:

1. Los textos de lectura en la ELI deben ser de gran calidad y de una autenticidad óptima en el sentido de este concepto de texto.
2. Las tareas de lectura en la ELI deben activar el conocimiento lingüístico y del mundo de los estudiantes así como sus conocimientos no verbales. Deben iniciar a la interacción de estrategias de lectura guiadas por el texto y por el conocimiento.
3. El profesor debe permitir a los estudiantes construir el resultado de la interpretación usando tanto la estructura del enunciado como su conocimiento del mundo. También debe estimular la evaluación individual de los textos.

#### Conclusión:

La formación de actitudes positivas para la solidaridad internacional y la paz mundial, el desarrollo de valores humanísticos basados en el contenido cultural y regional se ven en gran parte determinados por el procedimiento metodológico de trabajo con este material.

Voy ahora a presentarles algunos ejemplos seleccionados de textos de lectura para la ELI en escuelas de la RDA y a sugerir maneras de explotarlos en el contexto de la educación para la paz y la solidaridad internacional. Los textos están tomados del periódico de nuestros alumnos «Around the World», que se usa regularmente en clases de lectura. No voy a hablar del trabajo detallado sobre el texto que, por supuesto debe hacerse para asegurar la comprensión básica del mismo por parte del estudiante. No es necesario decir que el profesor debe asegurarse de que los alumnos desarrollen habilidades y aptitudes como:

- (a) el reconocimiento de unidades de significado
- (b) el mantenimiento de una velocidad de lectura adecuada
- (c) el reconocimiento de palabras clave en un texto y la capacidad de eludir palabras desconocidas que no son importantes para la comprensión de la esencia del texto

- (d) la deducción del significado de palabras desconocidas a través del contexto
- (e) la extracción de información del texto de acuerdo con la tarea encomendada.

Más bien me concentraré en la comprensión global del texto, en su evaluación y en la reacción personal del estudiante sugiriendo tareas que podrían estimular estos procesos.

Mi primer ejemplo es un reportaje de un alumno del duodécimo curso escrito para «Around the Worl». (Se leerá el texto a la audiencia).

Este texto es adecuado para estudios de civilización en un sentido amplio. Los alumnos aprenden que la gente joven de distintos países celebra el día de Hiroshima en Budapest usando el inglés como medio de comunión. Este texto tendrá un fuerte atractivo para los estudiantes, ya que es la experiencia auténtica de una muchacha de su propio país. Después de leer el texto se podría animar a los estudiantes a hablar sobre sus propias experiencias con chicos de otros países, especialmente durante las vacaciones.

Segundo ejemplo: «La lucha contra el hambre»

En este texto los estudiantes aprenden algo de Bob Geldorf, un cantante y actor irlandés. Se informan de que Bob Geldorf, después de estar en Africa, decidió hacer algo para ayudar a los africanos. En el texto se describen las actividades solidarias que él inició.

Este texto recordará a los alumnos el hecho bien conocido de que la RDA siempre ha mostrado solidaridad hacia los países en vías de desarrollo dentro de nuestros medios económicos.

Tareas recomendadas para la expresión personal:

1. ¿Qué actos solidarios con cantantes (o actores) internacionales han tenido lugar en nuestro país recientemente?
2. Habla sobre la impresión que recibiste cuando viste la retransmisión de dicho acontecimiento.

Tercer ejemplo: «Lápices para Etiopía»

Este texto es un reportaje sobre una campaña de solidaridad por parte de jóvenes estudiantes de Sheffield.

Tareas recomendadas:

1. ¿Qué sientes al leer sobre los estudiantes de Sheffield?
2. Habla sobre tus propias acciones solidarias.

Cuarto ejemplo: «Proclamación del día de John Reed».

Se trata de un reportaje de un autor de Portland tomado del «New Times». Nos recuerda el famoso libro de John Reed, *Diez días que hicieron temblar al mundo*, en el que hace la crónica de la Revolución rusa de 1917. Unos años después John Reed fue repudiado por la clase dirigente de los EEUU. Hasta 1987 John Reed no ha sido reconocido por Portland, su ciudad natal, como un hijo suyo que vivió su corta vida en el espíritu de la paz y el entendimiento internacional.

Preguntas recomendadas para el debate:

1. ¿Qué condiciones políticas mundiales han conducido a que en 1987 se proclamara «El día de John Reed» en una población de los EEUU?
2. Recoge material adicional sobre John Reed y habla sobre este destacado periodista.

Quinto ejemplo: «El legado de Martín Lutero King»

Hace veinte años, en Abril de 1968, el Dr. Martín Lutero King fue asesinado en los EEUU. Su sueño sobre un mundo mejor y su lucha por conseguirlo han tenido un gran impacto en muchos americanos. En este texto dos jóvenes americanos presentan su sueño sobre una vida mejor. Dicen lo que harían, por ejemplo:

- (a) deshacerse de todos los misiles nucleares
- (b) investigaciones subvencionadas para encontrar remedios para las enfermedades
- (c) hacer que científicos soviéticos y estadounidenses colaboraran en la medicina y en otros campos.

Tareas recomendadas para el debate:

Dí en qué puntos estás de acuerdo con los niños estadounidenses.

## Conclusión

El uso de textos sobre estudios regionales y culturales en el contexto de la educación para la paz y la solidaridad internacional no es nuevo. El famoso lingüista y profesor de idioma danés Otto Jespersen escribió en su libro *Cómo enseñar una lengua extranjera* en 1904: «La enseñanza de lenguas extranjeras debe proporcionar el acceso de los estudiantes a las mejores ideas e instituciones de los extranjeros, a su literatura y a su cultura.»

En 1946 Jespersen reiteró esta idea:

«Una de las tareas más nobles del estudiante de lenguas modernas es difundir el conocimiento y el amor por lo mejor de otras gentes. Es por el habla y por la literatura —o mejor por la combinación de las dos— como uno llega a entender a la gente de la que han surgido.»

La revitalización de este cometido de la enseñanza de una lengua extranjera supone la conciencia de que cada generación experimenta los estudios de civilización de un modo diferente y sólo es posible llegar a la nueva generación si el contenido regional y cultural presentado está relacionado con su existencia personal y social. Por esto, la cuestión de cómo se deben manejar los textos de civilización en la enseñanza de una lengua extranjera, de cómo deberían ser aprovechados, es una pregunta abierta que requiere nuevas respuestas permanentemente. La enseñanza de una lengua extranjera que pretenda promover la formación de la personalidad del estudiante debe responder siempre a nuevas necesidades.

## Bibliografia

- KLIX F., *On the role of knowledge in sentence comprehension*. En: XIV. Internationaler Linguistenkongress, Berlin 1987, S. 111-124.
- Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Englisch*. En: Fremdsprachenunterricht, Berlin 40 (1987) 12.
- NUTTALL CH., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann, 1987.
- VIEHWEGER D., *Illokutionswissen und Textinterpretation*. En: XIV. Internationaler Linguistenkongress, Berlin 1987, S. 331-349.

# La unidad de Europa y la diversidad de lenguas

*Henri Giordan*

C.N.R.S., París

La construcción de un conjunto europeo plantea en términos nuevos y agudos la cuestión de la diversidad de lenguas. A partir del momento en que hombres y mujeres de lenguas diferentes se ven obligados a construir conjuntamente su futuro, les es necesario comprenderse, entenderse. Históricamente, los hombres que han luchado por la construcción de Europa, han empezado por ocultar el problema. Más tarde, —un grupo reducido— ha propuesto soluciones claramente influenciadas por sus propias opciones culturales. Finalmente, han intentado poner en funcionamiento una política lingüística que se enfrenta con una serie de obstáculos considerables. Hoy en día parece absolutamente necesario volver a analizar el tema y someter a debate una aprehensión realista de este muy difícil problema.

## I

La mayor parte de los precursores de la idea europea guardan silencio sobre el problema de la diversidad de lenguas.

La causa principal de este hecho hay que buscarla en la situación marginal de

la historiografía lingüística y en la parte preeminente de la historiografía general que, a su vez, se caracteriza por una ignorancia masiva de las realidades lingüísticas.

Lluís V. Aracil ha subrayado este hecho: ve su origen en el marco mayoritariamente nacionalista de la historiografía; en «la parroquialització nacionalista de la historiografía moderna (...) ha allunyat l'atenció del procés general de la nostra civilització».<sup>1</sup>

Y, en efecto, un historiador tan indiscutido como Fernand Braudel podía, en 1963, dedicar un largo capítulo a las «Unidades de Europa» sin decir ni una sola palabra sobre la diversidad lingüística.<sup>2</sup>

Pensadores tan lúcidos como Romain Rolland o Paul Valéry ignoran, al parecer, el problema de la diversidad lingüística. Todo su esfuerzo consiste en comprometer a sus contemporáneos para superar los antagonismos asesinos que han jalonado nuestra historia contemporánea para recobrar la unidad cultural fundada en la «herencia grecolatina y en la matriz cristiana».

La postura de un excelente historiador de la idea europea, Bernard Voyenne, en una obra cuya primera versión data de 1952, define bien este enfoque. Este autor constata que la lengua «se ha diversificado casi hasta el infinito» a partir de «dos grupos irreductibles (indoeuropeo y finougriano)» y subraya la conciencia:

«No, así como el mapamundi no hace Europa, tampoco la raza o la lengua hacen al europeo. Lo que hace al europeo es una cierta fiebre espiritual, una pasión por la aventura y la organización, una curiosidad, una inquietud. Una llamada, surgida de no se sabe qué profundidades, no ha dejado de resonar en sus oídos, conduciéndole a milagrosos descubrimientos y a veces a locuras en las que estaba a punto de aniquilarse. El hombre europeo es Ulises, tambaleándose entre su perdición y su salvación, sucesivamente sublevado y consentidor, fiel y ligero, sucumbiendo al primer encanto y, sin embargo, obstinado en su destino, conduciendo con firmeza la barca del ser en las aguas del devenir. Es Ulises el olvidadizo y Penélope que le espera».<sup>3</sup>

Y es muy significativo que Bernard Voyenne, cuando enumera los elementos que forman la diversidad de Europa, ni tan sólo cite la diversidad de lenguas:

«La riqueza de Europa es su diversidad. Diversidad de culturas, diversidad de tradiciones, diversidad de ideologías. Puede que esta diversidad constituya hoy un obstáculo difícil de vencer».<sup>4</sup>

La explicación de este silencio es sencilla: B. Voyenne subraya con respecto a estas múltiples diversidades:

«Pero la peor de las tentaciones y la peor ilusión sería pretender suprimirlas en vez de asumirlas todas en un equilibrio superior. La unidad de Europa es necesaria, la unidad de Europa debe llevarse a cabo : es una cuestión de vida o muerte».<sup>5</sup>

Se puede concebir el asumir diversas culturas, tradiciones, ideologías «en un equilibrio superior». No se corren grandes riesgos concibiendo intelectualmente esta síntesis, esta «sinfonía de pueblos felices», según la fórmula de Romain Rolland. Por el contrario, no es fácil ver cómo la diversidad de lenguas podría ser asumida «en un equilibrio superior». Al hablar de realidades lingüísticas se tropieza con unas diferencias que no se dejan fácilmente reducir por una visión ideológica. Es más pru-

dente, como puede verse, ocultar el problema. La Lengua ocupa el lugar del rechazado en la ideología de la unidad europea.

## II

La prueba de esta dificultad mayor la aportan, *a contrario*, algunas reflexiones que se arriesgan a abordar este problema. Me limitaré aquí, para introducir un estudio que debería ser mucho más amplio, a citar tres ejemplos: un filósofo: Julián Benda, y dos lingüistas: Antoine Meillet y Albert Dauzat.

### La concepción de Julien Benda

Julien Benda aborda este problema en dos textos, el *Discours à la nation européenne*, de 1933, y su conferencia de 1946 en las *Rencontres internationales de Genève* sobre «*L'Esprit Européen*». En estos dos textos, separados por una guerra mundial y más de diez años, su postura sigue siendo la misma. Benda siente la necesidad, para «*crear una unidad espiritual de Europa*», de adoptar una lengua común.

«Los habitantes de Europa deberán, si quieren unirse, adoptar una lengua común que se superponga a sus lenguas nacionales, como, en cada una de sus naciones, la lengua nacional se ha superpuesto a las hablas locales, y a la cual se le conferirá una especie de primacía moral, como los habitantes de Francia la confieren al francés con respecto al picardo o al provenzal y los habitantes de Gran Bretaña al inglés respecto del galés o del escocés».<sup>6</sup>

En 1946, Benda adopta una actitud más decidida. Considera la necesidad de una «*campana en favor de una lengua europea que se superponga a las lenguas nacionales*».

«He aquí otra acción que deberemos efectuar si queremos crear una unidad espiritual de Europa: una campaña en favor de una lengua europea entiendo que se superpone, claro está sin destruirlas, a las lenguas de las diferentes naciones, como el francés se superpone al picardo y al provenzal, el inglés al galés y al escocés; una lengua que los niños aprenderían al mismo tiempo que la de su país, como, en muchas familias de Europa que pertenecen al mundo culto, los niños aprendieron durante mucho tiempo el francés al mismo tiempo que su lengua nacional».<sup>7</sup>

Esta postura revela su ingenuidad en cuanto a la estructura de las relaciones sociolingüísticas. Benda finge ignorarlo: la hegemonía del francés ha, sino destruido, al menos considerablemente minorizado el picardo o el provenzal y otro tanto podemos decir en cuanto a las relaciones del inglés con el galés o el escocés. Benda se confiesa impotente para imaginar un mundo diferente del que ha asegurado la hegemonía del francés en Francia: «*Cuius regio, eius lingua*». Este modelo, si se hubiera llevado a cabo a nivel europeo, hubiera producido una infravaloración de las grandes lenguas nacionales, lo cual es no sólo impensable, sino que está en contradicción con el pensamiento del mismo Benda que rechaza la concepción de una Europa cuya unidad estaría construida según el modelo de las naciones.

Esta concepción está basada filosóficamente en un idealismo radical según el cual «las obras del pensamiento (...) son independientes de la lengua accidental en la que se expresan, lo cual es como decir que el espíritu es independiente de la materia».<sup>8</sup> Esta ingenuidad permite al pensador francés proponer que esta lengua supranacional sea, sencillamente, el francés:

«¿Cuál será esta lengua? Me siento incómodo siendo francés y abogando *pro domo*, pero háganme el honor de creer que hablaría igual si fuera húngaro o esloveno. Por otra parte, estoy dispuesto a aceptar otra lengua si me demuestran que es más acorde con nuestros objetivos que la que yo propongo. Esta lengua, en mi opinión, es el francés, a causa de un carácter que los peores enemigos de Francia le han reconocido, a menudo para descalificarla (p.e. los románticos alemanes); es decir, su racionalidad, la facultad que tiene, en virtud de ese carácter —y el juicio que emito es el de un alemán del siglo XVIII— de ofrecer a una mayor variedad de hombres un espacio de comprensión y de encuentro. Lo que otro extranjero expresaba declarando que la lengua francesa está hecha más para las ciencias que para las artes».<sup>9</sup>

El desconocimiento de las realidades que rigen las relaciones entre las lenguas y las sociedades condujo a Benda a adoptar una posición destinada de antemano a ser letra muerta.

### La concepción de Antoine Meillet

El gran lingüista Antoine Meillet, en una obra sobre *Les langues dans l'Europe nouvelle*<sup>10</sup> analiza con mayor profundidad los elementos del problema. Funda su reflexión en tres observaciones:

1. la evolución de las sociedades modernas, dominadas por el racionalismo y la democratización de la cultura lleva a la multiplicación de las lenguas de *cultura*:

«El nacionalismo lingüístico facilita a la masa un inicio de cultura: pero confina a las gentes que hablan una lengua pequeña a un círculo estrecho, del cual salen difícilmente».<sup>11</sup>

2. Esta situación constituye un handicap para Europa:

«(...) la comodidad, mediocre y provisional, que ha sido conquistada por la masa es compensada por una molestia para las élites. Pesa enormemente sobre la civilización. Entre muchas de las inferioridades que tiene Europa con respecto a América, la de la variedad de lenguas no es una de las menores. Y, en muchos casos, esta variedad no comporta ni siquiera la ventaja de permitir a las tendencias originales manifestarse: las nuevas lenguas de la civilización de Europa son banales y no enriquecen realmente la literatura. Los que las utilizan no pueden, so pena de convertirse en seres inferiores, dispensarse de hablar correctamente al menos una de las grandes lenguas de civilización: queriendo evitarse un esfuerzo, se arriesgan a deber hacer dos».<sup>12</sup>

3. Existe una oposición entre, por una parte *las tendencias generales de la civilización* que se caracterizan por un movimiento hacia *la uniformización* y, por otra parte *la multiplicidad de pequeñas lenguas*. Ciertamente, Meillet es consciente de que:

«Los desarrollos históricos no son sencillos. Las pequeñas lenguas nacionales son una etapa por la que pasan los pueblos poco cultos para acercarse a la civilización universal».<sup>13</sup>

Pero en realidad no ve cómo se podrá pasar de la etapa nacional a la unidad de Europa:

«(...) la multiplicidad de pequeñas lenguas actualmente utilizadas en Europa, incómoda desde ahora mismo, prepara unas crisis que serán de difícil solución, ya que va contra las tendencias generales de la civilización».<sup>14</sup>

A partir de este triple reconocimiento, Meillet esboza una perspectiva realista: «*El único medio eficaz que se ha empleado para evitar la desagregación lingüística de Europa es el de una lengua segunda*».<sup>15</sup> La solución preconizada es un trilingüismo de élites:

«En el estado actual del mundo, un ser civilizado debe dominar al menos el francés, el alemán y el inglés. En función del tipo de actividad que desarrolla, puede necesitar más de una u otra de estas lenguas. Está obligado a leerlas las tres y le resulta incómodo no poder utilizar normalmente las tres».<sup>16</sup>

Sin embargo, es digno de ser resaltado el hecho de que Meillet dedique numerosas páginas a lamentar el carácter ineluctable de esta necesidad: «*Sin embargo, este conocimiento no es más que un paliativo al mal que supone la existencia de la diversidad de lenguas en el mundo civilizado*». El esfuerzo que se le pide a la juventud para este aprendizaje «*podría, en parte, ser mejor utilizado*». E insiste en esta idea sorprendente en un hombre que ha consagrado su vida al estudio de las lenguas: «*Hay en el aprendizaje de las lenguas una gran parte de esfuerzo inútil*».

El racionalismo de Meillet simplifica en grado sumo la realidad lingüística. Sin llegar a concebir la distinción, opone las funciones de comunicación de una lengua a sus valores de expresión y, desde esta perspectiva, es evidente que la economía del esfuerzo de aprendizaje constituye un criterio importante en la definición de una política de ordenación lingüística. Este racionalismo abre camino, de manera inconsciente, a una organización de la unidad lingüística de Europa que sería el resultado de una política de intervención fuerte y sin duda totalmente irrealista, en el terreno de la ordenación lingüística.

### La concepción de Albert Dauzat

Albert Dauzat tiene una percepción menos crítica de la situación. Su análisis se basa en la observación de los hechos lingüísticos y sólo plantea débilmente la posibilidad de una política de ordenación lingüística. Consta:

«Al igual que las lenguas nacionales, las lenguas internacionales se separarán -se separan ya por selección natural- en el doble plano geográfico y social».<sup>17</sup>

La intervención que propone, en 1930, está basada en una percepción de la vida de las sociedades y de la evolución del conocimiento que nos parece hoy en día absolutamente errónea.<sup>18</sup> Según él, en efecto, *un sistema de acuerdos internacionales* podría favorecer:

«(...) la especialización de las lenguas principales —básicamente fijando, mediante Congresos científicos, una lengua única para la traducción de cada especialidad».<sup>19</sup>

En cuanto al *honnête homme*, podrá contentarse con *el conocimiento de una o dos lenguas*:

«Todo nos permite prever que las dos lenguas más extendidas en Europa, y en el mundo, serán el inglés y el francés».

Esta rápida evocación de las posturas del gran lingüista podrá tener el mérito de incitarnos a la prudencia. En cambio, parece mejor inspirado cuando dibuja el futuro lingüístico de Europa a partir de principios de tolerancia y de apertura recíproca hacia los demás:

«Tolerar, es hacerse querer, es atraerse a las poblaciones que, ante un peligro, abandonan al opresor, mientras que forman bloque para defender la patria que han adoptado.

En la gran comunidad humana y especialmente europea, sólo hay un medio de apaciguar los elementos de disociación y de regular, no con la satisfacción general —sería demasiado bonito— sino con espíritu de equidad, que a largo plazo será entendido, los problemas irritantes planteados por los idiomas y las minorías lingüísticas: esta solución es la tolerancia y la libertad en la comprensión y el respeto de los derechos recíprocos».<sup>20</sup>

### III

Esta postura será la que va a encontrarse en el corazón de la acción de las instituciones europeas.

#### La acción del Consejo de Europa

Desde el 19 de Diciembre de 1954, los representantes de los Estados miembros del Consejo de Europa preveían en el artículo 2 de la Convención cultural europea que cada Estado alentaría *a sus nacionales en el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras Partes contratantes*. En Abril de 1961, la segunda conferencia de Ministros europeos de Educación precisaba, en este mismo sentido:

«(...) conviene atribuir una importancia más grande que nunca al aumento del conocimiento de lenguas (...) este conocimiento es indispensable a la vez para cada europeo y para Europa en su conjunto (...) para la cooperación internacional, la salvaguardia y el desarrollo de nuestra herencia común. Es necesario pues prever o mejorar las disposiciones relativas a la enseñanza de lenguas vivas en los centros escolares (...y) convendría estudiar la posibilidad de hacer esta enseñanza obligatoria».

Desde su creación, el *Consejo de Cooperación cultural* establecía, en Junio de

1965, su *proyecto capital para las lenguas vivas*. En 1965, los delegados de los Ministros adoptan una resolución para un programa intensificado de enseñanza de lenguas vivas en Europa:

1. para llegar a una verdadera unidad de proyectos entre los países de Europa, es necesario suprimir las barreras lingüísticas que los separan;
2. la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo;
3. el conocimiento de una lengua viva ya no es hoy día un lujo reservado a los miembros de una élite, sino un instrumento (...) que todos deben poder poseer».

Esta acción del Consejo de Europa ha proseguido sin cesar hasta nuestros días y, en Marzo de 1988, la Conferencia *Aprendizaje de lenguas en Europa: el reto de la diversidad*, efectuaba nuevamente consideraciones análogas.

### La acción de las instituciones de la Comunidad Europea

Desde 1976, la enseñanza de las lenguas de los países de la Comunidad europea figura entre los temas de acciones comunitarias retenidos por el Consejo de Ministros de Educación de los Países miembros. Al igual que para las Autoridades de la Europa de los 21, la enseñanza de las lenguas de la Comunidad ha sido siempre considerada *como uno de los instrumentos mayores para la construcción europea*.<sup>21</sup>

La orientación ideológica de las instituciones europeas parece muy clara, actualmente, en este terreno: la elección es la de una *identidad cultural del conjunto europeo que descansa sobre su propia diversidad y una unidad de Europa que sólo se llevará a cabo mediante la asunción colectiva de la totalidad de nuestras herencias lingüísticas y culturales*.

En consecuencia el problema está en medir la separación existente entre esta política elaborada por los responsables europeos y la realidad de una evolución tal y como se traduce, en cifras, en los sistemas educativos. Un análisis efectuado en 1975 por Alain Fantapié mostraba la realidad de una evolución que se sitúa en el extremo opuesto de la política definida y deseada: entre 1960 y 1974-1975, el conjunto de las lenguas, a excepción del inglés, estaba en Francia en franca decadencia, al igual que en todos los países no anglófonos. El inglés ocupaba en todas partes el primer lugar con una diferencia considerable. No he podido actualizar este estudio, pero todo hace pensar que esta tendencia se ha mantenido durante el último decenio.

Ante tal situación, de nada sirve el multiplicar los deseos de buena voluntad. Parece más eficaz volver a analizar la cuestión de manera radical y proponer un análisis diferente de esta contradicción capital. Intentaré hacerlo para concluir mi intervención.

#### IV

Nuestra realidad puede encontrarse en una contradicción cuyos dos polos opuestos están representados simbólicamente por la postura de Meillet y la de Dauzat.

Es extraordinariamente positivo que los principios de tolerancia y de respeto del conjunto de los componentes lingüísticos, incluidas las lenguas regionales y las de las comunidades inmigradas, defendidas por Dauzat, hayan prevalecido en la política elaborada por las instancias del Consejo de Europa y de la Comunidad; es una conquista que tiene un precio inestimable para la definición de nuestra identidad cultural y para la defensa y análisis profundo de la democracia.

Dicho esto, la cuestión planteada por Meillet sigue sin respuesta. Europa necesita un instrumento lingüístico común y la política no responde a esta necesidad. Los hechos son obstinados: la necesidad explica que una lengua: el inglés, haya conseguido imponerse como primer instrumento de contacto y de intercambios.

Conocemos bien los orígenes de este éxito: la expansión mercantil y colonial de Gran Bretaña y la -comercial, industrial y militar- de los Estados Unidos. En Europa, el lugar ocupado por el latín se había debido a razones análogas y en un momento dado, en el siglo XVIII, el francés pudo desempeñar un papel parecido. Actualmente, es necesario dejar de protestar por la victoria del inglés y ver de qué manera podemos ponerla al servicio de nuestra voluntad de construir la unidad europea.

La cuestión que se nos plantea es la de saber si la única manera defender la identidad europea consiste en luchar contra el lugar ocupado por el inglés, combate que no presenta grandes dudas. Por el contrario, ¿no sería posible intentar apostar por un desarrollo del inglés como lengua de comunicación en Europa que favoreciera el desarrollo de las lenguas de las diferentes comunidades culturales que forman la materia de la civilización europea?

El reto ante el que nos encontramos es el de acabar con una práctica mayoritaria del inglés que se halla en contradicción con la ideología de la construcción europea, fundada en la valorización del multilingüismo. Dicho en otras palabras, conviene abrir el debate para legitimar un uso del inglés que pueda ir en paralelo con una práctica efectiva del multilingüismo. Ello parece posible a condición de popularizar una imagen positiva del inglés como lengua de comunicación, mientras que nos esforzaríamos por valorizar las demás lenguas como lenguas de identificación social sin introducir una jerarquía entre ellas. El sistema al que llegaríamos podría esquematizarse de la manera siguiente:

#### Inglés

instrumento práctico de comunicación  
actualidad  
rapidez  
hacia la simplificación  
ligera  
aprendizaje rápido  
el inglés de comunicación universal

#### Otra lengua

medio de identificación  
complejidad histórica  
lenta integración  
estratificación  
recargada por experiencias múltiples  
aprendizaje infinito  
el inglés de la comunidad anglófona

Las ventajas de este sistema son numerosas:

### 1. *Ventajas económicas*

A nivel de las instituciones europeas: economías financieras.

En la circulación de los conocimientos que favorecen el desarrollo científico e industrial (los dos ejemplos extremos son: los franceses, cuyo autocentrismo lingüístico explica el retraso tecnológico y los japoneses, que en cambio han sabido aliar la eficacia de la utilización del inglés y el desarrollo de su propia cultura).

### 2. *Ventajas culturales*

Es evidente que esta situación a dos niveles lingüísticos generará entre el inglés y las lenguas de las comunidades actuales unos fenómenos de hibridación. Actualmente, los nacionalismos lingüísticos lo prohíben todo y no controlan nada. La distinción entre el lenguaje internacional práctico y la lengua de identificación permitirá ciertos préstamos mejor controlados.

Esto es mucho más cierto si, renunciando a la conquista de la hegemonía —que subyace aún bajo los combates de la francofonía, por ejemplo— se abre el campo al *derecho a la diferencia no limitada a las lenguas nacionales*:

- (a) se trata de reconocer el derecho al desarrollo de las lenguas hoy mantenidas en un estatus de inferioridad. Tanto en el Consejo de Europa como en el Parlamento Europeo esta idea está empezando a tenerse en cuenta. Europa como tal no tiene una tradición de opresión cultural y no tiene ningún interés en asumir la tradición de las naciones dominadoras.
- (b) a este reconocimiento de la herencia del pasado, conviene asociar el futuro, las lenguas y las culturas de la inmigración a las de las minorías autóctonas. Se propone a Europa un amplio taller cultural, la redistribución de las posibilidades de todas las comunidades lingüísticas sin excepción en una competición libre de trabas y de prejuicios.

## V

Este esquema de una nueva distribución de los datos lingüísticos en Europa constituye un horizonte movilizador. Para que esta utopía tenga alguna posibilidad de estructurar nuestro futuro, es importante efectuar un trabajo de reflexión en profundidad acompañado por un esfuerzo pedagógico continuado para popularizar los temas fundamentales que sirven de base a esta política lingüística.

## La vida de las lenguas

Un primer campo de reflexión concierne a la vida de las lenguas. Así, el lingüista francés Claude Hagège ha subrayado recientemente que la necesidad económica y tecnológica del desarrollo de la función instrumental de las lenguas empieza a permitir medir de manera más precisa y al contrario, el valor simbólico de las lenguas de las comunidades culturales: su mantenimiento y desarrollo es una condición indiscutible de la identificación creadora de las comunidades. Actualmente, las lenguas —el francés, el inglés, el alemán, el español, el italiano— en competición por la hegemonía de Europa, corren el riesgo de una pérdida importante de su capacidad simbólica adaptándose a un ajuste semántico impuesto por el desarrollo de un mercado común del sentido. Según el esquema que proponemos, este efecto perverso de la necesidad de una comunicación a gran escala puede tener menos peso en la vida de las lenguas de cultura.

## El multilingüismo europeo

Un segundo campo de reflexión concierne al contacto de las lenguas y culturas que forman el conjunto europeo. Es evidente que la distinción entre la función del inglés y la de las lenguas de las comunidades culturales no debe desembocar en un aislamiento de cada comunidad en el ghetto de un absurdo purismo. La lógica del respeto de la igual dignidad de las diferentes lenguas y culturas que constituyen la sociedad europea necesita, para entrar en los hechos de dos operaciones que se sitúan en la lógica de la ideología del multilingüismo que, vale la pena repetirlo, es una experiencia esencial de las reflexiones de estos últimos treinta años:

- (a) un esfuerzo de conocimiento y una pedagogía que tienden a eliminar de nuestras sociedades los prejuicios lingüísticos que constituyen aún la herencia viva de una Europa dividida en naciones antagonistas. Una amplia encuesta sobre los prejuicios lingüísticos y una popularización de estos temas —en la escuela y fuera de la escuela son aquí necesarias.
- (b) un esfuerzo de aprendizaje recíproco de las lenguas europeas en una pedagogía orientada hacia la adquisición de una mayor seguridad lingüística de los niños, sobre todo de los pertenecientes a ambientes desfavorecidos. Algunas de las experiencias que se han llevado a cabo muestran los beneficios que pueden obtenerse por esta vía. El nuevo lugar atribuido al inglés —entendido como instrumento lingüístico común y diferenciado del inglés lengua de cultura y de identificación debería permitir liberar un espacio en la enseñanza para dar cabida a las lenguas de las comunidades, de todas las comunidades; regionales, inmigradas, pequeñas o grandes. Cada niño de Francia, por ejemplo, debería poder acceder normalmente al inglés de comunicación y elegir el aprendizaje en profundidad de otra lengua extranjera o de una lengua regional o incluso de una lengua minoritaria; siendo

esta lengua, de todos modos, entendida como lengua de una segunda cultura.

### Lengua y sociedad

Este esquema de desarrollo lingüístico para Europa supone una reflexión sobre el modelo de sociedad en que se asienta. La construcción de Europa —es nuestra proposición— reposa sobre una necesaria *movilidad de los individuos* complementaria de la *implantación de las sociedades*. No se trata de favorecer una sociedad de ghettos substituyendo a la coacción sobre una persona de una cultura y una lengua antes determinadas por el Estado, nuevas coacciones, sin duda más fuertes, ejercidas a nivel local, regional, étnico. Más bien al contrario; se trata de permitir el desarrollo de las sociedades a nivel local, regional, étnico, garantizando la libertad de circulación y de integración en la cultura de su elección, de los ciudadanos de Europa. Esta libertad es esencial desde el punto de vista de los derechos del hombre: garantizaría también la difusión de culturas, el intercambio fecundo de conocimientos, el fin de los chauvinismos. Las grandes civilizaciones del pasado se han forjado así. No existe ninguna que no sea un producto del contacto entre el extranjero y el autóctono; razón por la cual todas son mestizas. Pero, inversamente, el individuo móvil necesita poder elegir integrarse en la solidez de cuerpos sociales prósperos: he ahí el problema del desarrollo regional europeo, sobre todo en sus periferias.

## Notas

1. ARACIL, Luis, *Dir la realitat*, Barcelona, 1983. Cf. p. 33.
2. BRAUDEL, Fernand, *Grammaire des civilisations*, 1963, Paris, 1987.
3. VOYENNE, Bernard, *Histoire de l'idée européenne*, Paris 1952 1, 1964, p. 14.
4. VOYENNE, Ibid., p. 238.
5. VOYENNE, Ibid., p. 238-239.
6. Discours, 1979, p. 82.
7. Ibid., p. 27.
8. Ibid., p. 59.
9. Ibid., p. 27.
10. MEILLET, Antoine, *Les langues dans l'Europe nouvelle*, 1918.
11. Op. cit., p. 238.
12. Op. cit., p. 239.
13. Op. cit., p. 244.
14. Ibid.
15. Op. cit., p. 248.
16. Op. cit., p. 260.
17. DAUZAT, Albert, *L'Europe linguistique*, Paris, 1940.
18. DAUZAT, Albert, *Tableau de la langue française*, Paris, 1930. Cf. pp. 284-285.
19. Op. cit., p. 258.
20. Op. cit., p. 263.
21. JACOBY, Lucien, «Les communautés européennes et l'enseignement des langues étrangères», en *Le citoyen de demain et les langues*, Colloque de Cérisy, Paris, 1985. Cf. pp. 114-117.
22. FANTAPIÉ, Alain, «Les langues vivantes et l'Europe: situations et tendances», Conf. du 22/9/1975 en *Le langage et l'Homme*, Mai 1976, p. 61.

# Las lenguas internacionales y el reto europeo

*Jean Pierre Van Deth*

C.I.R.E.E.L., Expolangues, París

Las lenguas humanas, hablando con propiedad innumerables —de cuatro a ocho mil según estimaciones—, son un reto para cualquier razonamiento. Su multiplicidad indica sin duda que, a diferencia de las otras especies animales, la especie humana sólo es una en ciertos aspectos, mientras que la unicidad de los individuos que la componen sigue siendo inalienable.

A lo largo de los tiempos, los hombres han debido tener en cuenta este dato dando rodeos y buscando la manera de comunicar entre ellos —cualesquiera que fueran sus diferencias— a la mayor escala posible. En consecuencia, el fenómeno de las lenguas «internacionales» no puede ser disociado de la consideración del «comercio» de los hombres; dicho de otra manera, de las relaciones de todo tipo que las comunidades humanas, física y culturalmente alejadas unas de otras, han debido tener y mantener.

Hasta una época reciente, la unidad de medida de los transportes humanos era, en la práctica, el día. En base a esta medida se han constituido las unidades lingüísticas que conocemos aún hoy. Picardos y loreneses, normandos y bretones hablaban lenguas diferentes y no sufrían por ello ningún perjuicio. Sin embargo, la constitución de los Estados-Naciones, iniciada en occidente desde la Edad Media, pero no finalizada hasta los siglos XVIII y XIX, iría acompañada de la promoción de algunas lenguas —francés, castellano, por ejemplo— al estatuto privilegiado de «lenguas nacionales». Este proceso no se llevó a cabo de manera natural; hizo falta que

se ejerciera la autoridad del poder (y la represión a veces) para que se impusiera el «bien común» de la intercomunicación a escala de una Nación en detrimento del derecho y del «bien» particular de cada una de las comunidades en presencia, legítimamente unidas a su manera propia de expresión y de intercambios.

### El latín

No faltarán quienes objeten desde un principio el caso particular del griego —en cierta medida— y sobre todo del latín. En efecto, nadie puede discutir la enorme influencia de la lengua latina sobre todos los pueblos de Occidente.

Sin embargo, el latín no disfrutó nunca de un estatuto de «lengua imperial» única y obligatoria. Lengua de conquista, el latín fue, evidentemente, la lengua de la administración colonial, pero la imperfección de los medios de comunicación físicos (medios de transporte) así como intelectuales (reproducción de los escritos) le impidió substituir a las lenguas de los pueblos sometidos al poder de Roma. Lo máximo que pudo hacer —según una dialéctica hegeliana— fue mezclarse con ellas y envilecerse hasta dar origen a nuevos idiomas, emparentados por su mediación y sin embargo irreductiblemente diferentes.

Si el latín fue, hasta el siglo XIX, un extraordinario medio de comunicación internacional, fue un hecho debido menos al poder político y al poder de las armas que a la influencia de la Iglesia llamada «católica»; es decir, universal. Ésta, que detentaba el poder espiritual e intelectual, fue la que mediante sus escuelas y universidades, mantuvo la vitalidad de una lengua, incluso más allá del declive del Imperio que la había difundido.

Si la Reforma protestante no consiguió ver realizadas todas sus ambiciones; si, básicamente, no logró derribar el poder de Roma, por lo menos, en el campo que nos ocupa, consiguió que doblaran las campanas por la muerte del imperio latino. Sin duda podemos llegar incluso a decir que traduciendo el mismo Calvino del latín al francés su «Institución Cristiana», hizo más por darle a la lengua francesa su estatuto de lengua nacional que François I con el Edicto de Villers-Cotert. Este hecho se hace aún más patente al otro lado del Rin donde sigue habiendo consenso para fechar el nacimiento de la «lengua alemana» en el momento en que Lutero tradujo la Biblia a la «lengua vulgar».

### El árabe

Otro caso notable y que presenta analogías con el caso del latín es el del árabe. Nadie duda que se trate, incluso hoy en día, de una «lengua internacional». Es lengua oficial en veinte estados soberanos que totalizan una población de más de 200 millones de habitantes (300 millones en el año 2000). Sin embargo, desde el punto de vista lingüístico podemos preguntarnos qué cubre exactamente la palabra «ára-

be». Si no fuera por el Corán, el árabe no existiría puesto que no hay intercomprensión entre Magreb y Machrek como tampoco la hay entre un «marroquí» y un «egipcio» por ejemplo. Difundido por las armas de los soldados de Mahomet el árabe no es la lengua de un imperio, sino la de un «mundo». A diferencia del catolicismo que se dirige al «espíritu» y tiende a descuidar los aspectos «carnales» de la vida, el Islam es una regla de vida totalizadora. Filosofía y práctica cotidiana, ciencia y medicina, el Islam impregna el conjunto de la vida, y la lengua del Corán no puede, en consecuencia, limitarse a los doctos. Por esta razón, el árabe tiene una vocación verdaderamente universal. Un mundo islámico realmente logrado sólo podría ser arábfono. No es éste el caso, ni siquiera en los países que reconocen el Islam como religión del Estado. Pero ninguna otra lengua, hoy en día, puede invocar una vocación más consciente de universalismo.

### El inglés

A pesar de lo anteriormente expuesto, en nuestros días, ni el árabe ni el latín aparecen como candidatos serios al papel de lengua dominante para los intercambios internacionales. La única lengua que está en situación de dominación actual y próxima es, evidentemente, bajo la forma británica o americana, el inglés. Muchas teorías han sido elaboradas, muchas razones han sido anticipadas para explicar, justificar o deplorar esta situación. La más simple hace referencia a la potencia del dólar o, por lo menos, al prestigio del «billete verde». Pero ¿no sería más fácil considerar ante todo de qué manera se ha constituido la nación americana, a partir de una inmigración tomada de todas las naciones y de todas las culturas de Europa, de África e incluso de Asia, y a la extensión geográfica excepcional de un estado que cubre más de cuatro husos horarios? ¿No era inevitable, en estas condiciones, que los Estados Unidos fueran el terreno predilecto de las industrias de la comunicación? Bell y Ford —el teléfono y el automóvil quizá hayan hecho más por la difusión del inglés que Shakespeare y la Reina Victoria...

### Convergencias

Al menos una cosa es segura: la cuestión de las lenguas internacionales se plantea, a finales del siglo XX, en términos nuevos. Hasta la Segunda Guerra Mundial, la historia de los hombres se ha hecho al ritmo de las conquistas militares o ideológicas. El latín y el árabe, ya lo hemos dicho, han tomado su dinamismo de estas dos energías combinadas. El español, el portugués, el neerlandés, y sobre todo el francés, han accedido al estatuto de lenguas internacionales a causa de la ambición de sus príncipes, de la codicia de sus vendedores, y de la fuerza de sus ejércitos, hábilmente apoyados a veces en el prestigio de sus artistas y en el expansionismo de sus misioneros. Lo mismo podríamos decir del inglés: no era más ineluctable que se hablara inglés en Delhi que holandés en Yakarta, portugués en Recife, español en Lima o francés en Dakar.

Pero hoy día, estando Nueva York a solamente tres horas de vuelo de París, ya no hay manera de escapar a la necesidad de un lenguaje común entre hombres de culturas diversas pero que no pueden evitar el trabajar cada vez con más frecuencia juntos, encontrarse y tener en cuenta mutuamente sus puntos de vista y sus intereses. Cuando, para construir un automóvil y venderlo, hay que buscar piezas en Japón y en Hong-Kong, tratar con carroceros italianos, montar una fábrica en España, buscar motores en Alemania, crear una red de ventas en América Latina... la adopción de una lengua internacional ya no es ante todo una cuestión de influencia o de prestigio, sino un imperativo, una cuestión de supervivencia.

A pesar de su prestigio como lengua literaria, científica, artística y de su expansión por toda Europa del Norte y por la mayor parte de Europa Central, el alemán perdió —en 1945— cualquier esperanza de imponerse como lengua dominante en los intercambios internacionales. Con la Liberación y el Plan Marshall, por el contrario, fue el inglés de América el que apareció —al mismo tiempo— como la lengua más apta para impulsar el despliegue de una era nueva de prosperidad y de paz. Por otra parte se aprovechaba del fin de la era colonial que, devolviendo a los Estados de África y de Asia la libre disposición de sí mismos, reduciría a la nada la influencia internacional del holandés e iba a amputar seriamente la del francés. La corona británica, en cambio, conseguiría conservar su influencia instituyendo la Commonwealth, de la cual, la «Communauté», fundada por Francia en 1959 con la mayor parte de sus antiguas colonias africanas, no sería nunca más que una débil copia.

### ...Y divergencias

Sin embargo, treinta años después, la cuestión de la —o de las— lengua(s) internacional(es) se plantearía en términos ligeramente modificados. El tiempo se encargó de demostrar que los acuerdos de Yalta, al constituir dos «imperios» o «superpotencias» en el Este y en el Oeste no habían preparado la paz, sino más bien habían impuesto las condiciones de un equilibrio del miedo. ¿Se vería obligado el mundo a repartirse entre un conjunto occidental por una parte, dominado por los Estados Unidos y cuya lengua de intercambio sería el inglés, y un conjunto oriental dominado por la Unión Soviética y por la lengua rusa? Además de que esta visión sería demasiado esquemática —olvidando en particular la diferencia de estatuto del inglés en Estados Unidos y del ruso en la Unión Soviética— sería ignorar también la irreductibilidad del arraigo cultural de los europeos por una parte, de los pueblos de Extremo Oriente por otra, y considerar como poco importante la dinámica de los pueblos del Sur. Es obligado hacer constar, en efecto, que el ruso, aún cuando es obligatorio en los sistemas escolares del conjunto de los países llamados del Este, no se ha convertido en la lengua de los intercambios entre estos países, excepto, quizás, en el terreno político. Por otra parte, el inglés sólo tiene la apariencia de una lengua universal. Lo es, indudablemente, para un cierto número de «comunidades» de intereses o de proyectos: comunidad científica, comunidad de la juventud en cier-

ta medida, comunidad del «Show business» y del «business» simplemente; es decir, de los «negocios» y de las «finanzas». Pero, nada hace prever que nos orientemos hacia una «humanidad» bilingüe en la que cada uno hablaría en casa su propia lengua y utilizaría el inglés para el conjunto de los intercambios internacionales. Por el contrario, asistimos a un renacimiento evidente de las culturas y de las lenguas más singularizadas. La comunidad armenia se subleva contra el imperio de habla rusa, la comunidad kurda contra las opresiones iraní, iraquí o turca, y la comunidad hispanófono del Sur de los Estados Unidos contra el sueño del melting pot anglófono. Todo sucede como si, escapando del miedo que justificaba el sacrificio de los intereses particulares, los hombres reencontraran en la era de paz (universal, sino local) que vivimos, la fuerza y la necesidad de afirmar de nuevo sus diferencias.

### El francés

Durante estos mismos treinta últimos años, una lengua, la única prácticamente, no ha cesado de reivindicar sus derechos frente al inglés: se trata evidentemente del francés. Ni el español, aun contando con la fuerza que le da la veintena de estados que lo han elegido como lengua oficial y de uso, y que representan más de 300 millones de habitantes; ni el portugués, lengua de los 7 estados soberanos que totalizan casi 200 millones de habitantes, estaban en situación —por muchas razones— de llevar a cabo este combate. Pero el francés, incluso si realmente sólo es hablado por menos de 100 millones de personas, tenía todas las razones, y quizá los medios, de lanzarse en este terreno.

Lengua oficial de 24 estados representa el primer grupo —después del conjunto anglófono que, a su vez, reúne 45— en las instituciones internacionales. Por añadidura, desde el siglo XVIII al menos, es la lengua oficial de los intercambios diplomáticos. Finalmente, se apoya en una de las principales potencias industriales de nuestro tiempo —dejando a un lado, evidentemente, las dos superpotencias— ella misma unida por lazos históricos, económicos y afectivos a América del Norte vía Quebec, a África, a Asia o al Pacífico.

A estas razones se añade la notable difusión, en todas las latitudes, de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Fruto de una larga tradición basada en el prestigio de la literatura francesa de los tres o cuatro últimos siglos, así como de los esfuerzos incesantes del aparato diplomático francés, siempre dispuesto a invertir en las relaciones culturales internacionales unos medios humanos y financieros considerables, la «francofonía» desborda ampliamente el grupo de los estados llamados francófonos. Pero la francofonía está aún lejos de presentarse como una Comunidad constituida; está lejos de ir en contra de la Commonwealth y lejos también de poder reivindicar una legitimidad comparable a las de la hispanofonía por una parte y de la arabofonía por otra. Si la primera Cumbre de los «Jefes de Estado y de Gobierno que tienen en común el uso del francés» sólo ha podido ser reunida en 1986, quiere decir que el nexa constituido por la lengua francesa sigue siendo tenue y algo impreciso. Pero tampoco deja de tener sentido que este conjunto geopolítico se constituya actualmente y que deba su nacimiento mucho más al entusiasmo de algunos

hombres de estado africanos —a los Presidentes Bourguiba y Senghor sobre todo— que a la voluntad de los responsables de la política francesa, dejando aparte al General de Gaulle. Muchos estados que no pertenecen, objetivamente, al grupo de los países que hablan francés —Egipto, por ejemplo— han adherido a este «club» mientras que otros que parecían tener una plaza reservada desde tiempo atrás —como Argeliano han deseado entrar a formar parte del mismo. Así se manifiesta de nuevo la ambigüedad del lenguaje: instrumento de comunicación pero también instrumento privilegiado de identificación. Frente al inglés, que aparece como la lengua de los negocios y del dinero —incluso si también es la lengua de comunicación de muchos estados en vías de desarrollo— el francés tiende a ser la lengua del no-alineamiento, del desarrollo y de la solidaridad Norte-Sur.

### El reto de Europa

Los fenómenos lingüísticos son habitualmente lentos y poco previsibles. Lenguas que se podían creer extinguidas para siempre se despiertan —el hebreo por ejemplo— mientras que otras —el gaélico de Irlanda por ejemplo— no llegan a renacer a pesar de todos los esfuerzos que se hacen por ellas. En este final del siglo XX, un fenómeno históricamente inédito podría ir acompañado de una redistribución de cartas entre las lenguas de comunicación internacional: la construcción de Europa. Europa occidental tiene como característica beneficiarse de la más elevada relación desarrollo industrial / antigüedad de civilización en el mundo. Los doce países que han decidido borrar sus fronteras el 31 de Diciembre de 1992, constituirán juntos, tanto en población como en P.I.B., la primera potencia mundial. Esta nueva «Babel» ¿tropezará de nuevo con la cuestión de las lenguas o encontrará la manera de entenderse también en ese tema? Y si éste ha de ser el caso, ¿cuál será la lengua elegida?

Hasta el momento, la historia sólo ha conocido dos maneras de crear imperios: la anexión o la inmigración. En el primer caso, la lengua del imperio siempre ha sido la del conquistador; en el segundo fue la del primer ocupante o la del primer colonizador. En efecto es fácil de ver que es así como han adquirido sus «derechos» internacionales tanto el español como el portugués, el árabe como el inglés, el francés como el ruso, e incluso el chino. La «nación» europea se presenta de manera muy diferente. Nace de una convergencia de intereses y de deseos, sin violencias y fuera de la dominación de ninguna de sus componentes. De la decena de lenguas que se hablan en ella y que tienen un estatuto nacional, cuatro disfrutaban también, a niveles diferentes, de un estatuto internacional: el alemán, el inglés, el castellano y el francés. Dado que el alemán y el castellano no tienen ninguna posibilidad real de ser retenidos como lengua principal de comunicación desde el Norte hasta el Sur de Europa, quedan de nuevo el inglés y el francés. ¿Es posible una elección? ¿Es deseable?

En el momento actual sólo se puede constatar la superposición de tres tipos de «discursos»:

1. El discurso «político». Es el de los hombres de estado y el de las instancias comunitarias. Sólo puede ser el del derecho de cada una de las lenguas en presencia a seguir viva. Es el discurso del multilingüismo que se traduce, en los hechos, en la multiplicación de las acciones para favorecer el aprendizaje recíproco de las lenguas europeas a la vez que en desarrollar la utilización de la traducción y la puesta a punto de instrumentos nuevos que hagan que ésta sea más rápida y menos costosa.
2. El discurso «económico». Es el de los hombres de negocios pero también el de los hombres de ciencias. No se entorpece con sensibilidades «nacionalistas» y sólo considera la eficacia de una comunicación que debe efectuarse en las mejores condiciones de rapidez y con los menores costos posibles. Para éstos, solamente el inglés responde a estos requisitos y, en consecuencia, no podremos evitar el ir hacia un bilingüismo generalizado: lengua nacional + inglés.
3. El discurso «identitario». Frágil, ya que está sostenido por personalidades generalmente alejadas del poder y basado en motivaciones a veces divergentes. Tiene como característica principal el hecho de poner en evidencia que, eligiendo «una» lengua principal para los intercambios, Europa elegirá, al mismo tiempo, su rostro y su personalidad. Sus defensores están de acuerdo en el rechazo del inglés —que haría de Europa, en su opinión, un satélite de los Estados Unidos—, pero divergen en la propuesta de otra alternativa.

Sin embargo, se puede considerar que los defensores del «francés, lengua de Europa» se alinean bajo esta bandera, tal como lo hace el grupo de parlamentarios europeos que, bajo la presidencia del Príncipe Otto de Habsburgo, milita desde hace muchos años en Estrasburgo para la defensa «del francés y de las lenguas europeas». ¿Qué posibilidades tienen de ser escuchados? Dependerá en parte, sin duda, de la actitud de los mismos franceses y de su apertura a las lenguas y a las culturas de sus interlocutores europeos.

En efecto, ¿por qué rechazar el inglés si el francés debía ejercer sobre las lenguas de Europa el mismo efecto laminador y uniformizador que el que se teme ver ejercer bajo la presión de Estados Unidos? Pero esto dependerá también, y ante todo, del conjunto de los europeos. Del mismo modo que no podemos imaginar que Europa se construya sin algunos abandonos de soberanía en los terrenos monetarios y fiscales en particular, tampoco Europa podrá hacerse si no se encuentra una solución razonable a la multiplicidad de lenguas nacionales, regionales y locales. La «identidad» europea podría entonces encontrarse, en el alba del siglo XXI, con una manera inédita de recoger el reto del plurilingüismo; no mediante la elección de una lengua dominante única, sino asumiendo la responsabilidad del estatuto internacional del que gozan ya varias lenguas de Europa y del beneficio que los europeos, en su conjunto, pueden extraer de esta situación. Eligiendo un plurilingüismo real y razonado: la práctica correcta de dos lenguas además de su lengua nacional. Así los europeos tendrían la posibilidad de poder comunicar no sólo entre ellos sino también con el mundo entero. No tendrían que elegir, entre las lenguas a las que la historia ha conferido un estatuto internacional, una «supralengua» babélica y planetaria, ni tampoco encerrarse en sus particularismos.

Esta propuesta que hasta hace poco hubiera podido parecer utópica, es la más «razonable» que podemos imaginar. Se basa primeramente, en la relativa homogeneidad de las lenguas indoeuropeas y, sobre todo, en las posibilidades de intercomprensión, hasta el momento muy insuficientemente aprovechadas en la enseñanza, que existen entre las lenguas «latinas» (y el inglés, en gran parte, es también una lengua latina). Tiene en cuenta la época en la que vivimos y que se caracteriza por un desarrollo económico y social de un nivel tal que en Europa, la adquisición de varias lenguas durante la escolaridad es un objetivo realizable para todos los jóvenes europeos. Finalmente, se basa en las esperanzas que razonablemente podemos tener en las próximas aplicaciones de las investigaciones que combinan informática y lingüística y que no dejarán, en los próximos veinte o treinta años, de conseguir poner nuevos instrumentos al servicio de la traducción, los cuales representarán para ésta lo que el automóvil y luego el avión a reacción han representado para el transporte.

# El derecho a aprender y a practicar las lenguas

*Denis Girard*

Association pour les États Généraux des langues  
Ministère de l'Éducation Nationale, Paris

*Les hommes naissent libres et égaux en droits...*

(Art. Ier. de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, décrétée par l'Assemblée Nationale du 26 août 1789).

Entre los derechos inalienables que garantizan la verdadera libertad e igualdad de los hombres desde su nacimiento, debe figurar en 1989, año de las celebraciones del Bicentenario de la Revolución francesa y de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, *el derecho a las lenguas*. Derecho sagrado que han querido afirmar a escala mundial los promotores y los organizadores de los États Généraux des Langues que se celebran en París del 26 al 29 de Abril de 1989.

¿Por qué celebrar unos États Généraux des Langues? Y, ¿con qué objetivo?

Es importante subrayar que la idea de celebrar el Bicentenario de la Revolución francesa con una gran manifestación internacional dedicada a las lenguas, ha partido, en primer lugar, de especialistas americanos y británicos de la enseñanza del inglés. Los lazos históricos, ya conocidos, entre la declaración francesa de los Derechos del hombre y del ciudadano de 1789 y la *Bill of Rights* americana del 15 de Diciembre de 1791, no son ajenos a este hecho.

A título general, es importante interrogarse sobre las relaciones que puede haber

entre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en 1789 y los acontecimientos de 1789, y la manera en que han podido contribuir a la emancipación del pueblo francés y, en consecuencia, a la de muchas otras naciones.

Antes de la Revolución francesa, el Siglo de las Luces había manifestado un interés nuevo por el fenómeno del lenguaje. En su *Essai sur l'origine des langues*, publicado en una obra póstuma en 1781, J.J. Rousseau había visto con claridad cómo lo que él denominaba la «lengua de convención» de los hombres, se distinguía fundamentalmente del lenguaje de los animales por su aspecto evolutivo, fuente decisiva de progreso:

«La lengua de convención sólo pertenece al hombre. Por ello el hombre progresa, ya sea para bien o para mal, y no sucede lo mismo con los animales».

En consecuencia, entendemos que la Revolución francesa se haya preocupado muy pronto por los problemas lingüísticos. Pensemos en todo lo que podía implicar en el plano de las aptitudes lingüísticas el llevar a la práctica el artículo XI de la Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano:

«La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre: cualquier ciudadano puede, en consecuencia, hablar, escribir, imprimir libremente...»

En una época en la que el analfabetismo estaba tan extendido y en la que las poblaciones rurales fuertemente mayoritarias se expresaban generalmente, no en francés, sino en una lengua regional más o menos alejada del francés y siempre considerada como un patois, la primera preocupación de la Asamblea constituyente fue el decidir que sus decretos serían traducidos a estas lenguas locales.

Pero, tras una amplia encuesta del Abate Grégoire efectuada en diversas regiones con ayuda de un extenso cuestionario relativo «al habla dialectal y a las costumbres de la gente del campo», la Convención renuncia a esta actitud liberal adoptando un informe del mismo Abate Grégoire «Sobre la necesidad y los medios de aniquilar las hablas dialectales y universalizar el uso de la lengua francesa».

El recordar esta política draconiana en beneficio de la lengua nacional es algo que nos choca profundamente hoy día. Mostraba la voluntad que iba a manifestarse en todos los países de construir una unidad nacional haciendo caer las barreras de las provincias y de los pueblos. Ello nos hace reflexionar sobre el camino recorrido desde hace doscientos años en el terreno de las «políticas lingüísticas», uno de los cinco grandes temas de reflexión de los *États Généraux des Langues*. En 1789, la reivindicación nueva de la «libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones» pasaba, básicamente, por el acceso de todos a un buen dominio de la lengua nacional. En el mundo de hoy y en la Europa de mañana, el monolingüismo es un handicap casi tan grave como el analfabetismo de ayer. La prueba de ello la tenemos mirando, por ejemplo, la lista de los derechos protegidos por la Convención europea de los derechos del hombre, firmada en Roma en 1950 por los ministros de 15 países. El «derecho a la libertad de expresión», al igual que el «derecho a la libre

circulación y el derecho a elegir el lugar de residencia» sólo podrán ejercitarse realmente en la Europa comunitaria del Acta Única mediante el derecho efectivo a aprender dos lenguas extranjeras.

Estos temas serán debatidos, así como muchos otros, en los *États Généraux des Langues* que se proponen, al igual que los *États Généraux* de 1789, pero con un campo mucho más limitado, hacer primeramente un *état des lieux* (o un *state of the art*, como dicen los anglófonos), para poder abrir nuevas vías y ofrecer soluciones posibles a los múltiples problemas de la comunicación interlingüística e intercultural de las sociedades de finales del siglo XX y del siglo XXI.

Para facilitar la reflexión, los organizadores han elegido cinco grandes temas:

1. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.
2. El papel de los media y de las nuevas tecnologías.
3. Políticas lingüísticas.
4. Las lenguas y el derecho al trabajo.
5. Las lenguas y la cooperación internacional.

Cada tema será presentado en sesiones plenarias por dos especialistas de reputación mundial.

Para cada tema han sido seleccionados una docena de subtemas que se presentarán en comunicación-debate, en mesa redonda o en foro, los cuales, a su vez, también han sido confiados a personalidades de los, aproximadamente, 25 países invitados, en base a su competencia específica en cada campo.

Se calcula una participación de 1.200 personas; enseñantes de lenguas, investigadores, didácticos, responsables de la Administración, y técnicos.

La organización de un simposio de esta envergadura ha sido posible gracias al apoyo prestado por las máximas autoridades del Estado francés y de los grandes organismos internacionales : Comisión de las Comunidades Europeas, Consejo de Europa, Fundación Europea de la Cultura y UNESCO.

Será sobre todo el resultado de dos años de trabajo de cooperación internacional entre representantes de numerosas asociaciones francesas e internacionales; alemanas, americanas, británicas, italianas, portuguesas, todas ellas implicadas en la difusión de una o varias lenguas, unidas en el seno de nuestra Asociación para los *États Généraux des Langues*. Podrá gozar del beneficio de la respuesta positiva de todos los expertos que han sido llamados para animarlo, como el profesor Claude Hagège, del Collège de France, que pronunciará la conferencia de clausura, y que se ha referido en estos términos al bicentenario de la Revolución francesa en su último libro:

«Más allá de los desapacibles debates que este acontecimiento ha suscitado a menudo en Francia a causa de su excesiva carga de simbolismo político, todos sabemos que el apego de numerosos extranjeros a la cultura y a la lengua francesas va unido a la imagen de libertad que la Revolución ha infundido en las mentalidades». *Le français et les siècles*.

La expresión «las lenguas» en el título de esta comunicación, así como en el de

los *États Généraux*, se ha elegido precisamente, como es evidente, por su carácter más amplio y más globalizador que, por ejemplo, «lenguas extranjeras» (o «lenguas vivas», «lenguas modernas», expresiones que en francés, cosa curiosa, aunque lo mismo sucede con los equivalentes utilizados en otras lenguas, excluyen las lenguas maternas). Es necesario pues, hacer un inventario completo de todo lo que abarca el término genérico de «lenguas» en nuestras intenciones y en la afirmación de un derecho.

Al hablar de *lengua materna* podríamos preguntarnos si es realmente útil afirmar el derecho de aprenderla y de practicarla, ya que se trata de una función tan natural como respirar, beber y comer, que incluso un recién nacido ejercita desde su nacimiento en el medio familiar. Un aprendizaje eficaz que respete la igualdad de oportunidades no es obvio en cuanto se tiene en cuenta el papel de la escuela. La escolarización gratuita y obligatoria con maestros bien formados se ha convertido, afortunadamente, en la norma en todos nuestros países de Europa. Pero sabemos que no sucede igual en todos los países del mundo y que el analfabetismo sigue siendo una plaga, a pesar de los meritorios esfuerzos llevados a cabo en los últimos decenios, con la ayuda de la UNESCO. Al celebrar el aniversario de la Revolución de 1789, los franceses no pueden ser insensibles al hecho de que la creación de una «Instrucción pública» fué una de las primeras preocupaciones de los revolucionarios como Condorcet que abrió así su informe de 1791 para precisar sus objetivos:

«Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de entender y cumplir con sus deberes».

Sabemos también que los nobles objetivos del Comité de Instrucción pública implicaban una enseñanza eficaz de la *lengua nacional*, en detrimento de las lenguas regionales que eran las verdaderas lenguas maternas de aquellos a los que progresivamente se iba a escolarizar.

Para evitar esta confusión entre lengua nacional y lengua materna, es preferible hablar de *lenguas de partida*, como lo hace la APLV en un opúsculo reciente, graciosamente titulado *Hablemos de las lenguas!* (Paris, Nathan, 1987) y del cual merece la pena citar un párrafo :

«En el medio en el que vive habitualmente, cada individuo aprende y practica una lengua, dos; a veces más... Son lo que podríamos llamar sus «lenguas de partida» (Desde este punto de vista, la noción de «lenguas maternas» es muy confusa. Las situaciones son muy diferentes según los países, las condiciones sociales, familiares. Sin embargo, lo que puede decirse, es que el monolingüismo «de partida» —la existencia de una única lengua de partida— no es el caso más extendido en el planeta...) ¿Cuáles deben ser las ambiciones de los individuos y de las colectividades en materia de aprendizaje de otras lenguas? ¿Basta con aprender una sola y todos la misma? ¿Todos la misma en un país concreto? ¿En un bloque de países concretos? ¿En todo el planeta?

¿O bien hay que aprender varias lenguas?»

Los autores de este opúsculo plantean algunas cuestiones fundamentales que por supuesto abordaremos durante nuestros *États Généraux des Langues*, sobre todo al tratar varios de los subtemas inscritos en el gran tema de las Políticas lingüísticas:

1. La escuela y los plurilingüismos oficiales.
2. Lenguas dominantes / lenguas dominadas.
3. Lenguas vehiculares / lenguas oficiales.
4. Criollos y pidgins: estatuto y función.
5. Fundar racionalmente una política lingüística.

El importante problema de las lenguas regionales con respecto a las lenguas nacionales aparece claramente bajo algunas de estas formulaciones. El derecho a aprender y a practicar las lenguas (y, evidentemente, las culturas) de su entorno inmediato, sobre todo cuando son las lenguas y las culturas «de partida» del individuo, no podría ser cuestionado.

El derecho a las lenguas extranjeras tiene un perfil especial en este final del siglo XX en el que la mayoría de los grandes problemas (políticos, económicos, tecnológicos, científicos, culturales) han adquirido una dimensión planetaria, facilitada por el desarrollo de los transportes rápidos y de las tecnologías de la comunicación. En Europa, el fenómeno se halla considerablemente amplificado (en la Europa de los 12 y sin duda más allá) por una decisión espectacular de reducción de barreras fronterizas y de amplificación de la circulación de los bienes y de la movilidad de las personas de un país a otro.

La más simple equidad obliga a considerar que un individuo sólo puede estar en inferioridad de condiciones con respecto a sus conciudadanos y a sus contemporáneos de países vecinos o incluso lejanos, si el sistema educativo responsable de su formación no le permite salir de su monolingüismo de nacimiento. La situación es ciertamente diferente de un país a otro, según el estatuto internacional de cada lengua nacional. En los países cuya lengua tiene una difusión débil, como los países escandinavos o los Países Bajos, ya se ha optado por una forma de bilingüismo al asegurarse un cierto dominio de una lengua internacional; en este caso el inglés. Pero la enseñanza/aprendizaje de una única lengua extranjera que sería la misma en todos los países de Europa, presenta graves peligros para la supervivencia de las lenguas y culturas de un continente fundamentalmente multilingüe, como lo recuerda justamente el título de la segunda jornada de este seminario «Unidad europea y pluralidad lingüística» y como lo afirmaba el de la conferencia final del Proyecto «Lenguas vivas» n.º 4 del Consejo de Europa en 1982, «Vivir el multilingüismo europeo» y el del Proyecto n.º 12 en 1988, «El reto de la diversidad».

Una vez afirmado este derecho a aprender y a practicar las lenguas extranjeras, hay que encontrar el medio, en cada comunidad, estado o región, de satisfacerlo. Las soluciones serán forzosamente diversas según los contextos políticos, económicos y culturales. Luxemburgo ofrece sin duda un ejemplo único de trilingüismo per-

fectamente logrado (además del luxemburgués, el alemán y el francés). Más modestamente, Alsacia, aprovechando su situación fronteriza que crea lazos lingüísticos y económicos estrechos con Alemania, experimenta desde hace algunos años una enseñanza trilingüe, con el estudio del alemán a partir de los 9 años, proseguida en la enseñanza secundaria en paralelo con el estudio del inglés o de otra lengua, iniciado a los 11 años. A escala del conjunto de Francia, ha sido adoptado recientemente el principio de enseñar una primera lengua extranjera en la escuela primaria, con la obligación de dos lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria que corresponde actualmente a un hecho prácticamente consumado. Estas dos medidas son sin duda, lo mejor que el conjunto de los países de Europa podría hacer para preservar el multilingüismo y el multiculturalismo europeos, con los ajustes indispensables para tener en cuenta la preocupación legítima de reforzar las grandes lenguas regionales.

Las políticas lingüísticas son el resultado de elecciones políticas cuya responsabilidad recae en los estados o en las regiones y que deben tener en cuenta el esfuerzo presupuestario que cada comunidad está dispuesta a efectuar en el interés bien entendido y a largo término, del conjunto de la población. Sería inútil proclamar el derecho teórico a aprender y a practicar las lenguas si la enseñanza diversificada de las mismas no recibe los medios indispensables para avanzar, que podríamos resumir así:

1. enseñanza inscrita en el sistema educativo
2. horario y efectivos adecuados
3. profesores bien formados y que dispongan de un equipo suficiente
4. concesión de facilidades a los intercambios de profesores y de alumnos con los países cuya lengua se estudia.

Los intercambios bilaterales y la acción de los organismos internacionales pueden aportar, como ya lo hacen, una ayuda preciosa.

Para concluir esta ponencia sobre el Derecho a aprender y a practicar las lenguas, desearía hacer referencia a una iniciativa reciente de la AIMAV, Association internationale pour le développement de la Communication interculturelle. Se trata de un coloquio organizado por esta asociación el año pasado en Brasil; en Recife; presidido por el profesor Francisco Gomes de Matos y que tenía como tema «Derechos del hombre y derechos culturales». El coloquio acabó con la adopción de una «Declaración de Recife» sobre los «derechos lingüísticos», de la cual desearía citar los aspectos más importantes:

*«El XXII coloquio de la AIMAV sobre el tema Derechos del hombre y derechos culturales, que ha tenido lugar en la Facultad de Derecho de la Universidad Federal de Pernambuco en Recife, Brasil, del 7 al 9 de Octubre de 1987, bajo la presidencia de Francisco Gómez de Matos, considerando que los ideales y los principios de igualdad, solidaridad, libertad, justicia, paz y comprensión mutua que se hallan en el origen de los textos legislativos y de los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales relativos a los derechos del hombre, implican una dimensión lingüística determinante;*

... *preocupados por la necesidad de estimular y alentar una sensibilización en favor del reconocimiento y de la promoción de los derechos lingüísticos de los individuos y de los grupos en el seno de las diferentes culturas y entre ellas;*

*opinando que los derechos lingüísticos deberían ser reconocidos, promovidos y respetados, tanto a nivel regional como a nivel internacional, con el fin de suscitar y asegurar el respeto de todas las lenguas, así como la igualdad entre ellas;*

... *subrayando la necesidad de una sensibilización de los individuos, de los grupos y de los estados en favor de comportamientos sociales propicios a la práctica del plurilingüismo, y con el fin de promover el cambio de las estructuras sociales en favor de una igualdad entre los locutores de lenguas diferentes o de variedades diferentes de lengua;*

... *recomienda que sean tomadas las medidas necesarias por las Naciones Unidas para adoptar y poner en práctica una DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS, preliminar a una nueva formulación de las políticas lingüísticas tanto a nivel nacional o regional como a nivel internacional».*

Está claro que esta idea de un «derecho a las lenguas» participa hoy, en las situaciones geográficas y culturales más diversas, de un muy amplio consenso. Así, en nuestro primer folleto de presentación de los *États Généraux des Langues*, hemos inscrito el siguiente epígrafe, sin haber tenido conocimiento de la «Declaración de Recife»:

«1789-1989: Doscientos años que han modificado las relaciones internacionales. Entre los Derechos del hombre y del ciudadano debe figurar hoy el Derecho a las lenguas extranjeras».

El objetivo de nuestro simposio de Abril de 1989 es, ciertamente, más amplio que el del coloquio de Recife, específicamente consagrado a los derechos del hombre y a los derechos culturales; ya que se propone abordar el conjunto de los problemas ligados a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas. Pero es cierto que los derechos lingüísticos serán seriamente defendidos en cierto número de comunicaciones, de mesas redondas y de foros, en particular en el tratamiento del gran tema de las «Políticas lingüísticas».

La referencia a 1789 en el título del simposio «*Les États Généraux des Langues*» es la garantía de ello.

# La Comunidad Europea y las lenguas

*Lucien Jacoby*

C.E.E., Bruselas

## 1. La Comunidad europea, realidad multicultural y multiétnica

### *Las lenguas oficiales de la Comunidad*

Tras la firma de los tratados fundadores de 1951 (Tratado de París, Comunidad europea del carbón y del acero, CECA) y 1957 (Tratado de Roma, Comunidad económica europea, CEE y Comunidad europea de la energía atómica, CEEA), las lenguas oficiales de los Estados miembros son también las lenguas oficiales de la Comunidad. De las cuatro lenguas oficiales de 1951, la Comunidad ha pasado a diez lenguas oficiales tras la adhesión de España y Portugal. Éstas son : alemán, francés, italiano, neerlandés, inglés, danés, griego, castellano y portugués. Hay que señalar que el gaélico irlandés no es lengua de trabajo de las instituciones comunitarias,<sup>1</sup> y que el luxemburgués, declarado lengua nacional del Gran Ducado de Luxemburgo en 1984, no es ni lengua oficial ni lengua de trabajo.

Las actas oficiales de carácter legislativo se traducen a diez lenguas y las actas oficiales de carácter administrativo solamente se traducen a nueve lenguas. Las instituciones comunitarias dirigen el correo oficial a los Estados miembros en nueve lenguas, y reciben el correo y los documentos de los Estados miembros en nueve lenguas.

Todas las sesiones oficiales de las instituciones comunitarias, Parlamento y comisiones parlamentarias, Consejo, Comité económico y social, Comisión, Tribunal de Justicia, Tribunal de Cuentas, disfrutan de un servicio de interpretación en nueve lenguas. En las muy numerosas reuniones de los comités consultativos y de expertos, la interpretación está asegurada según la naturaleza de los comités (nueve lenguas para las reuniones con los miembros asociados, por ejemplo), las necesidades reales y las disponibilidades. En las reuniones de trabajo entre funcionarios de las instituciones no se dispone, salvo en casos excepcionales, de interpretación; las lenguas más utilizadas en estas ocasiones son el francés y el inglés. Los documentos de trabajo de estos servicios y las notas internas, son difundidos, en general, en estas dos lenguas únicamente.

Además de su lengua materna, los funcionarios de las instituciones comunitarias practican o comprenden en general dos e incluso cuatro lenguas extranjeras. Se ofrece permanentemente una amplia gama de cursos de lenguas al personal de todo el escalafón.

El cuadro inferior da una idea de la amplitud de los servicios de traducción e interpretación de las instituciones comunitarias :

*Traducción:*

Nº de páginas (300 palabras) traducidas en 1987: 800.000  
en 1988: 1.000.000

Nº de traductores en Septiembre de 1988:

Comisión .....	1137	(11.000 funcionarios en total)
Parlamento .....	485	
Consejo .....	454	
Comité econ. y social .....	115	
Tribunal de Cuentas .....	46	
Tribunal de Justicia .....	166	

*Interpretación*

Nº de reuniones en 1988: ±9.000

Nº de intérpretes

Servicios comunes .....	387
<i>Free lance</i> reconocidos (lenguas comunitarias) .....	1335
<i>Free lance</i> reconocidos (todas las lenguas) .....	1433

Los servicios de interpretación y de traducción están respaldados por un importante servicio de terminología que tiene al día las terminologías jurídica, administrativa, económica, científica y técnica de las lenguas oficiales de la Comunidad. Unidades especializadas se ocupan de la traducción asistida y de la traducción automática, ampliamente utilizadas por los servicios de las instituciones comunitarias. Hay que subrayar también el trabajo altamente especializado de un equipo de juristas lingüistas que ajustan y afinan los textos de los instrumentos jurídicos.

### *Las lenguas de la inmigración*

Más de 20 millones de habitantes de la Comunidad, originarios de otros Estados miembros o de países terceros, hablan una lengua materna diferente de la lengua de su lugar de residencia. Entre los nacionales de Estados miembros, son los italianos, españoles, portugueses y griegos los que tienen mayor número de personas en esta situación. Constituyen a veces comunidades importantes. Hay un millón de portugueses en Francia. En Luxemburgo, un tercio de los alumnos de las escuelas primarias es de origen italiano o portugués. Entre los trabajadores inmigrantes que vienen de países terceros, los más numerosos son los turcos en Alemania (1.040.000) y los magrebíes en Francia (1.145.000). A esta población de origen exógeno hay que añadir los nacionales comunitarios originarios de antiguas colonias, especialmente numerosos en el Reino Unido (aproximadamente 3.000.000).

Así como la crisis económica de los años 80 ha frenado la contratación de mano de obra de fuera de la Comunidad, hay que prever que el mercado abierto conllevará, a partir de 1993, un fuerte crecimiento de la inmigración intracomunitaria de mano de obra cualificada.

No quiero dejar de mencionar que el romaní, la lengua de los gitanos, está presente en Europa desde hace quinientos años y que es la lengua materna de ciudadanos de los doce Estados miembros.

### *Las lenguas regionales*

Junto a las diez lenguas oficiales de la Comunidad existen unas cuarenta lenguas regionales, de las cuales algunas son las lenguas oficiales de regiones autónomas en las disfrutan de un estatuto especial. El número de locutores de lenguas regionales se estima en 30.000.000, sin contar las personas que han dejado sus regiones de origen para establecerse en otra región lingüística de su país o de otro Estado miembro.

### *El plurilingüismo de la Comunidad*

En total pues, más de 150 lenguas (sin contar los numerosos dialectos florecientes) son habladas en la Comunidad. Constituyen una riqueza cultural extraordinaria, a la vez que una apertura a los países vecinos y al mundo.

Varias lenguas oficiales son comunes a varios Estados miembros: el alemán, el neerlandés, el inglés y el francés. Un número considerable de lenguas regionales sobrepasan las fronteras: el catalán, el vasco, el alemán, el franco-provenzal, el occitano, el gaélico irlandés, el frisón, el luxemburgués, el croata, el albanés, el esloveno. Siete son las lenguas de la Comunidad que tienen difusión mundial: el inglés, el francés, el castellano, el portugués, el alemán, el italiano y el neerlandés. Asia y África están presentes en Europa por medio de las lenguas de los emigrantes.

Está claro que un capital lingüístico y cultural tal, exige, al comienzo de una nueva era de comunicaciones, una gestión política, económica y cultural.

## 2. Los ingredientes de una política lingüística de la Comunidad

### *El mercado abierto*

La libre circulación de las personas conlleva, para los trabajadores en general, y aún más para aquellos que trabajan por cuenta propia, la necesidad de conocer o de aprender la lengua del país que les acoge. Esto es una obligación, tanto para la vida profesional como para la inserción social.

La libre circulación de los bienes, a su vez, sólo funciona eficazmente si los interlocutores están en condiciones de comunicar entre ellos. Según un antiguo adagio, se compra en la propia lengua, y se vende en la lengua del cliente. Respecto a la libre prestación de servicios, se efectuará en la lengua del cliente o no se efectuará. Incluso si los pliegos de condiciones de los trabajos públicos de importancia se traducirán a las nueve lenguas oficiales, la realización de los trabajos se llevará a cabo, en gran parte, en la lengua del lugar en que se efectuen.

En el gran mercado abierto de 1993, la oferta y la venta de servicios y bienes ya no dependerá solamente de la competencia técnica y de la competitividad de las empresas, pequeñas o grandes, sino también de sus capacidades lingüísticas.

### *La cooperación europea*

La unión de los pueblos de la Comunidad, la gestión del progreso económico y social, la mejora de las condiciones de vida (cf. preámbulo del Tratado CEE), llaman al diálogo directo entre los responsables y los gestores de los sectores públicos y privados, entre los representantes de los trabajadores, de las empresas y de la agricultura.

Al más alto nivel, el diálogo transitará necesariamente a través de intérpretes de élite, pero es evidente que los contactos directos entre delegaciones de los diferentes países serán más o menos fructíferos, entre otras razones, en función de las capacidades lingüísticas de los delegados. Representar a un país o a una federación a nivel europeo implicará pues evidentes obligaciones lingüísticas. El negociador será tanto más eficaz cuanto que sabrá comunicar con sus interlocutores y comprender sus actitudes sociales y culturales.

### *Las lenguas y culturas de los inmigrados y de las regiones*

La presencia de trabajadores inmigrantes y de los miembros de su familia, no es sólo un hecho económico y social, sino también una realidad cultural y lingüística.

También es el único campo en el que ya existe una legislación comunitaria que implica a las estructuras educativas. La Directiva 77/486 CEE impone, en efecto, a los Estados miembros la obligación de ofrecer a los niños de los trabajadores inmigrantes una enseñanza de la lengua oficial del país en el que trabajan, intensiva y adecuada a sus necesidades, así como la obligación de promover la enseñanza de la lengua y la cultura de origen en el marco de la institución escolar.

Las resoluciones del Parlamento europeo de 1981, 1983 y 1987 han recordado a los Estados miembros y al ejecutivo comunitario el papel importante que juegan las lenguas y culturas regionales en el patrimonio y en la vida cultural de la Comunidad. «Un Bureau européen pour les langues moins répandues», ha sido creado en 1982, a iniciativa de un grupo de parlamentarios europeos y con el apoyo de la Comisión. Un intergrupo especializado del Parlamento europeo se ocupa del seguimiento comunitario de las resoluciones en favor de las lenguas y culturas regionales.

La participación de las minorías lingüísticas en la construcción europea es de las más activas. Resulta innegable que las minorías, endógenas o exógenas, intentan afirmarse en el marco comunitario.

#### *La enseñanza de lenguas extranjeras*

Como muestra un informe publicado en 1987 por la Unidad europea de Eurydice y un artículo publicado en *Europe Sociale* (nº 2/88), la enseñanza en la escuela de las lenguas extranjeras tiene poca relación con las exigencias del mercado abierto y de la convivencia en el seno de la Comunidad. El italiano, el portugués, el neerlandés, el danés y el griego moderno son muy poco enseñados fuera de los países en los que se hablan. El castellano, lengua de difusión mundial, solamente se enseña de modo significativo en Francia.

Cuadro 1

La enseñanza de las lenguas oficiales de la Comunidad europea en la enseñanza secundaria									
Lengua	Francés	Inglés	Alemán	Español	Italiano	Holandés	Portugués	Griego	Danés
Bélgica (francófona)	●	3	4	5	> 0	2	> 0	> 0	> 0
Bélgica (holandesa)	1	2	4	5	> 0	●	> 0	> 0	> 0
Dinamarca	3	1	2	5	> 0	> 0	> 0	> 0	●
Alemania	3	1	●	5	> 0	> 0	> 0	> 0	> 0
Grecia	3	2	> 0	> 0	> 0	> 0	> 0	●	> 0
España	3	2	> 0	●	> 0	> 0	> 0	> 0	> 0
Francia	●	1	4	4	5	> 0	> 0	> 0	> 0
Irlanda	1	1	4	5	> 0	> 0	> 0	> 0	> 0
Italia	3	2	4	> 0	●	> 0	> 0	> 0	> 0
Luxemburgo	1	2	1	5	5	5	> 0	> 0	> 0
Países Bajos	3	1	2	> 0	> 0	●	> 0	> 0	> 0
Portugal	2?	1?	5?	> 0	> 0	> 0	●	> 0	> 0
Reino Unido (Escocia)	1	●	4?	5?	5?	> 0	> 0	> 0	> 0
Escocia	2	●	4?	5?	5?	> 0	> 0	> 0	
<b>Total</b>									
	1	2	3	4	5	> 0			
	[100-75 %]	[74-50 %]	[49-25]	[24-5 %]	[4-1 %]				

Fuente: unité européenne d'Eurydice.

La enseñanza de lenguas oficiales de la Comunidad europea en la enseñanza secundaria

El Eurobarómetro de Octubre de 1987, confirma que los conocimientos lingüísticos de los jóvenes de 16 a 25 años son claramente insuficientes en ocho de los Estados miembros.

Cuadro 2

N.º de lenguas aprendidas y de lenguas habladas correctamente aparte de la lengua del hogar

	JÓVENES		TODOS	
	Aprendidas	habladas correctamente	Aprendidas	habladas correctamente
B	2,00	1,01	1,40	0,88
DK	2,46	1,42	1,85	0,96
D	1,41	0,85	0,94	0,53
GR	0,99	0,71	0,55	0,44
E	1,12	0,59	0,61	0,38
F	1,78	0,74	1,14	0,43
IRL	1,49	0,44	0,93	0,25
I	1,33	0,50	0,84	0,30
L	3,06	2,65	2,70	2,39
NL	2,62	1,58	2,08	1,30
P	1,37	0,63	0,72	0,36
UK	1,19	0,38	0,84	0,29
EUR 12	1,46	0,69	0,97	0,46

Eurobaromètre octobre 1987 (JEUNES).

Nº de lenguas aprendidas y de lenguas habladas correctamente además de la lengua del hogar

Es necesario dar un golpe de timón energético, tanto al nivel de las instituciones de formación como al de las empresas y administraciones públicas. El aprendizaje de lenguas extranjeras es desde ahora un componente necesario de la formación escolar y profesional. La práctica de las lenguas de la Comunidad forma parte ya de la vida profesional y cívica.

### 3. Acciones en favor de la enseñanza de lenguas en la Comunidad

En esta ponencia dirigida a los participantes en el Seminario de Sitges, no haré un resumen histórico de las iniciativas comunitarias (Parlamento, Consejo europeo, Consejo, Comisión) en favor de la enseñanza de lenguas extranjeras ni un análisis de sus tendencias, sino una síntesis de las líneas esenciales de un proyecto de decisión sometido por la Comisión al Consejo el 2/1/1989 (Com (88) 841 final).

#### *Proposición de decisión del Consejo instituyendo el programa LINGUA<sup>2</sup>*

Este proyecto de decisión se basa en los artículos 128 (formación profesional), 48 (libre circulación de los trabajadores), 52 (libertad para establecerse), y 59 (libre prestación de servicios) del Tratado de Roma. Implica tres grupos de acciones para una primera fase de cinco años:

1.º Medidas destinadas a promover la formación continua de los enseñantes de lenguas extranjeras, teniendo como objetivo el permitir la participación en proyec-

tos de formación durante el período lectivo, incluso en otros Estados miembros, de, al menos el 10% de los profesores de lenguas o de formadores de profesores de lenguas;

2.º Extensión de la red de cooperación interuniversitaria en el marco del programa ERASMUS para promover programas interuniversitarios de formación inicial de los futuros profesores de lenguas y para incentivar la movilidad de los profesores o formadores que participan en estos programas. El número de becas para estudiantes debería ser de 1800 /año en 1984.

3.º Medidas destinadas a promover el desarrollo de la enseñanza de lenguas y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la vida económica. Las ayudas comunitarias afectarían al estudio de las técnicas de enseñanza de las lenguas utilizadas actualmente, a las actividades piloto que implican a ciertas empresas-muestra, al desarrollo de material didáctico y a la utilización de nuevas técnicas de información para la enseñanza de lenguas.

*Proyecto de decisión del Consejo acerca de las medidas complementarias del programa LINGUA.*

Este proyecto de decisión basado en el artículo 235 del Tratado, afecta más directamente a los jóvenes y a las estructuras educativas. Comprende dos partes; la primera estipula los compromisos de los Estados miembros en el marco del programa LINGUA, y la segunda define una serie de ayudas comunitarias complementarias.

1.º Compromiso de los Estados miembros:

- ofrecer a todos los jóvenes el aprendizaje de al menos, una lengua extranjera durante la escolaridad obligatoria, así como la posibilidad de adquirir un conocimiento suficiente de una segunda lengua extranjera;
- ampliar la enseñanza de lenguas extranjeras a todos los niveles de la enseñanza general y profesional;
- multiplicar los intercambios escolares de alumnos;
- exigir el conocimiento de, al menos, una lengua comunitaria diferente de la lengua materna al inicio de la enseñanza superior;
- designar una (o varias) «Academia (s) de la Comunidad europea» para la enseñanza de lenguas extranjeras, encargada(s) de promover los objetivos del programa LINGUA y de cooperar con las Academias de los restantes Estados miembros.

2.º Apoyos financieros comunitarios con vistas a:

- desarrollar los intercambios escolares, teniendo como objetivo que el 20% de los jóvenes de 13 a 18 años tengan la oportunidad, a partir de 1994, de participar al menos una vez en un intercambio escolar;
- favorecer la cooperación y los intercambios entre Academias (visitas, traducciones);

— favorecer la producción de informes sobre temas de interés común, tales como la enseñanza precoz de las lenguas extranjeras, la metodología en la enseñanza de lenguas, los sistemas de examen de conocimientos de lenguas;

— favorecer la enseñanza de lenguas extracomunitarias;

— estimular la creación de asociaciones o consorcios para mantener relaciones entre enseñantes de lenguas e investigadores de diferentes Estados miembros con el fin de estimular la innovación metodológica, así como la utilización de nuevas tecnologías y de los media;

— estimular la publicación de trabajos dedicados a la innovación o a la motivación en materia de enseñanza de lenguas.

Está previsto suministrar una asistencia técnica a nivel comunitario, con el fin de asegurar un desarrollo equilibrado de las acciones en favor de la enseñanza y del aprendizaje de todas las lenguas oficiales de la Comunidad. Se concederá una atención especial a las lenguas comunitarias poco enseñadas.

El presupuesto previsto para una fase inicial de cuatro años, desde el 1 de Enero de 1990 hasta el 31 de Diciembre de 1994, es de 250 millones de ECU.

#### Notas

1. El irlandés es lengua oficial, pero no lengua de trabajo, es decir:

— los textos jurídicos se traducen al irlandés

— el irlandés figura en la relación de pasaportes europeos

— los intercambios de correspondencia entre el gobierno irlandés y las instituciones comunitarias se hacen en inglés.

2. Hay que recordar que, recientemente, LINGUA ha sido adoptado por el Congreso y que la decisión final difiere ligeramente de la propuesta de la Comisión.

# SAT-ECOSSE: educación vía satélite para una Europa sin fronteras

*James Coleman*

Politécnico de Portsmouth, Universidad de Glasgow

El ideal de una Europa sin fronteras ha sido, en ocasiones, deliberadamente tergiversado como si se tratara de una pérdida de soberanía nacional o, incluso, una pérdida de la identidad nacional. Yo no lo veo así. El objetivo europeo sería, en mi opinión, el de la riqueza, la diversidad y el pluralismo culturales. Las barreras por cuya demolición deberíamos trabajar son aquellas que obstaculizan la creación de vínculos más próximos entre los pueblos de Europa. Al suprimir las fronteras no destruiremos las diferencias entre vecinos, sino que podremos ayudar a la gente a entender y apreciar el valor real de esas diferencias. Como galés que acaba de trasladarse a Inglaterra después de catorce años en Escocia, puedo garantizar, desde mi experiencia personal, que la especificidad cultural sobrevive a muchos reveses, a pesar de que tanto Gales como Escocia han sufrido una forzosa integración lingüística durante las últimas centurias.

Son muchos los que opinan que la barrera más significativa para la armonía europea no es racial ni cultural, sino lingüística. La, relativamente alta, proporción del presupuesto de la Comisión Europa dedicada a interpretación y traducción testifica el potencial divisor de las diferencias lingüísticas. Si podemos incrementar el conocimiento de las lenguas a través del continente europeo, estaremos contribuyendo altamente al entendimiento y la paz internacionales. Tal es, a escala modesta, el objetivo de los proyectos que se describen a continuación.

De hecho la tecnología ya ha abierto brechas en las fronteras de los países de

Europa. Los satélites hacen posible que un mismo programa llegue simultáneamente a cientos de millones de espectadores. No nos conciernen aquí los canales internacionales del espectáculo: su impacto lingüístico es tangencial, el contenido del lenguaje frecuentemente trivial y su efecto pueden servir tan sólo para incrementar la hegemonía cultural del inglés. Más bien me refiero a aquellas estaciones que transmiten la producción nacional de un país, tales como las alemanas SAT1 y 3SAT, la francesa TV5, la RAI Uno italiana, la TVE1 española o la *Horizon* de la Unión Soviética. Gracias al satélite, un amplio número de instituciones educativas, en especial la educación superior, incorpora ahora a su enseñanza de idiomas las emisiones en lenguas extranjeras, usando un equipamiento relativamente barato, no más costoso que lo equivalente al salario de un profesor en un mes. ¿Cuál ha sido hasta ahora la lección de esta experiencia?

Para empezar, en lo que se refiere a los profesores de idiomas, la TV vía satélite tiene todas las ventajas que ofrece a una clase cualquier material de vídeo, que podemos resumir en las siguientes: *adecuación, controlabilidad, motivación, autenticidad, contextualización, comprensibilidad y flexibilidad.*

La *educación* del vídeo refleja un cambio universal en la enseñanza de idiomas producido, al fin y al cabo, por cincuenta años de investigaciones lingüísticas. Gracias, en parte, al trabajo unificador del Consejo de Europa, reconocemos ahora la primacía del lenguaje hablado en cualquier campo, tanto en la evolución humana, en la adquisición de la L1 o L2, en la utilidad estadística práctica, en la disposición de los centros de procesamiento del cerebro.

La cinta de vídeo es al lenguaje hablado lo que el libro es al escrito. En otras palabras, cada uno de ellos desempeña eficientemente la misma triple función en la clase de lengua: la de estímulo, la de objeto para la comprensión y la de modelo de imitación.

Y, evidentemente, el vídeo comparte con el libro la importante ventaja de su *controlabilidad*. Si un estudiante desea una comprensión total de una frase hablada o dominar su estructura o entonación, puede hacer que se repita infinito número de veces —actividad no estimulada ni por el hablante nativo más cooperador—. El vídeo ofrece, para el análisis y la imitación, un habla sin lo efímero del habla.

El vídeo es, también, *adecuado* para el estudiante: un joven europeo medio ve la televisión más de veinte horas cada semana: es un amigo, un método de presentación que ellos aceptan como no amenazante y cuyas reglas entienden.

La familiaridad es un elemento en el incremento de motivación notada por todos los profesores de lengua cuando usan vídeos adecuados con sus estudiantes. Los alumnos se sienten cómodos con la pantalla hablante aun en el caso en que, según constatan consternados algunos profesores, los estudiantes no miren las imágenes.

Lo opuesto a la familiaridad —la novedad— es un factor añadido de *motivación*, por lo menos en un futuro inmediato. Los estudiantes acogen gustosos el cambio de la «tiza y charla» y la incomparable variedad de situaciones, temas, personajes y espacios que sólo el vídeo puede aportar a sus clases. Como incentivo, el vídeo elimina la pérdida sensorial —visual especialmente— que hace que mucha gente odie servirse del teléfono, y lleva a numerosos estudiantes a ser alérgicos a los laboratorios de idiomas.

La importancia de la *autenticidad* de los textos usados para mejorar el lenguaje de los estudiantes es, en la actualidad, ampliamente reconocida, aun cuando el debate sobre qué es un texto auténtico o cuál es la actividad auténtica de una clase, parece probable que continúe durante algunos años. Sin embargo, pocos negarán la *autenticidad* de un programa de televisión profesionalmente hecho para una audiencia nacional.

Uno de los aspectos de la *autenticidad* y utilidad del vídeo es la *contextualización* que proporciona. En su sentido más amplio, puede considerarse como la cultura del país implicado: la escena puede incluir tanto una típica calle española como el retrato de una ciudad belga. En un sentido más limitado, el vídeo suministra, más claramente que ningún otro medio, los parámetros de una situación de comunicación sin la cual el lenguaje empieza a perder su sentido. El vídeo transmite especialmente información sobre el terreno, la identidad y el status relativo de los hablantes (incluyendo la edad y aspectos visuales de su educación y clase social), la función comunicativa de cada declaración y los elementos no verbales del intercambio (expresión facial, postura, gestos, etc.).

Los elementos paralingüísticos son también un factor clave en la *comprensibilidad* del lenguaje presentado en vídeo, cuyos estudios comparativos sugieren que es superior a la presentación meramente auditiva. Es, asimismo, crucial, que los estudiantes puedan ver el movimiento de los labios de los hablantes —punto en el que insistiré más tarde.

La *flexibilidad* es una virtud de muchos media: los textos escritos también pueden estimular una amplia gama de actividades. Pero la superioridad técnica del vídeo es que puede ofrecer, simultáneamente, una o más imágenes en movimiento, una o más bandas sonoras y superponer texto escrito. La combinación pedagógicamente más deseable de los tres elementos, es tema de continua investigación: ¿Cómo integraríamos mejor los subtítulos, la transcripción, traducciones, aclaraciones de contenido, aclaraciones de vocabulario, una banda sonora L2 simplificada u otra alternativa en la L1? y ¿qué decir respecto a insertar una segunda o tercera imagen, tal vez un primer plano de la cara de cada hablante, o bien cuadros con los objetos y lugares a los que se ha hecho referencia en el texto filmado?

Cualesquiera que sean las conclusiones académicas que se alcancen, los programas populares corrientes se han dirigido a un mercado joven y quizá señalan un camino adelante: el «*Rough Guide to Europe*» de la BBC, por ejemplo, bombardea a su audiencia con una multiplicidad de fuentes de información simultáneas y rápidamente cambiantes.

A estas ventajas compartidas por todo material de vídeo, el satélite añade otras: el ser barato y fácilmente disponible, alta calidad técnica y niveles altamente profesionales además de toda la actualidad, espontaneidad e inmediatez que motivan la visualización en L1: ésta es la canción de hoy, la historia de hoy, la noticia de hoy.

Y además, los programas de noticias son, con mucho, el tipo de programa más popular para aprovechar en la enseñanza de idiomas. Contienen una elevada relación entre habla o imagen, son breves, con secuencias separadas y muy actuales. El locutor de noticias habla con claridad hacia la cámara, en un nivel de lenguaje generalmente sin elementos ajenos al lenguaje estándar, o dialectales o sociolectales.

La comprensión de los estudiantes puede aumentar por su conocimiento de los temas de actualidad internacional.

Con su inagotable surtido de programas infinitamente variados, ¿es la TV por satélite la respuesta a los sueños de todo profesor de idiomas? Y si así fuera ¿cuál es la mejor manera de aprovecharlo?

La segunda cuestión podría contestarse extensamente, dado que se ha escrito mucho sobre cómo utilizar los vídeos en las clases. Pero la práctica estándar puede reducirse probablemente a unos cuantos principios amplios.

No conecte el vídeo hasta que no haya restablecido (a) la dinámica del grupo y (b) la L2 como único canal de comunicación. Tres o cuatro minutos de vídeo son adecuados para una hora de clase. El trabajo introductorio/preparatorio puede comprender una labor de vocabulario o un repaso al contexto cultural y situacional. La comprensión inicial puede guiarse tomando notas, mediante preguntas (con frecuencia una parrilla estándar), con un resumen o una transcripción (a menudo bajo la modalidad de completar una transcripción parcial suministrada por el tutor). El trabajo de comprensión, va variando en etapas, desde unas con unidades léxicas hasta asuntos de más amplia interpretación.

El análisis de los rasgos lingüísticos a adquirir va seguido (o precedido o reemplazado) por ejercicios que los refuerzan concentrados en aspectos particulares tales como orales (pronunciación o entonación), léxicos, gramaticales o funcionales. Los ejercicios rendirán más si van seguidos de una imitación, desde la auto-expresión controlada, hasta el uso libre.

Es de destacar que esta lista esquemática podría aplicarse igualmente a cualquier texto hablado, con o sin apoyo visual. Hay, naturalmente, ejercicios adicionales que aprovechan la especificidad de los materiales en vídeo. En un procedimiento más o menos semiótico el énfasis inicial del componente visual (incluso puede desconectarse el sonido) puede conducir a fructíferos análisis y discusiones, permitiendo a los estudiantes usar su imaginación, mientras aprenden a apreciar el contexto y las indicaciones no lingüísticas del significado.

Los profesores tienen, a veces, la tentación, de usar la vídeo-grabadora de la clase como la de la casa, tan sólo presionando los botones de PLAY y REWIND, lo que puede ser una pérdida de tiempo si quiere decir que todas las secciones de la cinta, sean significativas o no, son repetidas. Puede también causar falta de motivación: no se puede pedir a los estudiantes que vean la secuencia una y otra vez sin un propósito.

En cambio, recapitular algunas secciones muy breves puede asegurar la comprensión de una frase difícil o la asimilación de una estructura modelo. Un uso juicioso de la PAUSA permite al profesor insertar notas verbales, o estimular a los estudiantes a una mayor atención a las características de lo expresado mediante preguntas directas tales como: ¿cómo parafrasearía Vd. lo que se acaba de decir? o ¿cómo espera Vd. que ella le contradiga a él?

El acceso de cada uno a visionar puede venir orientado bien por el tipo de parrilla de comprensión arriba mencionado, bien por un proyecto más amplio. En el Politécnico de Portsmouth este año mis alumnos verán la TV5 por su cuenta, eligiendo un tema, investigando sobre él en periódicos y revistas, y elaborando juntos un re-

portaje, por ejemplo: la educación superior en Francia, *el bicentenario* de la Revolución Francesa, la mujer en los negocios y la preparación francesa para 1992. Con la ayuda de la Unidad de Tecnología Educativa, ellos harán su propia edición y texto de voz en off, y el vídeo resultante formará parte del conjunto de las calificaciones.

El vídeo, pues, es eminentemente *explotable*. ¿Tiene alguna deficiencia y, en particular, en su forma de emisión por satélite?

Por supuesto que sí.

En primer lugar, mañana las noticias de hoy serán noticias de ayer. Lo efímero afecta más al vídeo que a la palabra impresa o al texto oral y lo que parece estimulante una semana se convierte en soporífero la siguiente. La moda en la ropa o en el peinado cambia con extraordinaria rapidez —esta es la razón por la cual muchos editores usan ahora dibujos en lugar de fotografías para ilustrar los libros de textos de idiomas.

Está comprobado que es contraproducente que los estudiantes estén habituados a visionar. Hay consenso en la opinión de que se derivan ciertos beneficios al mostrar, fortuitamente, la producción de la TV de otro país, especialmente para los estudiantes avanzados. Así, ocurre a menudo, incluso en L1, que, aunque la televisión esté conectada, el espectador no lo está, prestando escaso interés a lo que está sucediendo en la pantalla, y no reteniendo prácticamente nada. La exposición casual nunca puede esperar imitar el proceso de adquisición en L1, dado que la inmersión —bien de un estudiante en un *bain de langue* o de una suegra molesta en un *bain tout court*— tiene que ser total y prolongada para ser efectiva. Para que sea auténticamente beneficioso, mirar una TV extranjera deberá hacerse como una actividad orientada, y el proceso puede engendrar alguna resistencia por parte del consumidor, incluso en los estudiantes voluntariosos, para quienes la televisión es ineludiblemente un medio que no requiere concentración o esfuerzo.

También se dan problemas mecánicos y materiales, además de las dificultades técnicas relacionadas con la grabación de las emisiones por satélite, las restricciones de los derechos de autor sobre retenciones o reemisiones, lo que puede reducir su utilidad. Las transmisiones nocturnas y los horarios institucionalizados hacen que la inmediatez se pierda por grabaciones o cambios de horarios. También el acceso regular a la vídeo-grabadora es aún un problema para muchos —una encuesta reciente mostró que era el mayor obstáculo para la introducción del vídeo en las escuelas británicas.

Otros obstáculos vienen dados por la propia naturaleza de las emisiones de televisión. Los programas se elaboran para entretener e impresionar a los hablantes nativos más que para ayudar a los extranjeros que aprenden la lengua. La batería de herramientas a disposición del productor —incluso la música, los cambios rápidos y voces en off— son casi siempre hostiles para el estudiante. En muchos casos y con bastante naturalidad, dado que la TV es un medio visual, las imágenes predominan sobre el sonido y se habla muy bajo. También se puede impedir la comprensión a causa de los ruidos de fondo, la música, una expresión verbal rápida confusa a un nivel que no molesta a la audiencia a la que va dirigida, pero que incapacita la comprensión del estudiante no nativo.

La característica específica del producto televisivo admite perfectamente la ex-

clusión de la visión duradera del rostro del hablante del que depende el estudiante. Ésta es la mayor fuente de frustración para cualquiera que ha sostenido una vez una cámara de vídeo. No se pueden reeditar los programas emitidos. No se puede hacer una selección sobre lo que el cameraman hubiera debido captar o lo que haya permitido dejar el editor. No se puede cambiar el ángulo de la cámara, los focos, o suprimir la música, o insertar una instantánea de la que el editor ha decidido prescindir.

¿Qué pasa con nuestros queridos programas de noticias? Entender la totalidad de un programa de noticias nacionales demanda un enorme conocimiento cultural y un alto nivel de competencia oral y de sofisticación televisual. Además, la información que se da en las noticias consiste, por término medio, en monólogos monofuncionales (dar información) y diálogos bifuncionales (buscar y dar información). Un régimen de material leído o mecánicamente suministrado ofrece una pobre preparación para interacciones en la vida real a la vez que excluye la redundancia del habla espontánea que es necesaria como ayuda a la comprensión.

Son éstos serios inconvenientes pero aún tenemos que enfrentarnos al más serio de los obstáculos para usar las emisiones por satélite para la enseñanza de idiomas: el simple hecho de que la mayor parte de los programas son inadecuados para usarlos en clase, y aquellos que pueden ser adecuados tienen primero que ser seleccionados y procesados.

Muchos de los programas no se pueden usar por ser inapropiado el tema, o el registro o la presentación; aspectos que, sin embargo, no vienen señalados como tales en la información en papel que se da sobre los programas de TV por satélite. Todo ello significa que para que un documento en vídeo llegue a ser utilizable deberá reunir tres condiciones, dos de las cuales implican tiempo y esfuerzo para los ya sobrecargados profesores de lenguas.

En primer lugar tiene que haberse dado un programa o un extracto que valgan la pena. En segundo lugar será seleccionado por un profesor entusiasta (o un delegado) para que lo vaya examinando durante horas de televisión en su mayoría inprovechables. Aquellos que alguna vez creyeron que una suscripción a *Le Monde* resolvería todos los problemas de encontrar textos con un lenguaje auténticamente apropiado estarán de acuerdo en que especialmente un periódico, a diferencia de una cinta de vídeo, no requiere apenas equipamiento y es mucho más fácil de examinar de principio a fin. En tercer lugar, el vídeo necesita, la mayoría de las veces, ser transcrito, además de tenerse que escribir ejercicios concentrándose en los rasgos aprovechables de su lenguaje. Es duro crear por ejemplo actividades que desarrollen áreas de léxico sin una transcripción. Y es difícil idear actividades eficaces para el aprendizaje de la lengua sin pensar largamente. Generalmente se considera que aquí se funciona con una proporción mínima de 10 a 1; en otras palabras, que veinte minutos de extracto requieren por lo menos tres horas y veinte minutos de trabajo para hacerlo útil para la enseñanza de la lengua.

La conclusión de un congreso que tuvo lugar en Edimburgo en 1986 sobre la utilización de la TV por satélite para la enseñanza de lenguas, a la que asistieron unos cien profesores de educación secundaria y universitaria, fue que era absolutamente esencial un nivel de elaboración previa en la escuela y que, incluso, en la educación superior es extremadamente deseable.

He detallado anteriormente vías para evitar la necesidad de una pre-elaboración. Un consorcio del Reino Unido basado en el Politécnico de Newcastle ha adoptado un enfoque diferente: cada miembro del consorcio acepta ver los programas de TV5 en un día concreto, transcribir cuanto le sea posible, elaborar ejercicios de índole variada con base en el programa, y enviar toda esta documentación a los otros miembros del consorcio dentro de la misma semana. Hasta ahora este esquema se las está arreglando para sobrevivir, pero los voluntarios son insuficientes para aceptar una semana de agotamiento, ni aún con la promesa de estar, a cambio, diecinueve semanas tranquilos. Y el problema de la inmediatez todavía no se ha superado. Hay además otro obstáculo: la impredeción. Ahora que la mayor parte de los cursos de idiomas están cuidadosamente estructurados, puede ser casi imposible acomodar un auténtico material de actualidad, pero fortuito, sin interrumpir el alcance o el énfasis del curso en conjunto.

El obstáculo final es que las interacciones auténticas, aun en el caso atípico de que el editor haya permitido que se desarrolle ininterrumpidamente durante más de diez segundos, escasas veces son lo suficientemente condensadas como para usarlas como modelo en el contexto de la enseñanza de la lengua. Para alcanzar una tarifa rentable de puntos enseñados por minuto, hay que trampear: con la pequeña maravilla de que muchos cursos de idiomas televisados contienen un elevado porcentaje de material escrito para un guión.

Dado el inconveniente de usar para la enseñanza de lenguas el material que recibimos por satélite, hemos decidido adoptar la postura contraria: crear nuestros propios materiales y enviarlos vía satélite a los demás.

## Olympus

El satélite de comunicación Olympus ha sido desarrollado por la Agencia Espacial Europea (ESA) con fondos procedentes de Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Holanda, España y el Reino Unido. Será lanzado por el satélite Ariane desde la Guyana Francesa, probablemente en Julio de 1989, y el coste total del programa es de 610 millones de ECU.

Dado que se trata de un satélite altamente poderoso, será posible su recepción con una pequeña antena parabólica de 45 cm que costará tan sólo entre 300 y 700 ECU. El Olympus llevará tres cargas («payloads») experimentales: 20-30 GHz, 12.5-12.75 GHz (a ser usado para experimentos en conferencias en vídeo), y en la banda de 11.7-12.5 GHz. Esta última carga —la carga DBS o Emisión Directa por satélite —Direct Broadcasting by satellite payload— lleva dos canales. Uno se ha repartido en pruebas pre-operacionales de los servicios de comunicación nacionales de Italia. El otro está disponible, durante nueve horas diarias, para experimentos educativos, con el objetivo de explorar, identificar y demostrar nuevas y potencialmente rentables aplicaciones de la tecnología satélite. La señal puede transmitir datos e información por teletexto, así como imágenes de vídeo y ocho canales de sonido separados. Inicialmente los componentes del vídeo deberán estar pre-grabados, no en vivo, y el canal DBS es para una única vía de emisión: ideal para el «del punto-al-

multipunto» (una fuente de emisión, muchos receptores), más sin ofrecer facilidades para una interacción múltiple de conferencias en vídeo. El *feedback* tendrá, pues, que venir inicialmente por otros medios —audio conferencia por teléfono, correo electrónico o vídeo por correo.

Las primeras ofertas internacionales sobre el tiempo en el aire se hicieron a finales de 1986, siendo la última la de ESA a principios de 1988. Se recibieron propuestas muy fructuosas de 10 países de la CEE, así como de Noruega, Suecia y Austria. Italia, Portugal y cuatro países más también están implicados apoyando proyectos; es cierta, pues, la afirmación de que el programa Olympus es genuinamente una iniciativa paneuropea.

La huella de la carga DBS europea —el área en la que pueden ser recibidas las señales— cubre virtualmente la totalidad de los países del oeste de Europa, extendiéndose desde el sur de España al norte de Noruega, y desde el oeste de Irlanda hasta Polonia, Checoslovaquia y Austria, aun cuando los países más periféricos necesitarán una antena mayor, de 90 cm para lograr una recepción de calidad. (véase la fig. 1)

Durante los dos primeros años de funcionamiento, aquellos que experimenten con la educación no tendrán que pagar nada para que sus programas sean transmitidos vía Olympus desde las estaciones de ESA en Londres y Redu, Bélgica. En los dos años siguientes se hará un pago moderado. Al finalizar los cuatro años se habrá demostrado la viabilidad de los proyectos individuales. Pero los costos considerables de la producción de programas tendrán que ser asumidos por instituciones y asociaciones que impulsen cada experimento.

La desproporción entre la oferta de tiempo en el aire gratis y los fuertes costos de producción es tan sólo una entre las numerosas contradicciones inherentes al programa Olympus. Para dar satisfacción al «European Broadcasting Union», ningún proyecto debería ser comercial; por lo tanto el objetivo global es demostrar la viabilidad comercial de los nuevos conceptos de servicio. Se prohíben específicamente los anuncios publicitarios. Por tanto la única fuente de subvención para muchos experimentos será el patrocinio. Pese a estos inconvenientes, que sin duda serán resueltos conforme avance el programa, el futuro del satélite para el desarrollo de la red de educación europea a distancia es tan fundamental que tanto yo como otros muchos los consideramos como una oportunidad que no debe ser desperdiciada.

## SAT-ECOSSE

SAT-ECOSSE —siglas que corresponden al *Educational Channel Out of Scotland Serving Europe* (Canal Educativo Emitido desde Escocia al Servicio de Europa)— es una asociación de enseñanza establecida en Escocia en 1986, específicamente para sacar provecho de las oportunidades del Olympus. Fue creado por mí mismo (entonces me hallaba en la Universidad de Glasgow) y Bill McDowall, director en aquella época del «Edinburgh University Language Centre». Fueron la pericia y el entusiasmo de Bill McDowall los que dieron ímpetu al SAT-ECOSSE, y desde



Figura 1.

su trágica pérdida por cáncer en 1988 el proyecto SAT-ECOSSE es, en gran medida, un tributo a su memoria.

SAT-ECOSSE no es en sí mismo un productor de programas. Es un «paraguas», un canal para asegurar el acceso al Olympus. Dados los considerables recursos que hacen falta para proveer la programación profesional de todo un año o más, ya se decidió en una etapa temprana que cada proyecto de SAT-ECOSSE debería ser respaldado por un equipo independiente; así no se carga en exceso ni al equipo de profesionales ni el uso de los estudios. De igual manera, el trabajo de pre-producción y la preparación del vasto material escrito que respaldarán cada uno de los experimentos, han sido ampliamente distribuidos. No hay disposición alguna, en esta etapa inicial, de educación a distancia en cuanto a acreditación y certificación para los que la siguen: esperamos que todo ello se integrará en una etapa posterior del programa Olympus.

Cuatro proyectos del SAT-ECOSSE han merecido tiempo al aire en el Olympus, lo que representa el 2.5% o un cuarentavo del total de la experimentación DBS.

Tres de estos proyectos están agrupados bajo el título de «Aprendizaje a distancia», al que se destinan 50 horas al año. Dos de ellos se refieren a la enseñanza del inglés.

El Instituto de la Universidad de Edimburgo para el Estudio de las Lenguas Aplicadas está ofreciendo diez programas de media hora para el inglés en la medicina, refiriéndose a visitas, procedimientos, consultas (dos programas), presentación de un caso, dirección, club de publicaciones, presentación de conferencias, participación en conferencias y trabajo de investigación.

El principal proyecto del SAT-ECOSSE sobre el idioma inglés es el BEES —*Business English for Europe by Satellite* (Inglés comercial para Europa via satélite)—. Este programa en multi-media de aprendizaje y entrenamiento a distancia es una empresa conjunta de la Universidad de Edimburgo y el Stevenson College of Further Education y se dirige a la gente que se dedica a los negocios o que lo hará en el futuro, que poseen ya un conocimiento básico del inglés pero desean mejorarlo con énfasis en el lenguaje especializado de los negocios.

El programa cubre cinco amplias áreas:

1. Temas de Gestión.
2. Temas socio-económicos.
3. Conocimiento de negociación.
4. Correspondencia comercial.
5. Organización de reuniones.

Las tareas y los ejercicios se basarán en una serie de episodios y actividades típicas del ambiente de negocios inglés, filmados en la vida real en compañías escocesas, así podrán los estudiantes introducirse también en las oportunidades y prácticas y comerciales del mercado escocés.

El tercer proyecto SAT-ECOSSE, 50/50, es una revista internacional en vídeo para escuelas secundarias, y busca el estimular el contacto y el entendimiento entre las escuelas en varios países europeos, acelerar la instalación de equipamiento tecnológico de información y motivar y aumentar el aprendizaje de lenguas.

La razón de su título 50/50 y la originalidad con que se concibe la serie se deben a que las emisiones serán la mitad en la L1 de los estudiantes y la mitad en L2. Grupos de alumnos, de escuelas voluntarias, producirán vídeos de cinco minutos sobre asuntos locales y paneuropeos ya convenidos. Los temas se coordinarán internacionalmente y las intervenciones serán: la mitad en inglés —para proporcionar comprensión oral y motivación a los compañeros europeos— y la otra mitad en el lenguaje previsto para los estudiantes escoceses: para que aquellos que están aprendiendo puedan usar una L2 con significado en interacción con hablantes nativos, lo que corresponde exacta y especialmente al ideal contemporáneo de la práctica educativa.

Los vídeos escolares se editarán en programas de 30 minutos, emitidos por Olympus, regularmente por la mañana en un día asignado cada semana. Por la tarde del mismo día se pondrá a disposición un teléfono internacional para recibir llamadas: las escuelas receptoras europeas discutirán los temas planteados en el programa que serán contestados por los propios elaboradores del mismo. Dicho teléfono abierto podrá, a su vez, ser grabado en vídeo y editado por la emisora a la semana siguiente. Luego se repetirá el proceso pero siendo las escuelas europeas las que suministren primeramente la revista y, en segundo lugar, invitando al teléfono abierto y editándolo. La figura 2 ilustra un mes típico de emisión. Una vuelta completa rápida y emitiéndolo con el apoyo de otros medios de comunicación (incluyendo potencialmente la transferencia de datos, el correo electrónico, conferencias audio y vídeo), se combinarán para asegurar una real interacción y comunicación así como una alta motivación y participación.

El experimento inicial incluirá el idioma francés. Se está preparando una cinta piloto para informar a las comunidades educativas europeas del proyecto y asegurar así que los procesos de organización y producción están en su lugar antes de que comiencen las emisiones del Olympus.

El cuarto proyecto del SAT-ECOSSE, en el que deseo centrarme para concluir esta exposición, se ha titulado provisionalmente *France-Europe*. Están colaborando expertos de las universidades de Escocia, Inglaterra, Irlanda y Francia para crear un nuevo curso multi-media comunicativo y avanzado de francés para usarse en Europa. Desearía hacer algunas consideraciones al respecto por dos razones:

En primer lugar porque no sólo soy presidente del SAT-ECOSSE, sino también autor y coordinador del *France-Europe*.

En segundo lugar al financiarse el proyecto con una subvención de 20.000 ECUs del programa ERASMUS, parece que la Comisión de las Comunidades Europeas ha reconocido su potencial para contribuir a la creación de una Europa integrada.

El *France-Europe* tiene como objetivo las edades que van de dieciséis a diecinueve años en escuelas, colegios y universidades en Europa. Consiste en una serie de módulos funcionales y temáticos, graduados de acuerdo con el nivel de dificultad y que usa toda una gama de propuestas dentro de un conjunto de metodología estructuro-global.

Dos cuestiones se plantean inmediatamente: ¿por qué el proyecto no tiene su base en Francia? ¿por qué tendría que estar en manos de un equipo escocés e irlandés dirigido por un hombre galés que vive en Inglaterra?

La primera cuestión es fácil de contestar: no hay nada que impida a los franceses

# SAT-ECOSSE 50/50 FULL OPERATION

BRITISH SCHOOLS  
SUBMIT VIDEOS ON  
PRE-SCHEDULED TOPICS

EUROPEAN SCHOOLS  
BUILD LEXICON  
AROUND PRE-  
SCHEDULED TOPIC



BRITISH EDITING  
CENTRE HOSTS  
INTERNATIONAL  
PHONE-IN (TAPED  
AND EDITED) → BROADCAST 2

BROADCAST 3 ← EUROPEAN VIDEOS

BROADCAST 4 ← EUROPEAN EDITING  
CENTRE HOSTS  
PHONE-IN

Figura 2.

proponer un curso similar. Más si los cursos de francés hechos por ellos no siempre han tenido éxito en el exterior es quizá porque tiene sus ventajas la visión que da un forastero. Enseñando francés para extranjeros en Francia, uno tiene el privilegio de tener estudiantes que están excepcionalmente motivados y que se impregnan de la lengua y la cultura francesa hora tras hora. Los hablantes nativos, por definición, no pueden nunca tener la experiencia por sí mismos de aprender francés en un proceso consciente durante la adolescencia o la edad adulta. Las dificultades del idioma francés percibidas por un profesor de francés en su propia lengua son una cuestión de observación y estadísticas, mientras que para un extranjero la identidad de *faux-amis* estructurales y léxicos y el conocimiento de qué locuciones causan problemas es una cuestión de experiencia diaria. Al mismo tiempo sería una imprudente empresa acometer la creación de cursos de francés sin participación francesa, por lo que nos sentiremos felices al recibir el apoyo de nuestros colegas de Francia.

¿Y por qué un consorcio celta? Simplemente porque nuestra experiencia nos lleva a creer en la cooperación internacional y porque cada miembro del equipo del *France-Europe* ya ha contribuido a un curso de idioma francés que ha tenido éxito, mayormente, de vídeos.

Idealmente, en cualquier curso de idiomas, los objetivos y el estilo de aprendizaje deberían ser un contrato negociado con el estudiante individualmente. El sistema de distribución —emisión por satélite— excluye esta posibilidad en el caso del *France-Europe*, por lo tanto la serie de niveles y propuestas deben construirse dentro del propio material, que puede ser utilizado, por ejemplo, al nivel de la gramática de la frase o de la gramática del discurso.

Todos los profesores de idiomas europeos tienen razones para estar agradecidos por el trabajo del Consejo de Europa al definir las líneas maestras del programa de enseñanza. Sin embargo y tal como han observado ya muchos redactores de cursos, seguir las prescripciones del Consejo de Europa definiendo las necesidades lingüísticas del que está aprendiendo es más fácil para un grupo homogéneo con necesidades específicas. Nos concierne aquí una población de estudiosos totalmente heterogénea. La forma más aproximada en que podemos definir sus necesidades comunicativas es analizando cada programa nacional de exámenes —esto es también parte del proyecto—.

Hay un componente de investigación en este experimento del Olympus: examinaremos inicialmente diferentes propuestas para la selección y explotación del material de vídeo, y en etapas posteriores, investigaremos las necesidades tecnológicas y metodológicas del aprendizaje de lenguas a distancia para un nivel avanzado. Pero en el aprendizaje de idiomas y especialmente en el caso del aprendizaje abierto o a distancia, a menudo no es posible el muestreo controlado y la evaluación estadística de situaciones de prueba: simplemente hay demasiadas variables. Aunque sea anecdótica tendremos que fiarnos de la experiencia acumulada.

Esta conferencia asume como su principal motivo el de la contribución de las lenguas a la paz internacional y me gustaría concluir esbozando el camino que considero apropiado para que el *France-Europe* esté dentro del marco de creciente cooperación entre los países de Europa.

Para ello tengo, primero, que remontarme a 1973, cuando el profesor Sam Tay-

lor de la Universidad de St. Andrews sugirió que trabajaran juntas las ocho universidades escocesas en un curso de francés para estudiantes universitarios del primer año. Dicha colaboración desembocó, en 1980, en *Le Français en Faculté*, que va ya por su segunda edición, habiéndose vendido unas 25.000 copias, bien implantado en las universidades del reino Unido como el curso estándar para francés inicial.

Los autores de *Le Français en faculté* se extendieron hasta formar una asociación, dando lugar a la *Scottish Universities' French Language Research Association* (Asociación de las Universidades Escocesas para la Investigación del Idioma Francés), que fomenta los contactos con Inglaterra, Irlanda, Australia y Nueva Zelanda, a través de la distribución y de pruebas piloto con los materiales. El segundo curso *Lyon à la Une*, elaborado en torno a auténticos textos en vídeo recogidos en Lyon por su coautor y yo mismo, apareció en 1986 y fue, ampliamente vendido no sólo en países de habla inglesa sino, también, por ejemplo, en Alemania Occidental y México. El curso de nivel de licenciatura producido por la asociación escocesa, titulado *En fin de Compte*, acaba de ser publicado en el Reino Unido. También se ha beneficiado de una buena acogida, con una subvención del gobierno del Reino Unido, por gran parte de instituciones internacionales.

El *France-Europe* busca trabajar en base a esta tradición de instituciones que trabajan juntas en vez de con rivalidad. Busca ampliar la red de países que participen más allá de las fronteras existentes.

Estamos buscando instituciones en todos los países de Europa para que hagan pruebas-piloto con nuestros materiales, forjando así, más tarde, eslabones en la cadena de la cooperación europea.

Dando pasos adelante hacia unos recursos unificados para la enseñanza de las lenguas, y ofreciendo un curso que ofrece un nivel único y universal en su realización, esperamos facilitar el movimiento e intercambio estudiantil internacional y promover la coordinación entre las naciones de Europa. Esperamos contribuir a la unificación de los sistemas educativos y a un sistema racionalizado de acumulación y transferencia de créditos.

Aun cuando las emisoras serán, inicialmente, de una vía, esperamos que a su debido tiempo las audio-tutorías telefónicas darán lugar a tutorías internacionales en vídeo, en países vinculados por una infrared o por satélite o por cable de fibra óptica. El desempeñar papeles entre Estados vecinos, o debates multinacionales en un idioma común reforzarán los lazos entre los vecinos de Europa.

Es indispensable que la colaboración no se limite a los consumidores del curso. ¿Acaso no es un ideal el imaginar a un consorcio multinacional de enseñantes participando en un proceso rodante de creación de cursos, trabajando dentro de un marco común, incorporando avances tecnológicos, reemplazando los agotados módulos del curso de los escoceses por temas que estén más al día, realizados en Barcelona o Estocolmo?

Creo que ésta será una contribución genuina a una Europa sin barreras idiomáticas.

# ERASMUS: una experiencia entre Holanda y España

*Fermín Sierra*

Universidad de Amsterdam

Cuando en noviembre de 1986 acepté tomar la coordinación del primer proyecto que el joven Departamento de Estudios Europeos<sup>1</sup> de la Universidad de Amsterdam deseaba poner en marcha, no podía intuir la magnitud de lo que intentábamos hacer ni las consecuencias del programa Erasmus en general.

Todo comenzó, en nuestro caso, con una visita de casi un mes, entre mediados de junio y julio de 1987, a diversas universidades que figuraban en la lista del proyecto enviado a la oficina del programa en Bruselas, a saber: U. Autónoma de Barcelona, U. Autónoma de Madrid, U. de Deusto en Bilbao, U. de Salamanca, U. Pontificia de Salamanca, U. de Alcalá de Henares, U. de Málaga.<sup>2</sup> Esta visita tenía como fin investigar hasta qué punto dichas universidades estaban interesadas y dispuestas a abrir sus puertas literal y figuradamente a los estudiantes de nuestra universidad y a los propios en un proyecto de intercambio mutuo y en el marco del programa Erasmus. La reacción en general ante la propuesta de intercambios con reconocimiento de curriculum académico total o parcial fue positiva y demostraron la existencia de un interés real por realizarlo, pero las posibilidades que hallé fueron variadas:

La U. de Salamanca y Autónoma de Madrid, al no tener departamentos o secciones específicos de Estudios Europeos, habrían de interesar a profesores de forma individual para que se hicieran cargo de parte de la demanda que pudiera producirse.

Las Universidades de Alcalá, Deusto y Autónoma de Barcelona ofrecían —y ofrecen— un curso específico de «Master» doctorado en Comunidades Europeas muy aprovechable y compaginable con el curso de la misma especialidad que, por primera vez en el curso 1987/88 y en inglés, ofrecería nuestro Departamento.<sup>3</sup>

Hasta este momento, todo parecía ser posible si bien, ya en Madrid, se nos avisó de las dificultades de una correspondencia equilibrada, ante el hecho que el sistema universitario español no conoce, en principio, la posibilidad de que un estudiante nacional pueda hacer parte o toda una asignatura, por ejemplo, en otra universidad y menos en el extranjero. Había dificultades, por otra parte, en el dominio de las lenguas con las que seguir la enseñanza, sobre todo ante el problema del holandés.

Con el bagaje de la información obtenida en las conversaciones preliminares y los primeros acuerdos verbales en el maletín, volvemos a nuestro Departamento para hacer un informe que había de ser enviado a Bruselas, en el que ya empezamos a indicar la necesidad de una apertura real en el sistema español que hiciera factible un intercambio más equilibrado. Por otro lado, y dadas las fechas en que se pudo hacer la primera ronda informativa —junio/julio, vísperas de vacaciones—, se hacía necesario, en nuestro caso al menos, el volver a reunirse para precisar, tal como en realidad exigen las normas del programa, las condiciones concretas de convalidación y por ende aceptación parcial o total de programas, características de las convocatorias de selección, asistencia y/o tutoría de los estudiantes, para presentar en el momento oportuno una petición de becas razonada y consensuada.

Sin embargo, las presiones que supone el no desear «perder el barco» de la, en realidad, primera ronda de peticiones de becas/ayudas para la puesta en marcha del proyecto, la dificultad de una comunicación fluida entre los diferentes miembros del grupo y la necesidad urgente de que a finales de diciembre de 1987 Bruselas tuviera en sus manos nuestra petición concreta, nos obligó a improvisar un tanto, o cuando menos, a realizar un proyecto en el que aún no se habían precisado todas las características y elementos necesarios a tener en cuenta.

Esta introducción a nuestro tema habla de por sí claramente sobre varios aspectos que representan un papel fundamental a la hora de poner en marcha un proyecto de este tipo. Analicemos, de uno en uno, estos aspectos que se pueden sintetizar en:

- (a) Sistemas educativos diferentes: estructuras formales; legislación.
- (b) Curricula no equivalente.
- (c) Problemas de la diferencia y «categoría» de las lenguas.
- (d) Otros aspectos: administrativos, económicos, vivienda, etc.

A continuación veamos, de una forma más pormenorizada, las diferencias y soluciones posibles.

- (a) Señalemos que, mientras el sistema universitario español se presenta como monolítico, a saber: asignaturas que comprenden cursos escolares completos, de octubre a junio, sin posibilidades, en especial en el primer y segundo ciclo, de particiones o enseñanza en bloques temporales de menos de 8

meses, el sistema holandés se estructura por semestres que comprenden períodos de 12 a 14 semanas como máximo, ofreciéndose sobre todo esta estructura en los años de especialización, que en la mayoría de las carreras comienza ya a partir del segundo año, lo que permite al estudiante holandés una movilidad difícilmente conseguible en el caso del estudiante español.

Por otro lado, pero incidiendo en el carácter cerrado del sistema español, sabemos que la legislación española hasta ahora al menos, no contempla la posibilidad de estudiar nada de un curriculum en otra universidad o país manteniendo la condición de alumno de una determinada universidad, es decir, sin perder la situación administrativa y escolar. La legislación holandesa sí permite esta posibilidad. De hecho las asignaturas complementarias obligatorias en sistema holandés,<sup>4</sup> en muchos casos, se estudian en otras universidades del país eso sí, previo permiso del Departamento al que pertenezca el estudiante. No es necesario el permiso de la Facultad.

Otro factor diferenciador en el sistema universitario de ambos países es la forma de calificación. Si bien en Holanda los exámenes se valoran con una cifra del 0 al 10, siendo la calificación de 5,8 el mínimo necesario para aprobar, cada asignatura o parte del programa se ve valorado por un sistema de puntos (créditos) que dependen de la cantidad de horas de clases, el trabajo de preparación, horas de lectura y/o examen o trabajo escrito necesario para ultimar la asignatura o parte del programa realizado. Esto, en España, sólo lo encontramos en los cursos de doctorado, contabilizándose únicamente las horas lectivas. Pensamos que una valoración de este tipo, referida al primero, pero sobre todo al segundo ciclo, además de la pura calificación clásica, ayudaría a poder encontrar soluciones al problema de las equivalencias de programa del que vamos a hablar a continuación.

- (b) En cuanto a la estructuración material curricular o programa de estudios, también hemos de señalar diferencias que dificultan sobre todo el aspecto de las equivalencias. Mientras que en España han de hacerse tres años comunes más dos de especialización, en Holanda se hace un primer año común —selectivo «a posteriori»— con todo un paquete de asignaturas obligatorias para todos los estudiantes de un mismo Departamento y que permite, una vez aprobado, seguir los estudios de especialización a partir del 2.º hasta el 4.º curso. Las carreras duran en total 4 años, para la licenciatura.

A esto habrá que añadirse que en el caso de los Estudios Europeos en Holanda y como ya hemos indicado, el programa de estudios se compone de elementos de Letras, una lengua de la Comunidad Europea o Historia, un elemento de Ciencias, por llamarlo de alguna manera, a saber: de Economía o Derecho, más un tercer componente libre que teóricamente puede ser cualquiera entre la oferta educativa habida en la propia universidad o en otras. Esta especialidad no existe como tal a nivel de licenciatura en España y lo único que encontramos son los cursos de doctorado y/o «mas-

ters» que ofrecen varias universidades españolas, entre las que se encuentran la U.D.B., U.A.H. y U.A.B.

- (c) Y pasemos a analizar un elemento indispensable y el de mayor interés para este Simposio como es el de las lenguas a usar por los estudiantes en estos intercambios, factor decisivo de comunicación a todos los niveles, tanto académico como personal.

De todos es sabido que el holandés —idioma a caballo entre el inglés y el alemán— es una lengua minoritaria en comparación con las otras lenguas de la C.E. y sobre todo si pensamos en el inglés, el francés, el español, el alemán e incluso el italiano.

Por otro lado, su proyección «material» en contraposición al español, por lo que a nosotros respecta, es también menor y esto produce posturas diversas en los estudiantes a la hora de escoger la universidad y el país para llevar a cabo el intercambio.

Por razones de interés práctico y un tanto, diríamos, de seguimiento de moda, los estudiantes españoles buscan acrecentar los conocimientos de inglés y solicitan, por tanto, Inglaterra e Irlanda como primeros países; luego, por las mismas razones, pero en segundo lugar, y por motivos de desarrollo técnico, eligen Francia y Alemania,<sup>5</sup> y, por ejemplo, en algunos casos como Música o determinadas carreras tecnológicas muy especializadas sí se escoge países como Holanda pero... debido a que tales enseñanzas se suelen impartir en inglés la mayoría de las veces.

Y este es el caso, por ejemplo, de Estudios Europeos. En la oferta a los estudiantes extranjeros y para hacérsela no solo más factible sino también atractiva, se programa un curso en Comunicaciones Europeas *en inglés*, habiéndose reconocido que en el caso de no hacerlo así no habría muchas esperanzas de recibir peticiones de participación desde fuera.<sup>6</sup>

Queda claro que el medio comunicativo primario, la lengua del país receptor, representa un papel decisivo. Quien no tenga en cuenta este factor puede perder sin duda posibilidades de contacto, de relación y quizá de progreso, en un contexto que cada vez más busca la efectividad y la rapidez.

Sin embargo, creemos que no debemos aceptar, sin más ni más, el camino único e intentar abrir vías que aún siendo o pareciendo secundarias son vías reales y cuyo uso favorece o favorecerá un mejor entendimiento entre todos. Y nos referimos aquí a la inclusión de la posibilidad del aprendizaje de las lenguas minoritarias y el hacer incapié en la importancia que a todos los niveles: comunicativo, de favorecimiento de los contactos humanos e incluso a nivel práctico, tal actitud abierta llega a tener. Podemos asegurar que en este aspecto aún hay mucho por hacer. Nuestra experiencia nos ha llevado a notar que hay docentes que miran con orejeras el proceso educativo: su asignatura es la única y más importante, la «cuadrícula» del sistema es lo que hay que mantener, ¿cómo pedir al estudiante que dedique un par de meses a ponerse en contacto con la lengua del país que le va a recibir? Notamos, y perdónesenos la generalización, en España aún observamos una resistencia a comprender que el aprendizaje de otro

idioma no es una pérdida de tiempo o elemento secundario de la educación del individuo. Y menos hoy en día en que la interrelación humana, en general, es inevitable, necesaria, amplísima y enriquecedora.

Y volviendo a nuestro hilo central, añadamos que, en el caso contrario, el deseo de estudiar en España se caracteriza, sobre todo, por el hecho de que el aprendizaje de nuestro idioma, me refiero al castellano, es la razón fundamental del intercambio, incluso cuando se estudien otras asignaturas que no sean Lengua y Literatura hispánicas. La entrada de España en la C.E. se ha notado en Holanda, en nuestro caso, en un aumento del número de alumnos de español en las universidades, centros de enseñanza media profesional varia y enseñanza de adultos<sup>7</sup> y en un interés mayor por todo lo hispano en todos los planos, lo que provoca que el simple hecho de ir a España y estar en el ambiente lingüístico y cultural propio ya es razón suficiente para planificar el intento de intercambio.

- (d) A todo lo anteriormente dicho hay que sumar algunos otros aspectos que incluso pudiendo parecer marginales son de gran relevancia y pueden dificultar enormemente la consecución del proyecto.

Tres son, a nuestro juicio y según nos dicta la experiencia, los factores que cabrían en este apartado:

1. *La diferencia de los sistemas de financiación escolar*

En Holanda el estudiante universitario al que ya desde los 18 años se le considera mayor de edad, tiene derecho a lo que allí se denomina una «beca básica»<sup>8</sup> dentro del llamado también «sistema financiero de estudios», con la que ha de cubrir sus gastos más elementales de vivienda, manutención y estudios. La cantidad no es suficiente para todo pero es una mensualidad fija que los estudiantes que hagan el intercambio seguirán recibiendo. Esto supone que aunque la cantidad complementaria a recibir a través del Erasmus no es todo lo que debiera ser —en el apartado siguiente nos referiremos más explícitamente a este aspecto— hay una determinada seguridad de un dinero para poder hacer frente a una parte de las necesidades. Tengo la impresión, por no decir la certeza, que en el caso de los estudiantes españoles como no exista de verdad la asistencia económica de los padres, pocos de ellos se aventurarán a hacer una experiencia por demás enriquecedora y pensada para cualquier estudiante.

2. *La distribución de las ayudas Erasmus a través de la organización nacional.* (Holanda: NUFFIC / España: Agencia Nacional para becas ERASMUS)

El haber delegado en una organización nacional el control y distribución de las ayudas en el propio país, tiene una faceta por demás desagradable y de posibles consecuencias entorpecedoras para la salida de determinado grupo de estudiantes. Nos referimos aquí a la posibilidad que dichas organizaciones nacionales tienen de redistribuir los fondos obtenidos

tras la aprobación de los proyectos por separado. En Holanda, el NUF-FIC ha pensado que es mejor dar menos dinero a cada estudiante para permitir con el sobrante que salga una mayor cantidad de personas.

Lo que a simple vista podría parecer una medida muy social va a provocar que todo aquel estudiante con pocos medios económicos se vea obligado a dar un paso atrás y retirarse de la posibilidad que se le abría con la ayuda del Erasmus. En España, nos tememos como ya anteriormente hemos indicado, que si esto ocurriera provocaría el mismo efecto y tan solo los hijos cuyos padres poseen medios económicos suficientes serán de nuevo los privilegiados. Esto es, a todas luces, inaceptable.

Creemos conveniente una coordinación y control a nivel nacional, pero las ayudas económicas, ya mermadas a la hora de la aprobación de los proyectos por el organismo central del Erasmus, son dadas con arreglo a las cantidades y las características de cada proyecto y no vemos la razón para que surja una segunda «criba» en la aplicación de otros criterios que nunca figuraron en las convocatorias.

### 3. *Vivienda/alojamiento*

El tercer factor es el del alojamiento de los estudiantes durante su período de estancia en el país a visitar. Holanda es un país con graves dificultades para la obtención de viviendas dentro del denominado «sector oficial», controlado por las autoridades provinciales y municipales y donde los precios son accesibles para la mayoría de la población. El gran control existente facilita el que los precios y la distribución de la vivienda sea lo más justo y equilibrado posible, pero hace disminuir las posibilidades de alquileres o adquisición de vivienda a otros niveles. Los estudiantes, al igual que en otros países, sufren en sobremanera de la escasez existente y como además las universidades holandesas no conocen la figura del colegio mayor, si bien existen fundaciones de administración de viviendas estudiantiles, se llega al caso que hay que esperar dos a tres meses como mínimo para ver de entrar en la lista de candidatos a una habitación.

Aún comprendiendo que esta dificultad es bastante general en nuestros dos países, se impone que haya una previsión y puesta en marcha de un plan que facilite la consecución de un lugar mínimamente apropiado para que el estudiante extranjero pueda residir durante su estancia temporal. Esta característica de la corta temporalidad hace posible, a nuestro parecer, el que se pueda tener de forma continuada suficiente número de plazas y que estén disponibles a tiempo. Nos hemos encontrado con el hecho de que estudiantes que habían de haberse incorporado en una determinada fecha ante el comienzo de sus clases, han debido aplazar su llegada, con la consiguiente pérdida académica, todo ello por no haber previsto debidamente este factor y hallarse sin alojamiento.

Llegados, por nuestra parte, al final de este intento de exposición somera de los factores y experiencias fundamentales a tener en cuenta y obtenidos en la puesta en

marcha del proyecto de intercambio estudiantil entre el Departamento de Estudios Europeos de la Universidad de Amsterdam y las cuatro universidades españolas U.D.B, U.A.B, U.A.H. y U.S., queremos resumir lo expresado y sacar además algunas conclusiones.

Hemos conseguido, por una parte, presentar un proyecto que ha abierto el camino, no demasiado fácil, para que los estudiantes universitarios holandeses y españoles conozcan y participen en sistemas educativos muy diferentes y que, a pesar de las premuras que los plazos marcados por la organización central nos han impuesto, el proyecto ha tenido los elementos necesarios que le permiten ser equilibrado y lo más real posible.

Hay toda una serie de factores: sistemas educativos, programas y estructuras varias diferentes que han de ser acopladas si se quiere que haya un mínimo de garantía de realización y reconocimiento de la validez académica.

Hay que prestar gran atención al factor idiomático, y si bien se ha de facilitar, en aras de la efectividad y facilidad de acceso, el que el estudiante pueda recibir las enseñanzas en el idioma que mejor domine o quiera dominar, no se ha de dejar cerrada sin más la posibilidad de que las lenguas minoritarias tengan su lugar en los proyectos.

Ser conscientes que la no previsión de soluciones en los problemas que puedan plantear factores adyacentes a los de tipo académico, pueden ser tan importantes o más que estos últimos, pues no permiten la movilidad material del participante y por ende la consecución del objetivo principal del programa.

A pesar de todo, hay que terminar reconociendo y aplaudiendo la puesta en marcha de un programa con miras tan amplias como es el Programa ERASMUS. Las posibilidades que ofrece ya desde sus preliminares son inmensas, empezando por el simple hecho que una institución como la universidad, que ha adolecido durante siglos de un inmovilismo anquilosador, quiera moverse y se vea, por tanto, obligada a ponerse en marcha, abre perspectivas humanas, sociales y académicas sin cuento y beneficiosas para la comunidad en general. Si un mayor conocimiento puede, y da de hecho, un mayor respeto y comprensión de las diferencias de los demás, una participación directa en el quehacer universitario aumentará sin duda el intento de mejora y superación de las dificultades con que nos enfrentamos en el esfuerzo de crear una universidad con carácter más humanístico, más universal y que ayude al progreso de la humanidad, desde una óptica positiva en donde el materialismo, necesario quizá, tenga su lugar pero no ocupe todas las esferas de nuestra vida; donde los compartimentos estancos en que a veces se vive en la labor universitaria vean abrir puertas y ventanas a nuevas ideas que remocen el saber y rompan los moldes utópicos con que nos calificamos los unos a los otros.

### Últimos detalles

En el momento de presentar esta ponencia para su publicación definitiva, han tenido lugar un par de reuniones fundamentales para la marcha del proyecto. Una fue en vísperas de la celebración del Simposio y la segunda en el mes de diciembre con

el propósito de ultimar detalles y poder ser presentado para su continuación el próximo curso.

De estas conversaciones hemos podido volver a sacar algunas conclusiones que nos parece interesante ofrecer, aunque sea en forma muy resumida y como colofón a la ponencia:

- a) Nos ha quedado patente que sin el entusiasmo individual de algunos profesores/coordinadores difícilmente se resolverán muchas de las trabas que la burocracia y las estructuras educativas pueden ir poniendo. Entre estas trabas queremos remarcar otra vez la de la incomprensión por parte de algunos Departamentos a aceptar la idea que ellos no poseen la solución para todo ni monopolizan el saber universal, por lo que no ocurrirá ninguna catástrofe pedagógica si sus estudiantes participan en algo que no se corresponde cien por cien con lo que sus programas indican.
- b) La puesta en marcha de los proyectos del Programa requiere una auténtica flexibilidad organizativa interdepartamental por cuanto que el destino del estudiante en la universidad receptora puede ser muy otro que el que figura en el proyecto o puede ser más diversificado que lo que, en principio, se había planificado.
- c) Encontramos más dificultades en hacer efectiva la movilidad de los docentes que la de los estudiantes. Creemos, sin embargo, que la primera es tan importante como la segunda para los objetivos fundamentales del Programa.

## Notas

1. Creemos de interés indicar que la estructura del Departamento de Estudios Europeos se caracteriza por tener en su programa básico dos componentes: a) un componente de Letras: el estudio de la lengua y literatura de un país de la Comunidad Europea o Historia de Europa desde 1700; b) un componente llamado de Ciencias: Economía o Derecho, relacionados ambos elementos con la Comunidad. Además y debido a la reglamentación general de los estudios universitarios en Holanda hay un tercer componente que puede ser muy variado pues el estudiante es libre de elegirlo dentro de prácticamente toda la oferta educativa que su propia universidad —u otras— posee.

2. En lo sucesivo denominaremos a estas universidades con las abreviaturas que indicamos a continuación. Seguimos el orden con que las hemos enumerado: U.A.B., U.A.M., U.D.B., U.S., U.P.S., U.A., U.M.

3. Con respecto a las Universidades Pontificia de Salamanca, Málaga y Autónoma de Barcelona quedarán fuera del marco de este trabajo, ya que por diversas razones han quedado excluidas de nuestro proyecto.

4. Se las denomina «bijvak», «kuzevak» y «vrijonderdeel», en traducción muy libre algo así como «asignatura complementaria», «asignatura optativa» y «asignatura libre». Observemos que son tres elementos diferentes del programa y dos de ellas han de figurar junto a las asignaturas fundamentales u obligatorias.

5. No tenemos datos de las relaciones con los otros países de la C.E.: Portugal, Dinamarca, Luxemburgo, Italia o Grecia.

6. Anotemos también el hecho de que había ya buenas perspectivas de participación de estudiantes norteamericanos.

7. En la Enseñanza Media y a partir de este curso, no aparece más estructuralmente organizada la enseñanza del español. Las razones para que se produjese esta desaparición han sido puramente de tipo económico.

8. Vienen a ser unos 600 florines mensuales si el estudiante vive fuera de la casa paterna. Se supone que los padres han de añadir unos 400 florines para que el estudiante tenga un mínimo con que poder vivir.

# Las lenguas menos extendidas en Europa en la enseñanza primaria

*Jantsje Sikma*

Fryske Akademy, Lccuwarden

Primeramente desearíamos presentar el Instituto en el que llevamos a cabo nuestros trabajos: la Fryske Akademy, instituto que se dedica básicamente a la investigación científica en los campos de la historia, la geografía, la lingüística, la sociología y la literatura frisonas. Asimismo trabajamos en lexicografía. El Instituto se halla ubicado en Lccuwarden, la capital de Frisia, que es una de las doce provincias de los Países Bajos.

Aproximadamente el 54% de los 600.000 habitantes de esta provincia habla la lengua frisona como lengua materna: el 95% de los habitantes comprende el frisón; el 75% es capaz de hablarlo; más del 60% sabe leerlo, y solamente el 10% sabe escribirlo.

Desearíamos hablar aquí sobre un proyecto llevado a cabo por la Fryske Akademy: presentaremos grosso modo su desarrollo y algunos de los resultados obtenidos, para efectuar posteriormente una comparación global entre Cataluña, en donde nos hallamos en este momento, y Frisia, en base a los datos de los que disponemos gracias al proyecto. En este contexto hablaremos también de los aspectos legislativos, aunque no nos limitaremos a ellos.

A petición de la Comisión de las Comunidades Europeas, la Fryske Akademy organizó en Abril de 1988 un coloquio sobre «la posición de las lenguas menos extendidas de Europa en la enseñanza primaria» (lenguas menos extendidas; es decir,

lenguas autóctonas o bien lenguas regionales). Para preparar este coloquio la Fryske Akademy empezó en 1986 a reunir datos respecto a la enseñanza de estas lenguas en las diferentes comunidades lingüísticas. El proyecto se ha dado a conocer con el nombre de PROYECTO EMU.

Gracias a la colaboración del *Bureau européen des langues les moins répandues*, de Dublín, encontramos especialistas representantes de 34 lenguas minoritarias europeas dispuestos a proporcionarnos los datos necesarios al respecto.

En base a una lista de artículos recopilados por nosotros, estos especialistas, nuestros corresponsales, elaboraron unos informes, a menudo muy detallados, sobre su situación específica. Los datos que recibimos eran lo más recientes posible, lo cual no impidió que hubiera un año de diferencia entre la recepción del primero y del último informe.

Resumimos el material recibido y, a partir de estos resúmenes, compusimos un informe de síntesis; un inventario. Este informe es provisional y ha sido utilizado como documento de trabajo para el coloquio. Solicitamos a los participantes que nos adjuntaran sus comentarios para completar —y en caso necesario corregir los datos para poder elaborar la versión definitiva.

Los temas principales del informe son los siguientes :

1. *La estructura de la enseñanza de lenguas minoritarias.*

Es decir: la legislación, la financiación, la formación de profesores y finalmente la inspección y los institutos a consultar.

2. *La extensión y el contenido de la enseñanza de la lengua minoritaria.*

Éste era el capítulo más importante del informe. Algunos aspectos son : número absoluto y porcentaje de alumnos y de escuelas; número de horas dedicadas a esta enseñanza; lengua minoritaria como materia y como lengua de enseñanza; materias impartidas en lengua minoritaria; clases en las que los alumnos se ocupan de la lengua minoritaria; material didáctico y pedagógico: origen, elaboración, incluido el material audiovisual y la radio y la televisión escolares.

3. *Actitudes respecto a la lengua minoritaria y más especialmente respecto a la enseñanza de la lengua minoritaria.*

Pedimos a nuestros corresponsales que nos informaran sobre las actitudes de los alumnos y de los padres, de los profesores y también de las autoridades educativas.

En el informe de síntesis hemos descrito y clasificado las lenguas en base a la comparación. Comparación no con la situación de la enseñanza de las lenguas llamadas dominantes, sino comparación entre las lenguas minoritarias. Estábamos, y seguimos estando, convencidos de que la comparación sirve, no sólo para comprender mejor la situación en las otras comunidades, sino también para tomar distancias con la situación propia y para descubrir en otros lugares soluciones a los problemas que encontramos en nuestros contextos.

No nos quejaremos demasiado de las dificultades encontradas a causa de la comparación. Debido a la complejidad del contexto, diferente para cada minoría lingüís-

tica y cultural, no hay un modelo preestablecido y válido para comparar y pesar situaciones tan divergentes como las cotejadas.

Sin embargo, efectuamos una tentativa de comparación de la posición de las lenguas en la medida de lo posible, aunque la falta de instrumentos nos ha impedido «pesarla». Nos hemos limitado a clasificar las lenguas individualmente en 3 categorías: posición fuerte, posición media y posición débil.

En la conclusión del informe presentamos una clasificación final que es el resultado, por una parte de las clasificaciones según la apariencia y por otra, según la impresión total que hemos tenido a partir de los documentos producidos por nuestros corresponsales.

Mirando la clasificación final se puede observar que, de todos modos, hemos diversificado en el interior de las categorías fuerte y débil. Tras las 4 primeras lenguas fuertes hay un espacio en blanco; son las lenguas —por así decirlo— superfuertes en la enseñanza; las demás son simplemente fuertes. En cuanto a la categoría débil, las 3 últimas son las lenguas sumamente débiles, ya que no hay ninguna enseñanza de lengua minoritaria para los alumnos de enseñanza primaria. Éste es uno de los resultados de este estudio.

Desearíamos presentarles otro resultado más. Nos hemos percatado de que uno de los puntos débiles en la enseñanza de lenguas minoritarias está constituido por la formación y la postura de los profesores. Parece que —en repetidas ocasiones— la enseñanza de estas lenguas depende de la voluntad del enseñante y de su dominio de la lengua. Muy a menudo el enseñante debe aprender la lengua minoritaria cuando ya está ejerciendo sus funciones porque la lengua no le ha sido enseñada en su formación inicial.

Una de las necesidades explicitadas por numerosos participantes en el coloquio, ha sido la de un inventario de la situación a nivel de la formación de los enseñantes. En consecuencia, tenemos la intención —y esperamos poder llevarla a cabo— de hacer un estudio comparativo, esta vez en el terreno de la formación profesional.

Hallándonos en Cataluña actualmente, Cataluña Sur, desearía comparar a grandes rasgos, la situación catalana y la situación frisona. Hay similitudes —evidentemente—, pero ciertamente hay igual número de diferencias. Diferencias de contexto que tienen una influencia indiscutible en la práctica de la enseñanza.

En el informe de síntesis hemos insistido en la diversidad de las lenguas que llamamos minoritarias. Solamente hay un criterio común al cual responden todas las lenguas estudiadas: son habladas en un Estado miembro de la CE sin ser la lengua dominante en este Estado.

Por otra parte, tienen características a menudo muy divergentes; características según ciertos factores. En base a nueve factores, desearíamos mostrar las similitudes y las diferencias entre las lenguas catalana en España y frisona en los Países Bajos. Empezaremos por las similitudes:

1. En lo que respecta al factor lingüístico, las lenguas son más o menos comparables: la distancia lingüística entre ellas y las lenguas dominantes de los Estados miembros no es muy grande. Por ejemplo, el vasco está mucho menos cerca del castellano que el catalán.

2. Respecto al estatuto político, comprobamos que las dos lenguas son lenguas reconocidas, oficiales.
3. En cuanto al factor geográfico las dos lenguas son habladas por poblaciones que viven en la región desde mucho tiempo atrás. No son minorías recientes ni se han instalado en la región bastante tarde.
4. Finalmente, su representación interna ; es decir, el porcentaje de locutores en la región misma es comparable: las lenguas son mayoritarias en su propia región.

Éstos son los aspectos comparables. Pero también hay diferencias. Enumeraré otros 5 factores que muestran situaciones sumamente divergentes:

1. Primeramente hay un factor que está más o menos ligado al de la representación interna: las dos lenguas son mayoritarias en su región, pero Cataluña tiene —contrariamente a Frisia— una posición muy fuerte por el hecho de que una gran ciudad —hablamos de ciudades de más de un millón de habitantes— es en su mayoría catalanófona. Y esto es algo realmente excepcional. En general los habitantes de las grandes ciudades hablan la lengua dominante, o —eventualmente— un dialecto.

Por el contrario, en Frisia, la capital, Leeuwarden, —que sólo tiene 85.000 habitantes— tiene como lengua principal el neerlandés y un dialecto que se halla a medio camino entre el neerlandés y el frisón. En consecuencia, el frisón es minoritario; algunos dirían inferior.

2. Después tenemos el factor histórico. Los catalanes, y con ellos su lengua, han estado oprimidos durante un largo período, y sólo recientemente han recuperado su libertad; también la libertad lingüística de enseñar en su propia lengua en la escuela, por ejemplo. La lengua es para los catalanes, quizá más que para muchas otras minorías, signo de identidad. Por el contrario, los frisones no han conocido una opresión similar. Ha habido, y sigue habiendo, una regresión de la lengua frisona, pero casi todo el mundo estará de acuerdo en reconocer que se trata de un desarrollo más bien «natural». Ello se explica por el hecho de que, desde hace ya siglos, el neerlandés ha sido la lengua utilizada en el contexto oficial; ni siquiera en la iglesia se utilizaba el frisón; hace pocos años que se practica. Para la mayoría de los frisones, la lengua no está asociada a nociones como libertad y liberación. A pesar de un cierto sentimiento de identidad propia, diferente de la identidad neerlandesa mayoritaria, la mayor parte de ellos no está al corriente de la extensión geográfica considerable de Frisia en el siglo VIII por ejemplo. Es evidente que este factor histórico influencia la actitud de los grupos: los catalanes son más conscientes de su identidad que los frisones.
3. Otro factor es de tipo socioeconómico. El frisón ha sido ante todo la lengua de los campesinos. Evidentemente, éste también era el caso del catalán en su origen, pero Cataluña se ha desarrollado hasta convertirse en una región relativamente rica por su comercio intensivo con países extranjeros y por su industria. En cambio Frisia ha seguido siendo la sobria provincia agrícola que

era desde los primeros tiempos. Para Cataluña esto quiere decir que, hoy día, las capas superiores de la sociedad catalana hablan el catalán; capas que al tener un estatuto elevado dan un estatuto elevado a esta lengua. En la sociedad frisona vemos que los puestos superiores son siempre ocupados por «inmigrantes», por «holandeses» como se les llama también; es decir, por personas que vienen de fuera de la provincia. De nuevo, este factor social influye en la actitud del grupo. El individuo que habla catalán puede —por este hecho—, identificarse con las capas superiores; el que habla frisón se identifica con los campesinos que tienen un estatuto muy inferior.

4. Un factor que no puede olvidarse es el factor numérico. Ya hemos mencionado el tema de Barcelona y Leeuwarden.

Por más que subrayemos la importancia de las cifras relativas, de los porcentajes, insistiremos en las cifras absolutas. Incluso si los porcentajes de locutores de catalán y de frisón con respecto a los locutores de las lenguas dominantes son más o menos los mismos, los efectos son muy diferentes si se trata de un grupo de 6-8 millones de locutores o de una comunidad de medio millón de locutores. El número representa una fuerza; la de los catalanes es grande, la de los frisones más bien débil. Y este factor también tiene un cierto impacto en la actitud de los grupos.

5. Desearíamos terminar mencionando un último factor que influye en la práctica de la enseñanza de las lenguas minoritarias. Es el que podríamos denominar factor legislativo. En el fondo, se trata de la siguiente pregunta: ¿a qué nivel se toman las decisiones? ¿a qué nivel se lleva a cabo la reglamentación de la enseñanza?

Para Cataluña la respuesta sería desde la instauración del estatuto de autonomía. La región se ocupa de normalización lingüística y -entre otros-, del contenido de la enseñanza. Para la enseñanza del frisón en Frisia, el gobierno nacional es el que decide. La reglamentación no está muy elaborada.

En la práctica esto quiere decir que la región de Cataluña puede adaptar el sistema en el momento en que ve que algo no funciona bien o que es mal interpretado, mientras que Frisia se mantiene inmóvil ante la falta de poder y el rechazo de la reglamentación a nivel nacional. Pese a lo dicho aquí, no pretendemos argumentar que si Frisia tuviera también un estatuto de autonomía su situación sería la misma que la de Cataluña. Por el contrario, quizá Frisia ni tan sólo hubiera visto su lengua convertirse en materia obligatoria en la enseñanza primaria a causa de las grandes divergencias de opinión en el interior de la provincia. Todo esto son especulaciones.

Lo que nos atrevemos a decir sin vacilaciones, es que Frisia no alcanzaría la situación que reina en Cataluña. Las razones de ello ya han sido dadas: la actitud nefasta engendrada por una falta de conciencia de identidad, de sentido de comunidad; el estatuto social inferior que los frisones dan a su lengua, y su inercia ante una mayoría en número y en fuerza económica.

Dadas las diferencias que hemos subrayado entre el catalán y el frisón, deseamos mostrar algunas implicaciones para la práctica de la enseñanza de estas

lenguas. Y, desde luego, preferimos insistir nuevamente en las diferencias.

1. Como la reglamentación del frisón en la escuela primaria es muy general, hallamos diferencias importantes entre las escuelas y entre los enseñantes individuales. En el fondo, lo único que ha sido fijado por la ley es la obligatoriedad del frisón como materia y la facultad como lengua de enseñanza. Ninguna especificación ha sido dada con respecto al número de horas; a las clases, tal como se hace con el catalán. No habiendo un número mínimo de horas fijado para la enseñanza frisona, no hay un nivel mínimo a alcanzar ni tampoco tests standard. En consecuencia, las condiciones puestas a los enseñantes son poco apremiantes. En Frisia no se habla mucho de una falta de enseñantes suficientemente cualificados. Si un enseñante conoce mal la lengua, simplemente destinará menos tiempo a la materia que un colega que la conozca bien; tiene pues una gran libertad. En cambio, el informe que ha sido elaborado sobre la situación catalana menciona explícitamente una falta, aunque limitada, de mano de obra cualificada. En nuestra opinión, esto se debe al hecho de que la enseñanza catalana tiene verdaderos objetivos: un nivel mínimo a alcanzar y, en consecuencia, es más exigente cuando se trata de hablar de profesionales.
2. Gracias a diversos factores —por ejemplo el número de locutores, el factor socioeconómico y el estatuto de la lengua catalana— se puede aplicar aquí una diversificación lingüística hasta introducir «Programas de inmersión lingüística» de la enseñanza enteramente catalana para alumnos castellanos, algo que sería ciertamente impensable en Frisia, en donde no hay que destinar demasiada atención ni energía al frisón en detrimento de «materias más útiles».
3. En cuanto a la lengua minoritaria como lengua de enseñanza, comprobamos que más del 50% de los alumnos utilizan el catalán en Cataluña, contra más o menos el 20 o el 30% de los alumnos frisonos que reciben enseñanza parcial en frisón.
4. Respecto al material de enseñanza, vemos una gran diversidad de libros en catalán para cualquier materia. En Frisia no vemos muchos libros de aritmética, por ejemplo, frisonos. En resumen, estamos contentos con el material frisón que existe. Disponemos de libros, de material audiovisual, tanto radio como televisión, escolares. En Cataluña faltan programas de televisión elaborados específicamente para la enseñanza primaria en el momento en que se elaboró el informe catalán. En otros terrenos, tal como saben, están muy bien equipados.

Acabamos de subrayar algunas diferencias en la práctica escolar de las dos minorías lingüísticas. Dos de las 34 comunidades estudiadas. A pesar de la posición más favorable del catalán, las dos lenguas —el catalán y el frisón—, pertenecen a la misma categoría, la categoría fuerte.

Habrán podido comprobar que existe un número considerable de diferencias. Pueden imaginar la divergencia que existirá entre una lengua llamada fuerte y otra llamada débil.

Por esta razón hemos dicho que en el fondo no es posible efectuar una comparación real entre las lenguas que pertenecen a la misma categoría. Justamente a ese nivel los protagonistas de la enseñanza de lenguas minoritarias pueden aportar nuevas ideas, aplicar otros métodos, etc. Es evidente que comparando, no sólo se comprende, sino que se aprende. Ésta es también una de las razones por la que aspiramos a continuar este tipo de estudios y también por lo que estamos ansiosos de hacer que triunfe un nuevo proyecto a iniciativa de la Comisión Europea; Mercator. Mercator es el nombre de una red de información y de documentación sobre las lenguas menos extendidas, una red que hay que crear durante los 4 próximos años. Otro proyecto pues, que tiende al intercambio de experiencias y de ideas en provecho de los 40 millones de europeos que son bilingües o multilingües.

#### LENGUAS MENOS EXTENDIDAS EN EUROPA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

FUERTE	MEDIA	DÉBIL
alemán (I)	alemán (F)	albanés (I)
vascuence (E)	vascuence (F)	catalán (I)
catalán (E)	bretón (F)	córnico (RU)
gaélico irlandés (IRL)	catalán (F)	croato (I)
	corso (F)	flamenco (F)
alemán (B)	gaélico escocés (RU)	friulano (I)
alemán (D)	ladino (I)	frisón del norte (RFA)
danés (RFA)	occitano (F)	gaélico irlandés (RU)
francés (I)		griego (I)
frisón (PB)		occitano (I)
gallego (E)		
galés (RU)		frisón del este (RFA)
luxemburgués (L)		romaní (I)
esloveno (I)		sardo (I)

# La lengua catalana en un marco internacional

*Miquel Strubell*

Dirección General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya

Se cuenta la historia de un catalán que hacía auto-stop en Israel un verano y un día le recogió un coche con cuyo conductor intentó establecer una conversación educada. Él no sabía hebreo, o sea que durante cincuenta kilómetros intentó hacerse entender con su mal francés y unas cuantas palabras del inglés, pero el conductor parecía no entenderle. Finalmente abandonó y maldijo en catalán ante lo cual el conductor se dio la vuelta y levantando las cejas dijo sorprendido «¿También eres catalán?» Él también era un turista catalán con un coche alquilado.

En este corto artículo no intentaré convencerles de que el catalán es la lengua internacional del futuro, sino que apuntaré a objetivos más simples. Primero haré una clara distinción entre el estado de la lengua catalana y los deseos de sus hablantes, por una parte, y el de las llamadas «lenguas minoritarias» (o el eufemismo «lenguas poco usadas») por otra. En segundo lugar intentaré señalar los problemas a los que se enfrentan tanto el catalán como las principales lenguas de cierto número de países europeos, y maneras de resolverlos conjuntamente; y en tercer lugar, trataré de nuestra visión del multilingüismo y sugeriré que nuestra experiencia, en defensa de un derecho humano básico (el de la lengua propia) nos proporciona a los catalanes un nivel singularmente alto de prestigio ético y moral y también nos permite ser un interesante campo para la investigación y la teoría sociolingüística.

## El catalán y las lenguas «minoritarias»

El catalán no lo hablan unos cientos de miles de personas, como el frisio, el sueco en Finlandia, el bretón o el occitano. No lo hablan ni tan sólo un par de millones de personas, como el esloveno o el gallego. Estamos hablando de una lengua hablada por seis millones y medio de personas, según los números basados en el censo de 1986, y lo que es más, nuestra lengua la habla la *mayoría* de la gente que vive en los territorios tradicionalmente catalanohablantes (por eso los llamamos a menudo «*els Països Catalans*»).

Una gran parte de estos 6,5 millones pueden ver ahora, en un día cualquiera de la semana (un viernes 14 de octubre para ser exactos) 12 horas y 40 minutos de televisión en catalán en TV3 y 7 horas en el circuito catalán de TVE, la televisión estatal española.

Los lectores de libros en catalán tiene unos 4.100 títulos para escoger —si sólo se centran en los que fueron publicados el año pasado. Pueden leer varios periódicos diarios: AVUI y DIARI DE BARCELONA en toda Cataluña, REGIÓ SET en la zona de Manresa y PUNT DIARI en la provincia de Gerona.

Más del 30% de los alumnos de la escuela primaria reciben casi todas sus clases en catalán, a pesar de que una gran parte del profesorado de primaria (más de un tercio) todavía no sabe hablar (y mucho menos enseñar) en catalán. Hace sólo diez años, la proporción no llegaba a un 2%. Más de 510 escuelas del cinturón industrial de Barcelona enseñan a sus alumnos castellanohablantes más jóvenes usando programas de inmersión desarrollados originariamente al otro lado del Atlántico. Además, casi la mitad de las clases universitarias se imparten en catalán.

Tres cuartas partes de los aproximadamente 940 ayuntamientos escriben sus actas en catalán según los datos recogidos a finales de 1986. Casi todos los documentos y discursos de los diputados al Parlamento Catalán se realizan en esta lengua.

Espero que estas pocas pinceladas del aspecto sociolingüístico les facilitarán los datos suficientes para ilustrar mi primera afirmación. El catalán no se puede contemplar en muchos aspectos como una lengua «minoritaria» o «poco usada».

Hay, sin embargo, comunidades catalanohablantes que pueden ciertamente ser clasificadas como situaciones «de minoría». Por ejemplo, la comunidad catalana de la Cataluña francesa y la población de l'Alguer en Cerdeña.

## El problema de las lenguas de implantación media.

El catalán comparte, con un cierto número de países europeos, algunos problemas de importancia creciente a medida que las relaciones internacionales se estrechan cada vez más. Enfrentados con el inglés, el francés y el ruso (y en menor grado con el español, el alemán y el italiano), el catalán, el griego, el portugués, el holandés, el danés, el noruego, el sueco, el islandés, el finlandés, el húngaro, el rumano, el checo, el eslovaco... y otras lenguas, nos encontramos al mismo lado de la barrera en muchos aspectos. Vamos a presentar algunos.

Todas estas lenguas tienen que desarrollar nueva terminología para hacer frente a los nuevos conceptos tecnológicos.

Todas estas lenguas deben hacer frente a un nuevo tipo de inmigrante: hombres de negocios y gente especializada internacional que, en principio, es reacia a sentir que ha de aprender la lengua del país al que ha sido destinada.

Muchas de estas lenguas se encuentran con que los teclados de las computadoras no pueden con todas sus letras y acentos.

Todas estas lenguas tienen problemas cuando se enfrentan a traducciones e interpretaciones. ¿Cómo van a poder con conferencias internacionales, con organizaciones internacionales como la UNESCO el Consejo de Europa, la CEE? ¿Tienen una política para garantizar a sus escritores un acceso a mercados más amplios?

Todas estas lenguas probablemente serán excluidas de los proyectos internacionales de televisión via satélite y televisión por cable, que se limitarán a las cinco o seis lenguas demográfica y políticamente más poderosas.

Estos países se enfrentan, en último análisis, con la pérdida de su cultura. No de sus monumentos (aunque por lo menos un claustro del romántico catalán se encuentra en los EEUU) ni de sus obras de arte (lo mismo), pero sí de sus formas de vida, de su sistema de valores, de muchas de sus tradiciones, e incluso de su autoestima y de su dignidad. Pero, ¿son conscientes de este hecho? ¿han pensado en cómo hacer frente a estos problemas?

Los catalanes están bastante acostumbrados a varios de estos asuntos (ya que sufrieron distintos grados de represión en el pasado). En el campo de la enseñanza de una segunda lengua, por ejemplo, hace unos años se desarrolló un curso de catalán «multi-media» avanzado para hispanohablantes adultos con la colaboración técnica del Consejo de Europa. Este curso ha sido muy bien acogido.

Mi tesis es que valdría la pena que todas las culturas de este tipo adoptaran una postura. Creemos que sería provechoso organizar una Conferencia internacional con este fin en los próximos dos años, para estudiar estos problemas y proponer soluciones conjuntas. El CIEMEN, una organización con sede en Barcelona que estudia las minorías lingüísticas y las naciones sin estado, empezó a trabajar en esta línea en su curso de verano celebrado este año en Sant Miquel de Cuixà.

Tenemos, sin embargo, una desventaja importante. Mientras que todo el peso de los gobiernos centrales puede respaldar los esfuerzos para apoyar al finlandés, al húngaro o al griego, y todos los políticos nacionales pueden estar muy sensibilizados ante la posibilidad de que su lengua se vea amenazada en cierto grado, el catalán se encuentra en gran modo abandonado por los gobiernos centrales de los países donde se habla (excepto en Andorra pero, incluso si Andorra hiciera todo lo posible, es un país demasiado pequeño para que se le preste atención en los círculos internacionales).

Incluso en España, donde la Constitución declara al catalán la lengua oficial de las zonas donde se habla, las autoridades centrales han hecho poco más que tolerar su uso, a lo sumo. A principios de esta semana fue rechazada de plano una moción presentada por un grupo de senadores catalanes pidiendo que el catalán, el vasco y el gallego se usaran en el Senado español —una idea que cualquier belga, yugoslavo, suizo o canadiense habría aceptado enseguida—. El tipo de razonamiento fue el mismo que usaba la dictadura derechista del General Franco para reprimir el catalán.

Lo que inquieta por partida doble es que dichos argumentos vienen de antiguos luchadores contra el fascismo y en pro de los derechos democráticos, que pertenecen a un partido español de izquierdas.

No debe sorprendernos entonces que existan pocos indicios de que la lengua catalana vaya a ser defendida en círculos internacionales por las autoridades centrales españolas. Esto descarga totalmente la responsabilidad sobre las espaldas de varios gobiernos autonómicos, para uno de los cuales yo mismo trabajo.

Esto es lo irónico, puesto que no muchas lenguas europeas se hablan como lengua materna en cuatro países distintos (el catalán se habla en España, Andorra, Francia e Italia). Nuestras propias minorías, las comunidades de catalanohablantes en el sur de Francia y en la isla italiana de Cerdeña, tienen mucho que ganar a partir de acuerdos internacionales (en educación, medios de comunicación, etc.).

### **Los derechos, bilingüismo y sociolingüismo.**

Los catalanes están totalmente acostumbrados a manejar dos o más lenguas y son totalmente conscientes de que aprender tres o cuatro lenguas debiera de ser el objetivo de cualquier europeo medianamente inteligente. En efecto, los catalanes tienen tanta facilidad para las lenguas que, según mis datos, hay casi tantos traductores catalanohablantes en la CEE como castellanohablantes.

El multilingüismo choca, sin embargo, con la idea, compartida por muchos ingleses, franceses, alemanes, españoles e incluso irlandeses anglófonos, de que el monolingüismo, no sólo prevalece internacionalmente, sino que el bilingüismo es de algún modo detestable, antinatural e imposible, al menos para ellos. Me contaron que un español que había estado trabajando en Burdeos durante veinte años no podía entender cómo era que, después de tanto tiempo, sus vecinos y amigos franceses, ¡todavía no supieran hablar español!

Los catalanes están, por lo tanto, en una posición ideal para promover el contacto entre culturas (mientras que cada una contemple a las otras como a iguales, por supuesto), para explicar las ventajas de ser multilingüe, para promover la tolerancia y los valores de la diversidad. Hemos sufrido durante siglos como víctimas de la intolerancia, de mentes simplistas y reduccionistas, en manos de adoradores de la uniformidad. Ya sabemos de qué se trata; y aún así, lo más importante, y sorprendente para algunos es que la nación catalana aún siga en el mapa (aunque no puedan encontrarnos en su atlas...).

Pero, ¡cuidado! Aunque apreciemos las virtudes del bilingüismo y del plurilingüismo, somos conscientes de la frecuencia con que el bilingüismo ha sido el primer paso para la muerte de una lengua. Sabemos cómo el hecho de que seamos bilingües ha sido utilizado por generaciones de funcionarios no catalanes, de policías, de jueces y de profesores (con honrosas excepciones, por supuesto) como una excusa para no aprender catalán y para imponernos el castellano (o el francés). Una lengua «minoritaria» no es demográficamente débil por casualidad, lo es más bien por la creciente erosión de sus hablantes, que la abandonan o se convierten en hablantes de otra lengua cuya demografía aumenta en consecuencia.

No estoy haciendo por lo tanto una defensa ñoña y poco cualificada del bilingüismo. Al contrario, una lengua debe poder vivir por sí misma, tener un gran territorio donde reinar sin discusión; de otro modo se arriesga a ser reemplazada por otra o a degenerar debido a las interferencias. Es inútil, en términos prácticos —aunque no en los simbólicos—, publicar comunicados oficiales en una lengua amenazada —aunque sea oficial— si siempre van acompañados de versiones en otra lengua más hablada. ¿Quién leerá el texto vasco, si el español está justo al lado? Sólo unos pocos nacionalistas recalcitrantes, tal vez. Esta clase de bilingüismo —que no es lo mismo que poder usar dos lenguas, por supuesto— hace desaparecer la motivación para aprender la lengua, que, en efecto, puede llegar a ser superficial. Afortunadamente en Cataluña no hemos caído en esta trampa, en gran medida porque el catalán es bastante fácil de entender para otros hablantes de lenguas romances; de hecho más del 80% de los inmigrantes castellanohablantes que viven en Cataluña entienden el catalán.

Dondequiera que el bilingüismo haga una lengua inútil en su propio territorio, en ese caso, me opondré al bilingüismo. Yo defiendo la supervivencia y la variedad: se me podría llamar un ecologista de la lengua. Y los ecologistas sabemos que los ecosistemas pueden destruirse, si se rompe el equilibrio entre los organismos que viven en ellos.

Ésta es la gran amenaza para las lenguas que no tienen un país independiente propio y que se encuentran con que tienen que compartir su estatus social y oficial con otra lengua asociada con el poder y que tiene muchos hablantes monolingües por su cuenta.

¿Estoy diciendo entonces que lo pequeño es hermoso? Quizá sí. Mientras el hablante de una lengua sea consciente de que su comunidad lingüística es de un tamaño limitado, se sentirá más vinculado a ella y a la comunidad en general. Mientras la comunidad sea muy grande, no sentirá ninguna vinculación especial con su lengua y puede fácilmente no sentir ninguna vinculación con la comunidad e incluso sentirse alienado y por lo tanto socialmente irresponsable.

Por eso deben conservarse las comunidades lingüísticas. Para sobrevivir pueden, o bien esconderse dentro de un caparazón, aislarse del mundo exterior, o bien dar un paso confiado al frente, sabiendo que su identidad y su lengua están sólidamente consolidadas y serán respetadas. Aunque los catalanes han sido acusados recientemente en la prensa madrileña de ser provincianos, simplemente porque estamos luchando para recuperar el uso del catalán en todos los terrenos, la verdad es que somos más abiertos, hemos viajado más y estamos mejor dotados lingüísticamente que el español o el portugués medio. Nuestro bilingüismo, entonces, no tiene por qué representar una amenaza permanente para la supervivencia de nuestra lengua (aunque todavía lo representa —me temo— puesto que no nos hemos recuperado totalmente de la era franquista). Miramos hacia adelante y hacia afuera sabiendo, por ejemplo, que el catalán será una de las cuatro lenguas oficiales en los juegos olímpicos de 1992. Tenemos como objetivo conseguir el reconocimiento de nuestra lengua por parte de la CEE, al nivel que sea necesario para prevenirla de cualquier discriminación de que pudiera ser objeto en disposiciones que sólo tengan presentes a las lenguas oficiales de la CEE. Sería irónico que los cientos de fabricantes de pro-

ductos alimenticios etiquetados en catalán tuvieran que cambiar sus etiquetas de repente por causa de la CEE: ¡la dictadura del General Franco está muy fresca todavía en nuestro recuerdo!

Como he dicho, no nos hemos recuperado del todo. Un último ejemplo de cómo la política se ve envuelta en la recuperación del catalán es el trágico caso de Valencia, donde poderosos grupos derechistas que controlan la prensa regional han despertado miedos histéricos sobre Cataluña e incluso han reivindicado que el dialecto valenciano es una lengua distinta. Confío en que la razón prevalezca al final, pero mientras tanto la situación ha paralizado a los planificadores del lenguaje de la zona.

Pero la política no lo es todo. Creo que podemos ofrecer al mundo la experiencia de nuestra consolidada escuela de sociolingüistas, con especialistas eminentes como Lluís Aracil, Rafael Ninvoles, Francesc Vallverdú y otros. El «Grup Català de Sociolingüística» organiza sesiones científicas con regularidad y publica los «Treballs de Sociolingüística Catalana». El hecho de que la sociolingüística catalana esté muy avanzada no es sorprendente: no se puede andar veinte metros por una calle sin que hechos interesantes llamen la atención a nuestra vista o a nuestro oído. En materias como la de la integración lingüística de los inmigrantes, los conceptos de diglosia y del cambio de lengua, el estudio del autorechazo, de la adquisición de otras lenguas, de actitudes y estereotipos frente a la lengua y de las normas del lenguaje, el trabajo realizado en Cataluña va sin duda en cabeza de la sociolingüística europea. O, más bien, está por delante de la sociolingüística europea, aunque la escasez de información regular en otras lenguas, y especialmente en inglés, es una barrera importante: todavía no se nos ha citado suficiente en las bibliografías.

¡Me apresuro a añadir que somos bastante generosos! Nos complace compartir nuestra investigación sociolingüística con científicos de otros países. En efecto, cada vez más gente de otros países viene a visitarnos y a estudiar la situación de la lengua catalana, y esto no es propaganda. Entre los recientes trabajos de investigación llevados a cabo por académicos extranjeros (para nombrar unos pocos) se encuentran los siguientes: teoría del juego y planificación lingüística; actitudes y estereotipos de los catalano y castellanohablantes con respecto a la lengua; consecuencias de la existencia de familias lingüísticamente mixtas; evaluación de los programas de inmersión; y los rasgos léxicos de la frontera lingüística de Aragón. Recientemente nos han entrevistado equipos de televisión, especialistas de Quebec han investigado la planificación lingüística y sociolingüística catalana individual y colectivamente, y además esta semana se encuentran aquí dos irlandeses que estudian la recuperación del catalán. Sentimos que tenemos mucho que aprender, pero aún así muchos creemos que tenemos mucho que enseñar a otros. Esta situación es estimulante y sobre todo halagüeña. Le da a Cataluña un nuevo papel para desempeñar internacionalmente.

El aspecto más interesante en este campo es la sociolingüística aplicada, o la planificación lingüística. Soy lo bastante afortunado como para formar parte del equipo que se ocupa de la planificación lingüística dentro del Gobierno Catalán, la «Direcció General de Política Lingüística». Nuestro trabajo supone fomentar el uso del catalán en todos los terrenos. Significa enseñar la lengua a los ciudadanos de Cataluña. Significa esforzarse en superar los efectos muy negativos que el régimen de

Franco comportó para nuestra lengua. Esto significa que no creemos que una actitud de «laissez faire» por parte de las autoridades pueda permitir la recuperación de una lengua dominada o amenazada.

Creemos que la planificación lingüística en Europa o bien falló en el pasado (Irlanda) o bien ha adoptado principios territoriales (Suiza, Bélgica, Yugoslavia). Somos probablemente el único caso (junto con los vascos y los gallegos) que tiene que llevar a cabo un proceso de recuperación de una lengua sin poder tomar medidas legales para hacer retroceder a sus límites históricos la lengua invasora que ha amenazado nuestra propia lengua. Si tenemos éxito, nuestra experiencia será, con toda seguridad útil en muchos otros países: aunque, por supuesto, cada caso es distinto.

Por desgracia, el inglés o el alemán medio puede que nunca llegue a entender la necesidad de una discriminación positiva, es decir, de la existencia de medidas tomadas para dar un apoyo específico a las lenguas amenazadas para que puedan sobrevivir con toda garantía. El entiende el bilingüismo sólo en términos «substractivos» (para usar el término de Wallace Lambert): la gente aprende inglés tan pronto como puede para poder abandonar su (desagradable e inútil) lengua materna. Nosotros, los catalanes, ya tenemos bastantes problemas, tal como están las cosas, intentando convencer a los españoles monolingües, como ya he explicado. Pero a medida que Europa se une más (o se entrelaza), la poca disposición de los hablantes nativos de las lenguas tradicionalmente expansionistas para aceptar totalmente la diversidad del lenguaje, será una limitación, e incluso puede resultar perjudicial y dañina.

Así, la tarea de todos los que estamos interesados en la «lingua» y la «pax», es ver que el multilingüismo «aditivo» se convierte en norma, que nuestros sencillos mensajes se transmiten con éxito a todos, y que los que están en el poder actúan en consecuencia. Mientras se nos acepte como catalanes, estoy seguro de que iremos en cabeza a la hora de trabajar en la consecución de este objetivo.

# Sobre el futuro del frisio y el bajo alemán en la RFA

*Marron C. Fort*

Universidad de Oldenburg

El bajo alemán (Niederdeutsch/Plattdeutsch) se habla en los estados de la Baja Sajonia, en Schleswig-Holstein, en el norte de la Westfalia del Rin, y en Hambrugo y Bremen. El bajo alemán es más similar en cuanto a estructura al holandés que al alemán estándar y, hasta 1930, era la primera lengua de la mayoría de las familias en los pueblos y pequeñas poblaciones desde Düsseldorf hasta Königsberg y desde Göttingen hasta Flensburg. El frisio del norte se habla en la costa oeste de Schleswig-Holstein, entre Husum y la frontera danesa, y en las islas de Sylt, Amrum, Föhr y Helgoland. El último reducto del frisio del este es Saterland, un enclave de frisio del este en el sur de Oldenburg, cerca de la frontera con Ostfriesland, donde la lengua frisía murió alrededor del año 1800. El frisio del oeste se habla en los Países Bajos y no vamos a tratar de él aquí.

Mientras el bajo alemán está estrechamente relacionado con el holandés, el frisio es más parecido al inglés y asemeja, al observador no informado, un tipo de «inglés sin la conquista normanda», a pesar de los distintos grados de influencia del holandés, el bajo alemán y el danés en los dialectos modernos.

## El frisio del norte

Alrededor del año 700 d.C., los frisios de la zona entre Weser y los Lauwers poblaron las islas frisias del norte, Helgoland, Sylt, Föhr y Amrum. El área costera fue poblada probablemente desde la misma zona, pero en un continuo flujo inmigratorio desde el 800 al 1200 d.C. No hay documentos escritos o inscripciones rúnicas de este período y la única prueba fiable es arqueológica.

Hay tres dialectos isleños principales del frisio del norte: Sylt, Amrum-Föhr y Helgoland, y siete dialectos del frisio del norte continental. Esta situación es bastante típica en toda el área frisia, donde las zonas dialectales son pequeñas y claramente distintas unas de otras.

Los dialectos de Amrum-Föhr y Helgoland son, por lo menos en algún grado, mutuamente comprensibles, mientras que el dialecto de Sylt, aunque identificable como frisio del norte isleño, presenta problemas de comprensión para los hablantes de otras islas.

En contraste con los frisios del norte continentales, que llaman a su lengua *freesch*, *fräisk*, o *fräsch*, los frisios isleños de Sylt, Föhr y Helgoland se refieren a sus dialectos con derivados de los nombres de las islas: *Sölring*, *Fering*, *Öomrang* y *Halunder*; un fenómeno típico de todos los dialectos frisios de las islas.

Alrededor de 1930 un gran número de padres frisiohablantes se concienciaron del efecto negativo del frisio en el progreso escolar de sus hijos. Muchos matrimonios decidieron hablar sólo en alemán estándar en casa, incluso los que hablaban habitualmente en frisio cuando los niños no estaban presentes. Fue así como muchos niños empezaron a ir al colegio sin ningún conocimiento activo del frisio. Cuando estos niños fueron padres, a finales de los cincuenta y principios de los sesenta, se dieron cuenta de que habían sido separados de una tradición secular por su desconocimiento de la lengua materna de sus antepasados.

Aunque hace ya tiempo que es una oviedad, el abandono del lenguaje regional produce una grave pérdida de identidad. El frisio no hablante de frisio se ve privado repentinamente de cuentos, canciones, folklore y tradiciones.

Los jóvenes padres que han experimentado esta pérdida de su «patria interior» no deseaban la misma experiencia entristecedora para sus propios hijos. Aunque la demanda de enseñanza en frisio fue enunciada por primera vez en el siglo XIX, hasta después de la Primera Guerra Mundial no se enseñó la lengua sistemáticamente en las escuelas de la Frisia del norte y en el año 1928 el frisio se enseñaba en 45 escuelas de Schleswig-Holstein. Desafortunadamente, en el caos que siguió a la Segunda Guerra Mundial, no había tiempo ni fondos para una posterior promoción del frisio del norte en las escuelas. La llegada de miles de refugiados alemanes de los antiguos territorios del este desbarató a las cerradas comunidades de hablantes de frisio, y el alemán estándar empezó a desempeñar un rol mucho más importante como lengua de comunicación cotidiana. Incluso en las islas, el frisio fue empujado a competir con el alemán estándar, y, en un grado menor, con el bajo alemán. El resultado de esa clara amenaza a la lengua fue una demanda creciente de enseñanza en frisio.

En las escuelas donde se enseña frisio, el profesor debe ser un hablante nativo

del dialecto que enseña. Un profesor nacido en Amrum no puede enseñar a niños de Sylt, por ejemplo. En general se ofrecen dos clases a la semana y son de carácter voluntario.

Debemos recordar que, para la mayoría de los niños, el frisio ya no es la lengua del hogar. El aumento de escuelas con prestigio ha promocionado el uso del alemán como la lengua del recreo. Es difícil encontrar textos adecuados, ya que pocos editores están dispuestos a interesarse por un mercado tan limitado. Los profesores se ven obligados a preparar sus propios materiales. *Üus Sölving Lürbook*, un libro de lecturas destinado a niños del tercer y cuarto curso en la isla de Sylt, ha demostrado ser muy efectivo.

En contraste con el bajo alemán, el frisio tiene una ortografía estándar. El relativamente bajo número de hablantes de frisio hace posible imponer un sistema ortográfico a la población, que sea adecuado para toda la región —una tarea que sería imposible en el caso del altamente diversificado bajo alemán.

El 1 de enero de 1987, 20 profesores enseñaban frisio a aproximadamente 820 alumnos en 29 escuelas. A pesar de que la enseñanza del frisio es optativa, no es raro que el 100% de los niños en esta o aquella escuela estén matriculados en las clases de frisio. También se enseña frisio en cierto número de escuelas nocturnas en toda la zona frisia del norte.

### El frisio del este (Saterfrisian)

Saterland, donde se habla el saterfrisio, último vestigio del viejo frisio del este, está situada en el extremo noroeste del condado de Cloppenburg, a unos 35 kilómetros de la ciudad frisia del este, Leer. Hasta principios del siglo XIX, Saterland estaba rodeada de pantanos impracticables y sólo después de la Segunda Guerra Mundial se construyeron buenas carreteras; de este modo la lengua se vio preservada por el aislamiento de la población frisia.

La población frisia actual entró en Saterland a través de Ems, Leda y Sater-Ems, y estableció una colonia en los siglos XII o XIII. Estos frisios del este se vieron presumiblemente desplazados por las violentas mareas costeras de la Edad Media, que asolaron repetidamente la parte sur del Mar del Norte, desde Jutlandia hasta Flandes.

Todavía hay unos 2.000 hablantes de saterfrisio, pero el número de personas que lo hablan con fluidez y habitualmente ha disminuido mucho. El saterfrisio se ha reducido a una especie de jerga doméstica hablada principalmente en casa y ocasionalmente en lugares públicos.

Es una suerte que el saterfrisio haya tenido siempre una consideración superior a la del bajo alemán, que los habitantes del Sater utilizan sólo con los foráneos. Por este motivo, entre los hablantes más viejos, la lengua no está demasiado contaminada por el bajo alemán.

Hay tres dialectos distintos, pero mutuamente comprensibles, del saterfrisio, que se corresponden aproximadamente a las lenguas habladas en los pueblos de Ramsloh, Scharrel y Strücklingen, que a su vez comprenden los municipios de Saterland. Aun que no hay una lengua oficial escrita, la ortografía propuesta en el *Diccionario*

*Saterfrisio* es, al menos pasivamente, aceptada y se considera fácil de leer, en contraste con intentos previos de establecer sistemas ortográficos operativos.

El saterfrisio no se enseña, ya que no hay profesores ni material educativo. La aversión por lo vernacular que surgió por primera vez en los años treinta entre los hablantes de frisio y bajo alemán, ha afectado también Saterland. Pocos niños hablan la lengua y la influencia del alemán estándar es a menudo evidente.

## El bajo alemán

Una teoría ampliamente aceptada asume que la lengua que llamamos *alto alemán* surgió en la época de las grandes migraciones de los pueblos germánicos (*Völkerwanderungszeit*), entre el 300 y el 600 a.C. Las consonantes *p*, *t* y *k* del proto-germánico sufrieron una fricativización, presumiblemente debida a transformaciones de los diversos celtas, romanos y eslavos a quienes los teutones sometieron y germanizaron durante sus incursiones.

Los pasos previos del bajo alemán actual, en vernáculo *Platt* o *Plattdeutsch*, son el viejo sajón/bajo alemán antiguo y el bajo alemán medio. El sajón antiguo ha llegado hasta nosotros en la forma de épicas cristianas (*Heliand*, *Genesis*) y en un pequeño número de obras poéticas cortas. Los documentos y decretos de los reyes sajones del continente se escribían en latín y hasta el siglo XIII el bajo alemán medio no empezó a desplazar al latín como lengua administrativa.

El auge del bajo alemán medio coincide con el florecimiento de la Liga Hanseática, la alianza comercial más importante entre ciudades en la Edad Media. No sólo los puertos europeos del norte como Brujas, Bremen, Hamburgo, Rostock, Stralsund, Greifswald y Estocolmo, sino también ciudades del interior como Colonia, Dortmund, Magdeburg y Breslau eran miembros de la Liga Hanseática.

Desde el siglo XIII al siglo XVI, el bajo alemán fue la lengua oral y escrita del comercio en la Alemania del norte. La lengua de la Liga Hanseática era la lengua del comercio, de la ley y del gobierno. En el período entre 1350 y 1500 el bajo alemán medio, fundado formalmente a partir de la lengua escrita de la cancillería de la ciudad de Lübeck, pasó a ser una lengua internacional cuya influencia se dejaba sentir desde Edimburgo hasta Novgorod y desde Colonia hasta Bergen, en Noruega. El bajo alemán medio refleja claramente el carácter de los habitantes de la Alemania del norte: frío, sombrío, directo, fácil de entender. La lengua se parece más al primer alto alemán nuevo de Martín Lutero que al florido alto alemán medio tan fuertemente influenciado por la vida cortesana y la caballería.

Después del declive de la Hansa y su lengua durante el siglo XVI, el alto alemán ganó más y más popularidad y el bajo alemán se disgregó en una serie de dialectos: westfalian, eastfalian, frisio del este/oldenburgian, sajón del norte, etc. Sin embargo, el bajo alemán demostró ser una planta robusta y la lengua se mantuvo en todo su territorio, a pesar de alguna pérdida a favor del alemán central en el extremo sur de esa zona dialectal.

Los estratos más significativos de la sociedad de Alemania del norte no renunciaron al bajo alemán hasta principios de este siglo. El bajo alemán fue la lengua fa-

miliar y de los pueblos hasta 1930. No había televisión, la radio era cara y las emisiones radiofónicas normalmente eran de baja calidad técnica. Por la noche las familias de las poblaciones pequeñas y de las zonas rurales se sentaban en las espaciosas cocinas o junto al fuego en la sala y charlaban. Los abuelos, si todavía vivían, lo hacían en la misma casa y los niños se hallaban inmersos en el bajo alemán.

En esos días las maestras o maestros del lugar normalmente eran originarios del mismo pueblo en que enseñaban y el profesor no tenía ninguna dificultad en enseñarles a los niños el alemán estándar tratando sistemáticamente las diferencias entre el bajo alemán y la lengua estándar *en vernáculo*. La mayoría de los alumnos no poseía ningún conocimiento del alemán estándar, y se presentaba esta lengua a toda la clase como grupo.

Después de 1900 la población rural disminuyó cada vez más y muchos alemanes del norte empezaron a considerar su lengua como un obstáculo para la educación. Cada vez más niños empezaron a ir a la escuela sabiendo algo de alemán estándar y, especialmente en las ciudades y grandes poblaciones, una generación de jóvenes llegó a la edad adulta sabiendo hablar bajo alemán y responder preguntas en esta lengua, pero sin conversar entre ellos en el dialecto.

La pujante burguesía rechazó el bajo alemán como una lengua coloquial y cada vez había más profesores jóvenes que no eran capaces de entender y corregir las dificultades lingüísticas de sus alumnos hablantes de bajo alemán. Al mismo tiempo, muchos padres que hablaban bajo alemán decidieron no hablar nada más que alemán estándar con sus hijos, una lengua que ellos realmente no dominaban. Los resultados fueron a menudo nefastos. Los niños llegaban a la escuela hablando una lengua mezclada con giros y estructuras sintácticas del bajo alemán; habían perdido su lengua materna, pero no controlaban en realidad la lengua estándar. Los niños que sólo hablaban bajo alemán se convirtieron en una minoría despreciada y contemplada con desdén, como si fueran torpes atrasados. El bajo alemán ya no era la base de la cultura popular en la Alemania del norte, sino un obstáculo, un estorbo para la educación.

El bajo alemán se convirtió en la lengua del granjero, del artesano, del jardinero y la del bar del pueblo —una lengua para chistes y anécdotas de mal gusto. Muchos hablantes del bajo alemán se avergonzaban y se ofendían si viejos conocidos se les dirigían en el dialecto cuando iban por la calle.

Hoy en día hay muy pocos niños que lleguen a la escuela con algún conocimiento del bajo alemán. La radio y la televisión, con algunas raras excepciones, emiten solamente en alemán estándar. El viejo miedo a la dominación del bajo alemán ha desaparecido con la lengua misma. El hablante de bajo alemán ha adquirido un nuevo aprecio por su lengua, pero no está dispuesto a ser un activista, a luchar por ciertos derechos del bajo alemán. En contraste con lo que ocurre con el frisio, hay pocos textos disponibles para la enseñanza en bajo alemán. Además, el hecho de que mucha gente de más de cincuenta años todavía hable esta lengua, engaña a la población haciéndole creer que la lengua todavía es viable. Ignoran, sin embargo, el hecho de que la mayoría de la gente de menos de cuarenta años no sabe nada de bajo alemán.

El hablante de bajo alemán carece del sentimiento de desesperación que se adue-

ño de los frisios del norte después de la Segunda Guerra Mundial. El relativamente pequeño número de hablantes hizo aparecer críticas incluso las más pequeñas pérdidas. Que el millón de hablantes actuales de bajo alemán se vea reducido a unos pocos miles en sólo una generación, no ha calado en la conciencia de la población de Alemania del norte en general. La única salvación para el bajo alemán tendrá que ser caer en la cuenta de que, mientras la cultura nacional esté anclada en el alemán estándar, la cultura regional, la cultura de la patria inmediata y todas sus tradiciones está basada en el bajo alemán. Sólo una sensación de pérdida de identidad, una sensación de desarraigo y desamparo como la que experimentaron los frisios del norte, puede ayudar a despertar a la Alemania del norte ante la gravedad de su propia crisis regional, la del bajo alemán.

### Bibliografía

- ARHAMMAR, Nils: «Nordfriesische Sprachpflege, nordfrische Sprachpolitik». *Nordfriesland*, 7/8, N<sup>o</sup> 28 (Nov. 1973).
- CORDES, Gerhard y Dieter MÖHN, Hgg.: (1983) *Handbuch zur niederdeutschen Sprach und Literaturwissenschaft*. Berlín: Erich Schmidt Verlag.
- FORT, Marron C.: (1986) *Saterfriesisches Volksleben*. Rhaderfehn: Ostendorp.
- FORT, Marron C.: (1980) *Saterfriesisches Wörterbuch*. Hamburg: Buske.
- KUHN, Hans: «Mehrsprachigkeit ein Kapital». *Nordfriesland*, 8/1, N<sup>o</sup> 29 (Feb. 1974).
- MARTINEN, Hark: (1986) «Sprachpflege in Nordfriesland, gestern, heute, morgen». *Zwischen Eider und Wiedau*. Husum, p. 73 y ss.
- STEENSEN, Thomas: (1986) «Die friesische Bewegung in Nordfriesland im 19 und 20. Jahrhundert.» *Quellen und Forschungen zur Geschichte Schleswig-Holsteins*. Neumünster: Wachholz p. 341 y ss.

# El lenguaje del pueblo en la escuela del pueblo

*Sven Erik Hansen*

Abo Akademy, Finlandia

El fin de mi monografía es la discusión de algunos aspectos del desarrollo de la enseñanza de la lengua materna, desde el punto de vista de la movilización étnica que surgió del nacionalismo del siglo diecinueve. Mi discusión se basa en un estudio recién acabado bajo el título «El lenguaje del pueblo en la escuela del pueblo».

El objetivo de mi trabajo ha sido el estudio de formas de cambio en el desarrollo de los objetivos y la substancia de la lengua materna como asignatura en el sector sueco de la escuela elemental finlandesa, que fue establecida en 1866.

Analizando una asignatura que siempre ha sido central en la educación fundamental desde el momento de la creación de la escuela elemental, la investigación ilustra problemas que son de actualidad también en los debates sobre la enseñanza de la lengua materna hoy. Así, la tesis puede ofrecer datos fundamentales sobre el tema del debate que actualmente se realiza de cómo seguir desarrollando la enseñanza de la lengua materna a grupos minoritarios al mismo tiempo que se contribuye a mejorar los conocimientos y comprensión de las condiciones que han controlado el desarrollo de la asignatura.

## Estructura teórica

El punto de partida de la tesis es una perspectiva curriculum-teórica, con el énfasis orientado hacia temas de objetivos y substancia en el programa de estudios establecido y oficial en el acto de la fijación.

En la escuela elemental finlandesa, el programa oficial de estudios ha sido considerado como un instrumento central e intermediario, cuyo fin es la transformación de las intenciones de la sociedad en actos educacionales.

Por su función, el programa de estudios abre su campo visual sobre aquellos campos donde las concepciones o los códigos sobre la educación han sido formados y sobre aquellos campos donde las intenciones han sido realizadas en programas concretos de estudios. (Lundgren 1979).

Por lo tanto está justificado adoptar como base general de referencia una perspectiva externa y otra interna para la tarea de investigación.

Cuatro cuadros contextuales han sido delimitados dentro del campo externo, es decir un cuadro socio-cultural que se refiere al fondo general social que determina la amplitud de acción para los otros; un cuadro pedagógico-teórico que se refiere a las tendencias educacionales contemporáneas durante el período de investigación; un cuadro lingüístico que se interesa en la relación entre la lengua materna como asignatura en la escuela y como disciplina científica; y un cuadro educacional-político que puede considerarse como una transformación de la influencia de las otras dimensiones sobre programas educacionales concretos en programas de estudios oficiales.

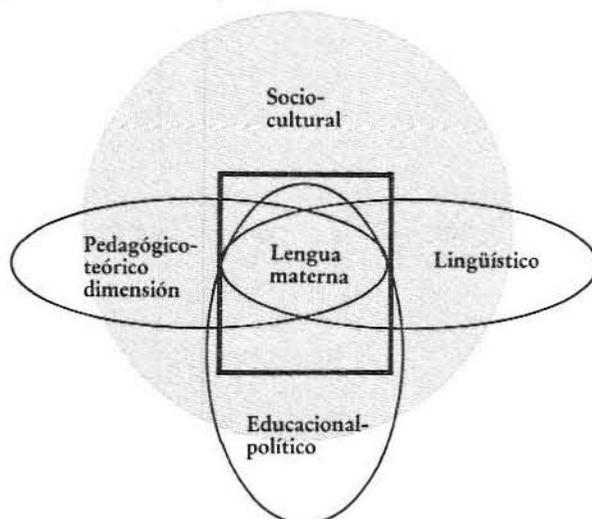


Fig. 1 Cuadro de referencias.

Utilizando la investigación del campo externo como base, la lengua materna como asignatura para gente de habla sueca en Finlandia ha sido analizada luego desde una perspectiva interna, donde los elementos de lectura, literatura y expresión oral, escritura y gramática han constituido el foco de interés.

Distintos modelos teóricos fueron utilizados para la descripción de la lengua materna como asignatura en su totalidad y de sus elementos. Las categorías de «formalístico» y «funcionalístico» fueron utilizadas según el modelo de Halliday, Leech y Thavenius para describir la lengua materna como asignatura en su totalidad (Halliday 1978, Leech 1980).

*Punto de vista formalístico*

Según el punto de vista formalístico, el idioma se ha visto más o menos esquemáticamente en primer lugar como un sistema formal. El interés mayor en la enseñanza de la lengua materna está concentrado en la comprensión técnica de la lengua, y todo lo que se refiere a la pronunciación, la ortografía, la sintaxis y morfología es muy importante. La actitud respecto a desviaciones de la norma establecida es generalmente restrictiva, y una función importante de enseñanza de la lengua es la de distinguir entre un uso correcto e incorrecto de la lengua. Comparada con otras asignaturas, la lengua materna está claramente definida, y los elementos de la asignatura también han sido separados los unos de los otros.

*Punto de vista funcionalístico*

Según el punto de vista funcionalístico, la lengua se ve principalmente como un sistema de interacción social. Los aspectos formales no serán descuidados, sino tienen que ser estudiados en el contexto. Las situaciones comunicativas auténticas y las producciones escritas independientes tendrán por lo tanto la prioridad.



Fig. 2 Características en los programas formalísticos y funcionalísticos para la educación de la lengua materna.

**Resurgimiento nacional en Finlandia y la enseñanza de la lengua materna**

El período de toma de conciencia nacional en Finlandia hace un siglo era una época dinámica, caracterizada por cambios estructurales radicales de una sociedad agrícola en una industrial.

La creación de una escuela elemental finlandesa estaba estrechamente ligada a este proceso. Parte de la emergencia de la sociedad moderna durante la segunda mitad del siglo diecinueve era la asunción de control por el estado y por las autoridades locales de muchas de las funciones antes ejercitadas por la iglesia. A la escuela elemental le fué adjudicada una amplia responsabilidad cultural por su carácter educativo. La educación fundamental que se daba en la escuela elemental también servía un fin socialmente neutralizante, poniendo la educación al alcance de todos los grupos de la población.

#### *La lengua materna como instrumento integrativo e intencional*

Al resurgimiento nacional en Finlandia contribuyó el hecho que asignaturas tales como la lengua materna, la literatura nacional y la historia fueron subrayadas en los programas escolares.

En la escuela elemental nacional, la lengua materna como asignatura fué un instrumento integrativo e intencional al encargarse la escuela de parte de la función unificadora que había tenido antes la religión en la educación popular de la iglesia.

Comparado con la educación popular de antes, que tenía únicamente objetivos religiosos, el fin de la escuela elemental se extendió a impartirles a los alumnos los conocimientos que fueron juzgados necesarios para la vida cívica.

#### **Cambio cualificativo en la enseñanza de la lengua materna**

Se puede rastrear un cambio cualificativo en el desarrollo de la lengua materna durante los años hacia la mitad de la década 1910. Hasta entonces y a pesar de cambios cualificativos y estructurales, había existido una extensa unanimidad en las actitudes en cuanto a los objetivos y la substancia de la lengua materna como asignatura, y en soluciones en cuanto a la función de la asignatura en la escuela elemental.

Cuando la Comisión del programa de estudios fue designada en 1912, hubo cambios influenciados por la *educación de reforma* y el *desarrollo lingüístico*, los que abrieron el camino hacia una revisión de la lengua y de la función de la lengua materna en la escuela elemental, lo cual era fundamentalmente distinta de las ideas hasta entonces rigientes.

Estos cambios que fueron caracterizados en la lengua materna (como asignatura en la escuela) como un cambio cualificativo de una visión de lenguaje formalística en una funcionalística, fueron dispuestos en un modelo más amplio de cambios a incluir el programa de estudios de la escuela elemental en su totalidad, y los que fueron considerados en los términos de Lundgren, un erúdito sueco, como una transición de un código de programa de estudios moral a uno racional. (Lundgren 1979). Las nuevas características pueden distinguirse claramente en la lengua materna a nivel de programa de estudios oficial durante la última parte de la fase de diferenciación.

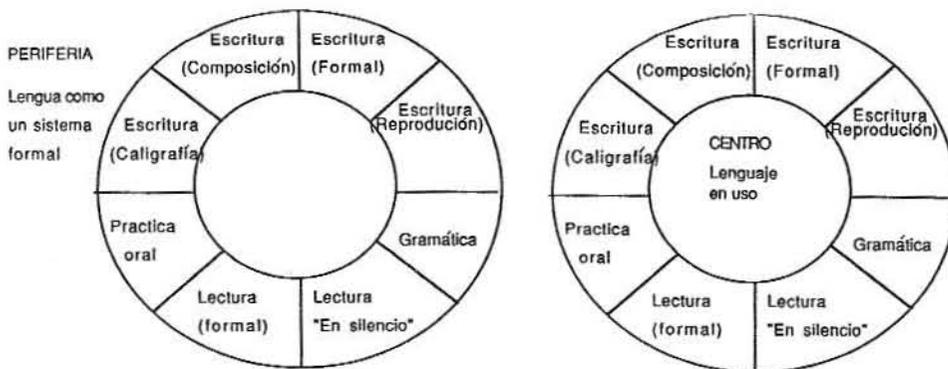


Fig. 3 El paso de un programa formalístico a otro funcionalístico en el contexto de formulación.

La ruptura entre el código moral y racional, o entre el concepto formalístico y funcional del lenguaje en la lengua materna como asignatura, también era un combate entre la escuela antigua y la nueva.

Sin embargo, la transición no era repentina ni total. Las alternativas, formalística y funcional, no deben ser interpretadas como mutuamente exclusivas.

Los conceptos existentes cedían el paso sólo gradualmente a los nuevos y los elementos antiguos y nuevos se influenciaban unos a otros y formaban nuevas síntesis.

### Libros de texto dirigiendo la enseñanza de la lengua materna a nivel escolar

La historia de la enseñanza de la lengua materna coincide en gran parte con la de sus libros de texto.

La enorme importancia de los libros de texto era una característica común en todos los elementos de la lengua materna como asignatura. El estudio confirma la opinión de que los libros han tenido un papel importantísimo en el desarrollo de las escuelas.

Los libros de texto han tenido influencia en la escuela de varios modos. Algunos ejemplos pueden ilustrar las consecuencias de los libros de texto.

Durante toda la historia, la evolución de la enseñanza era controlada por los libros disponibles. Únicamente ocurrían cambios al introducirse nuevos libros y no cuando se publicaba un nuevo programa de estudios.

Al nivel escolar el cambio cualificativo de un modo de trabajar formalístico a uno funcionalístico no ocurría al cambiarse el programa de estudios. Mientras se uti-

lizaba el mismo libro de texto, había pocos cambios no obstante el desarrollo que se producía al nivel de los programas de estudio oficiales.

Típico de la situación era la falta de correlación entre los cambios de programa de estudios y de cambios de libros de texto.

Cuando se había producido un cambio a nivel de programa de estudios hacia un método funcional, sólo libros de texto sumamente formalísticos estaban a la disposición de los enseñantes.

Cuando el movimiento nacionalista creó antagonismo entre los grupos de población de habla finesa y sueca, la continuidad de un libro de texto podía, por otro lado, moderar un tanto el antagonismo entre los finlandeses de habla finesa y los de habla sueca.

Por eso es extraordinario notar, que el libro de texto que dominó la enseñanza de lectura en la escuela elemental durante casi un siglo, era utilizado tanto en las escuelas de habla finesa como en aquellas de habla sueca. Este libro era «El libro sobre nuestro país» de Z. Topelius, editado en sueco en 1875 y en finés un año más tarde. La razón por la que ambos grupos lingüísticos pudieron conformarse con el mismo libro de lectura es que el autor representaba una variante del movimiento nacionalista según el cual la nación y su población se veían como una unidad sin considerar el idioma que utilizaba, finés o sueco.

Los elementos más importantes en el tipo de identidad que se patrocinaba en el libro eran Dios y la patria. La patria comprende la naturaleza, la población, el estado, la cultura y las lenguas habladas por sus habitantes.

La noción de identidad se refiere a la nación entera y Finlandia es la patria tanto par los hablantes del finés como para los del sueco.

Mediante la enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental, el mismo tipo de impulsos nacionalistas puede ser impartido a la población de habla finesa y a la de habla sueca.

Durante el período de investigación, el libro era utilizado tanto en la escuela elemental de lengua finesa como en la de lengua sueca, y además en la escuela normal, donde se formaba a los maestros.

## **El contenido de la enseñanza de la lengua materna**

Entre los elementos incluidos en la lengua materna como asignatura, el de la lectura fue transferido de la educación popular, a cargo de la iglesia, a la escuela de primera enseñanza, mientras que fueron completamente nuevos los programas de escritura y de gramática para la escuela de primera enseñanza. A diferencia de la educación impartida por la iglesia, a la lectura le fue asignada una nueva misión en la enseñanza elemental. Mientras que la educación popular de antes se había contentado normalmente con ejercicios elementales limitados a la memorización de textos conocidos, la escuela de primera enseñanza expresó desde sus comienzos unas exigencias de una facultad de lectura funcional, conservando mientras tanto la tradición memorística.

La base de la cultura de lectura religiosa tuvo que ceder ante textos del mundo

de la historia, geografía, ciencia natural, cuentos y mitos que entraron en la cultura de lectura nacional y cívica, substituyendo así la antigua. En cuanto al elemento de la lectura, la transición de una visión formalística a otra funcionalística no implicó cambios cualificativos de gran importancia.

### *La lengua materna fijada en el lenguaje literario*

La lengua materna creó un ideal distintivo de identidad en la escuela elemental debido a su fijación en el lenguaje literario. De este modo la enseñanza de la lengua materna contribuyó a aislar la escuela parcialmente y a volverla ajena en el ambiente para el cual originalmente fue creada. Sin embargo, la concentración en un lenguaje literario en la escuela elemental finlandesa tenía una explicación social muy clara. La escuela elemental tenía que ser el medio por el cual las condiciones de las clases bajas serían mejoradas. La necesidad urgente de una educación general mejor implicaba pues la enseñanza del lenguaje de los sabios al vulgo.

Para la población de habla sueca existían también razones específicas que justificaban una línea consistente de lenguaje literario. Se creía que una evolución separada de la lengua sueca en Finlandia no podría nada más que aportar consecuencias desastrosas para la lengua.

La actitud negativa hacia aspectos distintivos de lengua como dialectos, demuestra que no se entendía que elementos distintos del lenguaje literario en la enseñanza de la lengua materna pudiesen ser utilizados para el desarrollo de la conciencia nacional. (Laurén 1983).

### **Interacción finés-sueco en el desarrollo de la lengua materna**

El estudio ha mostrado también que estudios de la historia de la lengua materna como asignatura para un grupo lingüístico en Finlandia, al mismo tiempo preparan el terreno para la enseñanza de la lengua materna al otro grupo lingüístico.

La historia de la lengua materna como asignatura en la escuela elemental finlandesa fue moldeada en una interacción continua entre los dos grupos lingüísticos.

A un nivel estructural del programa de cursos, en la formulación de los objetivos y en la organización interna de enseñanza, ha habido un paralelismo completo entre los programas en las escuelas de lengua sueca y finesa. En la organización externa de las escuelas, en cambio, podía notarse una división muy clara según la lengua. Desde la creación de la escuela elemental los alumnos de habla sueca y finesa recibieron cada grupo su educación básica en su lengua materna. En la enseñanza de la lengua materna como asignatura, diferencias significativas aparecieron a nivel de contenido del programa de cursos, especialmente en los sumarios de la escritura y gramática, pero también hasta un cierto punto en los textos para la lectura.

Resumiendo, la lengua materna como asignatura en la escuela elemental fue formada como el resultado de una interacción evolucionando continuamente entre factores externos e internos. Junto con el desarrollo educacional y lingüístico, el fondo socio-cultural dentro del cual el movimiento nacionalista daba el tono, proporcio-

naba el ambiente para la política educacional a la cual se aspiraba. Junto con esas dimensiones, la formación de los maestros contribuía dentro de la institución de la escuela elemental al profesionalismo creciente y a la tradición, y a la clasificación de la posición de la escuela elemental de nivel alto en el sistema educacional tendiendo a la formación del perfil de desarrollo para la lengua materna como una asignatura y para su enseñanza.

Con la creación de una escuela elemental, el papel de la lengua materna como lenguaje de educación popular fue extendido. La enseñanza de la lengua materna abrió la puerta hacia un nuevo mundo donde entraron la nación, su pueblo, historia, naturaleza y cultura, y donde la lengua materna quedó para el pueblo como aquella asignatura mediante la cual se recibió unos conocimientos fundamentales sobre la lengua.

### **La situación actual en las escuelas secundarias con especialización de lengua sueca en Finlandia**

¿Cómo es la escuela secundaria con especializaciones de lengua sueca en Finlandia?

¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la lengua materna para el desarrollo de la identidad nacional?

Problemas de este género nacen afrontando la situación de hoy día desde una perspectiva histórica. Lo primero a observar es que la polarización entre gente de habla finesa y de habla sueca, causada por el nacionalismo tenía muchas consecuencias también a nivel de la organización escolar. Cada grupo lingüístico subrayaba por ejemplo la importancia de escuelas, y hasta ambientes, completamente unilingües.

Así las escuelas fueron unilingües, o sea de habla finesa o de habla sueca.

Así, hoy no existen escuelas bilingües al nivel de enseñanza primaria o secundaria en el sentido de la lengua de instrucción o sea tanto finés como sueco en la forma de programas de inmersión. El principio según el cual la educación de las poblaciones de habla finesa y sueca debe ser impartida a términos iguales está sancionado por la ley. Además, la mayor parte de las escuelas al nivel de enseñanza primaria y secundaria funcionan en edificios separados.

La escuela al nivel medio con especializaciones de habla sueca existe como unidad para sí, con su propia administración a todos los niveles, es decir, a los niveles local, regional y nacional.

El sistema educacional sueco tiene también su instrucción propia de maestros, su producción propia de libros de texto y materiales de enseñanza, instrucción especializada independiente, etc.

Legalmente la situación para los finlandeses de habla sueca es estable, pero al mismo tiempo está desarrollándose una debilitación de la situación de la minoría. La lengua sueca en Finlandia es hoy una lengua minoritaria en un país bilingüe, y la normalización (especialmente la norma literaria) se realiza principalmente en otro país, es decir en Suecia.

El mayor problema en la escuela de habla sueca en Finlandia hoy es cómo encontrar continuamente estrategias adaptadas a la situación que va cambiando. Una manera importante de encontrar estrategias para el futuro es el estudio del momento actual en base a la luz del pasado.

### Bibliografía

- HALLIDAY, M.A.K. *Lenguaje como una semiótica social*. Londres (1978).
- HANSEN, S.E. *El lenguaje del pueblo en la escuela del pueblo: estudios de problemas relativos a los objetivos y substancia de la lengua materna como asignatura en la escuela elemental de habla sueca en Finlandia 1866-1927*. Dis. Åbo (1988).
- LAUREN, Ch. *El francés canadiense y el sueco finlandés: lenguas minoritarias con normas externas, regionalismos y adstratos*. Centro Internacional de Investigación del Bilingüismo. Publicación B-122 Québec (1983).
- LEECH, G.N. *Exploraciones y semántica y pragmática*. Amsterdam (1980).
- LUNDGREN, U.P. *Organizar el ambiente en que vivimos. Una introducción a la teoría de la planificación del programa de los cursos*. Estocolmo (1979).

# El castellano de los hijos de emigrantes españoles en Ginebra

*Mercè Pujol*

Universidad de Ginebra

## Presentación<sup>1</sup>

Esta investigación se inscribe dentro de la *psicología del lenguaje* inspirándose en los trabajos sobre el comportamiento del lenguaje en niños, llevados a cabo por Bronckart y su equipo ginebrino, así como de las investigaciones de Lüdi y Py sobre las competencias lingüísticas de los emigrantes de la primera generación en Suiza.

La psicología del lenguaje valoriza los aspectos comunicativos del mismo, analizando y explicando su funcionamiento, es decir, «la finalidad de la psicología del lenguaje es la explicación de los observables, es decir, de los *comportamientos del lenguaje* materialmente producidos por los sujetos hablantes dentro del marco impuesto por una lengua natural.» (Bronckart, 1983, p. 33)<sup>2</sup> Nuestro objetivo global es analizar la actividad del lenguaje de los *niños españoles, nacidos en el país de acogida o de residencia* (en adelante PdR), en diferentes situaciones de producción: por un lado, situaciones orales y por otro, situaciones escritas. En el marco de esta reducida contribución, tan sólo será presentada una primera parte de la investigación que corresponde a un primer análisis de las producciones de *textos escritos en castellano*.

Nuestra investigación concierne, pues, la producción verbal escrita de 30 niños, hijos de trabajadores emigrantes españoles, nacidos en el PdR, habitualmente llamados «segunda generación» (en adelante G2). Su edad es de 10-11 años y siguen la escolaridad obligatoria suiza, así como los Cursos de Lengua y Cultura de Origen (CLCO) dados por el consulado español, a razón de cuatro horas semanales. La investigación tiene tres objetivos: (a) caracterizar los textos según la situación, mediante la descripción del funcionamiento de los tiempos de los verbos (en adelante TDV), (b) estudiar las desviaciones aparentes, o reestructuraciones lingüísticas observadas en los mismos, y (c) la influencia del referente en estas últimas.

Postulamos que para estudiar el bilingüismo de la G2, no se trata de adicionar competencias lingüísticas, dos lenguas o dos esquematizaciones de la realidad, se trata de algo original, una capacidad autónoma bilingüe en la cual las dos lenguas interactúan; aceptando esto, se tendría que hablar más bien de *lengua primera doble*, término utilizado por Lüdi y Py (1986), que de lengua materna (LM), lengua primera (L1) y lengua segunda (L2), o lengua de origen (LO) y lengua de acogida (LA).

Para definir el bilingüismo de la G2 adherimos a la definición de Oksaar, que dice, «... el individuo bilingüe es capaz —en la mayoría de situaciones— de pasar sin gran dificultad de una lengua a otra en caso de necesidad. La relación entre las lenguas implicadas puede variar de manera considerable, una puede comportar según la estructura del acto comunicativo, sobre todo las situaciones y los temas —un código menos elocuente, la otra un código más elocuente.» (Oksaar, 1980, p. 43)<sup>3</sup>

### La perspectiva en psicología del lenguaje de Bronckart

Bronckart y cols. (1985) se inspiran de la corriente del análisis del comportamiento y del interaccionismo social, adoptando los principios siguientes: (a) los comportamientos de los humanos se desarrollan dentro del marco de las actividades. Una de ellas es el lenguaje que tiene como principal finalidad la comunicación; (b) la actividad del lenguaje es por naturaleza representativa y permite las reestructuraciones de la realidad; y (c) las actividades se realizan bajo la forma de actividades de diferentes tipos que orientadas hacia una finalidad, se utilizan en el grupo.

Las actividades del lenguaje se definen por la manera de cooperación social, con el lugar social y los roles dados a la pareja enunciador-destinatario, y por su finalidad. Todo esto constituye lo que Bronckart llama *interacción social*. Las acciones del lenguaje están ancladas en una situación de enunciación de las cuales los parámetros materiales son el espacio-tiempo y los interlocutores. Las actividades del lenguaje se realizan bajo diferentes modalidades que constituyen tipos diferentes de discursos. El contexto de una acción del lenguaje se define por la interacción social y la *situación de enunciación*.

La hipótesis formulada por Bronckart y su equipo es que a los diferentes tipos de acción le corresponden distintos tipos de textos. Para someter a test esta hipótesis, procede a: (a) la identificación de los parámetros de la acción que ejercen un efecto diferencial en los textos (b) la identificación de las unidades lingüísticas que de-

penden de los parámetros de la acción, y (c) la formulación de las operaciones psicológicas de la acción. Dentro de estas últimas encontramos las operaciones de contextualización que se refieren a las representaciones de los parámetros del contexto y del referente. El tratamiento lingüístico de los parámetros del contexto, según las características de cada lengua natural, llevan a la producción de textos.

### La orientación en lingüística aplicada de Lüdi y Py

Para Lüdi y Py (op. cit.), la lengua es una práctica social y la ven bajo dos planos diferentes: el *plan código* (la lengua considerada como una serie de reglas), y la lengua como *instrumento de comunicación* (con un conjunto de funciones en la integración social del individuo).

Una de las características de las producciones de los emigrantes es la inestabilidad, añadiendo a esto, el hecho que la repartición funcional de las lenguas en presencia está mal definida, ya que cada una de ellas tiene funciones distintas y se utiliza en situaciones diferentes. Por una parte, encontramos la práctica social de la comunidad emigrante, y por otra parte, las prácticas sociales del PdR. Los niños españoles en Ginebra están en contacto con el francés (siguen toda la escolaridad en esa lengua) y con el castellano (que ha sufrido modificaciones a causa de dicho contacto).

Todo lo dicho anteriormente, provoca en la G2 una variación de la cadena lectal llamada por Py (1979, 1980a, 1980b, 1980c, 1982 y 1986) *función interpretativa o reestructuraciones* designando las transformaciones que un sector de la lengua (en este caso el castellano) ha sufrido bajo la presión de la otra lengua (el francés). La función interpretativa es la caracterización de una lengua por otra. Una lengua puede reestructurar la otra; el sistema francés ha ejercido una influencia sobre el sistema castellano, creando un microsistema a partir de dos entidades autónomas (el castellano y el francés).

### Las reestructuraciones o desviaciones aparentes

A nivel individual oponiéndolo a colectivo y teniendo sólo en cuenta las estrategias de comunicación verbal, los fenómenos resultantes del contacto de lenguas son, según nuestra opinión, de tres grandes tipos:

- (a) una categoría en la cual sólo un sistema está presente, sufriendo ciertas influencias del otro. Aquí encontramos los errores, las interferencias, los calcos y los préstamos; en este punto nos vamos a centrar para el presente trabajo,
- (b) una segunda categoría en la cual dos sistemas están presentes, pero fusionándose en uno sólo. Es el caso de las mezclas, de los pidgins y de los creoles, y
- (c) una tercera y última categoría en la cual dos sistemas están presentes y cada uno mantiene sus propias características. Es el caso de la alternancia de lengua («code-switching» en inglés).

Los términos de error e interferencia han sido abundantemente utilizados por los lingüistas y psicolingüistas. Desde un punto de vista metodológico, se pueden distinguir dos escuelas diferentes que han tratado los errores de las personas aprendiendo una L2. Bien que diferentes en lo que se refiere a la metodología, ambas provienen de la misma concepción: behaviorista en lo que se refiere a la psicología, y estructuralista por la corriente lingüística. A nuestro entender, la cuestión general es saber cuál es el rol de tales conceptos. No vamos a hacer la historia de la evolución de estas nociones, ya que no es nuestra finalidad en el marco reducido de este artículo, tan sólo mencionar que cuando dos lenguas están en contacto hay una serie de fenómenos que aparecen que hay que tener en cuenta para cernir «las arenas movedizas» en las cuales se halla, a causa de su complejidad, el estudio del bilingüismo.

Desde nuestra óptica de psicología del lenguaje, consideramos que lo que nosotros llamamos «desviaciones aparentes o reestructuraciones», justamente para evitar las etiquetas como errores e interferencias, forman parte integrante de los procesos de elaboración de adquisición de una L2, o del uso (uso o contacto) de más de dos lenguas.

Siguiendo a Giacobbe y Lucas (1980 y 1982), así como a Giacobbe (1986 y 1988), consideramos que para que el sujeto pueda hacer hipótesis debe partir, como estos investigadores proponen, de un sistema previo al marco lingüístico y conceptual que permite la creación de las mismas. Para los sujetos que acaban de iniciar la adquisición de una L2, dicho sistema sería su L1 o todas las otras lenguas conocidas en el momento de adquirir otra nueva. Para los bilingües, nosotros proponemos que el sistema previo es a veces una lengua a veces otra, según el nivel de conocimientos de las estructuras de ambas.

Estos lingüistas proponen la existencia de dos tipos de hipótesis diferentes, lo cual es interesante, al menos por dos razones: (a) considerar la L1 como punto de partida y de referencia en la adquisición de una L2, y (b) tener en cuenta la L1 sin caer en la comparación constante de las estructuras L1 y L2, como lo hace el análisis contrastivo. Para nosotros, las desviaciones aparentes nos permiten la elaboración de hipótesis de doble orden: por un lado, las hipótesis que los sujetos se hacen a propósito del funcionamiento de una lengua, y por otro lado, nuestras propias hipótesis como investigadores.

Nuestra perspectiva, como la vista anteriormente (Py 1979, 1980a, 1980b, 1980c, 1982 y 1986, Giacobbe (1986 y 1988), Giacobbe y Lucas 1980 y 1982) permite sobrepasar las dicotomías entre errores sistemáticos-errores asistemáticos, faltas-errores, errores de interferencia-errores de desarrollo, etc., que no es otra cosa que conservar la dicotomía preconizada por Chomsky entre competencia y performance, que como el lector puede deducir, no es en absoluto nuestra línea de investigación.

### Hipótesis y metodología

La *primera hipótesis* se refiere al texto. Los textos producidos según situaciones de producción diferentes, en el sentido de Bronckart (1985), presentarán una configuración de marcas verbales diferentes.

En relación a la función interpretativa, reestructuraciones (Py op. cit.) o desviaciones aparentes, postulamos que los referentes están relacionados con las representaciones cognitivas que cada una de las lenguas vehiculan; teniendo en cuenta este postulado, anunciamos la *segunda hipótesis*: esperamos que los campos semánticos impregnados en una lengua se reorganizarán en la otra, bajo la forma de reestructuraciones. Esta hipótesis se basa sobre todo en las investigaciones de Poplack (1980, 1988) y Simonin (1987) en las cuales se sugieren que existe cierta dificultad para explicar en la lengua A, los conceptos (por ejemplo la cocina, la religión y la cultura) que han sido expresados y vividos en la lengua B, de tal forma que o bien se cambia de lengua, o bien hay reestructuraciones.

La metodología utilizada se inscribe dentro de la perspectiva de Bronckart. Hemos ido a 5 clases de los CLCO pidiendo a los niños que escriban en castellano dos textos diferentes. Las dos consignas han sido dadas sistemáticamente antes de la producción de cada texto y escritas en la pizarra. El primer texto que llamaremos «Escalada» (En adelante E)<sup>4</sup> obedece a la *consigna 1*: «Para poder hacer un libro sobre las costumbres suizas, para los niños españoles que viven en España y que no conocen ni Suiza ni el francés, explica lo que es la Escalada». El segundo texto que llamaremos «Carta» (en adelante C), corresponde a la *consigna 2*: «Escribe una carta a un amigo o amiga de España que no sepa francés y explícale algo divertido o tus vacaciones».

Con ambas consignas, esperamos la producción de dos textos diferentes con características propias. El hecho de haber dado una consigna clara y haber fijado los destinatarios (niños hispanófonos), y la finalidad de la actividad del lenguaje (hacer un libro sobre las costumbres suizas), repercutirán en los textos y en su anclaje. Además, para el texto E, el referente también está dado, la escalada como hecho histórico y fiesta ginebrina; el término «explica» deja al niño con una cierta ambigüedad, de tal manera que, según la representación que se haga de su destinatario, escribirá una narración histórica o un texto informativo.

Como hemos dicho con anterioridad, queríamos trabajar con niños bilingües (según la definición de Oksaar) y por eso hemos establecido una serie de criterios de selección. Hemos de decir que todos los niños de la clase escribieron los textos, reteniendo en un segundo momento, tan sólo los sujetos que obedecían a todos nuestros criterios. Estos son: 1. haber nacido en Suiza, 2. cursar el 5.º curso en la escuela suiza, 3. seguir el 4.º curso en los CLCO, 4. no haber repetido nunca, 5. hacer como mínimo una estancia anual en España, 6. padres teniendo un estatuto socio-económico de emigrantes y viviendo en Suiza desde al menos 15 años, y 7. estar sólo en contacto con dos lenguas: el francés y el castellano. De esta forma, hemos obtenido 30 textos E y 30 textos C, cada niño habiendo producido ambos textos.

#### PARÁMETROS DE MEDIDA GENERAL

Hemos utilizado la palabra y las densidades (relación entre el número de la unidad que nos interesa y el número total de unidades) como unidades de medida general. Para poder analizar las unidades de una manera más fina, hemos procedido al análisis de la varianza. Consideramos que el resultado de ésta es significativo si es

inferior a .05, es decir que hay una probabilidad de 50 sobre 1000 textos, de que la diferencia se deba al azar.

Para caracterizar y describir los textos, hemos retenido ocho unidades de los TDV: el presente (PR), el pretérito perfecto (PP), el pretérito indefinido (PI), el imperfecto (IM), el futuro (FU), el infinitivo (IN), el imperativo (IP) y una categoría otros (OT).

Para analizar las reestructuraciones (RES), hemos hecho categorías gramaticales aceptadas por todos, también nos hemos inspirado en parte de los trabajos de Cachtach (1980) y por último hemos retenido otra categoría que tiene en cuenta el funcionamiento de los TDV en el interior de un texto. De esta forma, nos encontramos con dos grandes grupos, el segundo atrae nuestra atención de manera especial.

I. Todos los elementos ortográficos que habiéndose transformado según las reglas del sistema castellano, no pueden considerarse como una influencia del francés,<sup>5</sup> es el grupo que llamaremos *reestructuraciones intra-sistémicas (RES INTRA)*, constituido por dos sub-grupos: (a) desviaciones aparentes a *dominancia extra-gráfica*, que corresponden a un primer análisis oral, con la omisión y adjunción de fonemas, y la confusión de consonantes y vocales. Por ejemplo «asín» (así), «dese» (desde), «escalda» (escalada), etc.; y (b) de las desviaciones aparentes a *dominancia gráfica* como «acer» (hacer), «hir» (ir), «consegir» (conseguir), «los suízo» (los suizos), los acentos, etc.

II. Todos los elementos transformados debido a una posible influencia del francés, es el grupo que llamaremos de las *reestructuraciones inter-sistémicas (RES INTER)*, constituido por cuatro grandes grupos:

- (a) *reestructuraciones ortográficas (ORT)* con 5 categorías diferentes:
  1. a *dominancia gráfica*, un primer análisis oral con el reconocimiento de los fonemas castellanos. Es el caso de la confusión de /s/ con /c/ y /z/,<sup>6</sup> por ejemplo «disfrasarce» (disfrazarse),
  2. a *dominancia fonográfica alterando el valor fónico*, como por ejemplo «ninio» (niño), etc.
  3. a *dominancia fonográfica no alterando el valor fónico*, es el caso de doblar las consonantes que no existen en castellano, como por ejemplo «ataquar» (atacar), etc.
  4. a *dominancia idiográfica* con la utilización abusiva de la mayúscula, como por ejemplo «los Ginebrinos» (los ginebrinos) y el uso del apóstrofe, por ejemplo «l'escalada» (la escalada).
  5. finalmente, el uso del *acento* según el sistema francés, por ejemplo «légumbre» (legumbre), «á» (a), etc.
- (b) *reestructuraciones lexicales (LEX)* con dos categorías diferentes:
  1. utilización de palabras de origen *francés*, como por ejemplo «profitaron» (aprovecharon), etc. Es el caso de los préstamos.
  2. utilización de palabras de origen *castellano* cambiando el significado, por ejemplo «legumbres» (verdura), etc. Es el caso de los calcos.
- (c) *reestructuraciones morfo-sintácticas (M-S)*, modificaciones del orden de los elementos del sistema, como por ejemplo «las vender» (venderlas), etc., y finalmente

- (d) *reestructuraciones del funcionamiento de la categoría verbal (C-V)* como por ejemplo «ayer había tenido que ir» (ayer hubiera tenido que ir).

## RESULTADOS

Los resultados que presentamos tienen una finalidad cuantitativa; dicho de otra forma, la descripción de las características del funcionamiento de los TDV y de las RES en los dos textos estudiados. Es cierto que esta forma de hacer, deja de lado las especificidades individuales de los niños, pero creemos que este trabajo es necesario no solamente para caracterizar los textos en los cuales se hallan las RES, sino también para estudiar estas últimas con un mínimo de rigor, para sacar las regularidades y poder hacer posteriormente un trabajo más sistemático y profundo de formulación de hipótesis (en el sentido explicado con anterioridad) y de aplicación pedagógica.

### Funcionamientos de la unidad lingüística TDV

Pasemos ahora a ver los resultados obtenidos de los TDV según el tipo de texto. Como podemos ver en el cuadro 1, en el texto E, el PR es el tiempo que presenta la densidad más elevada: más de la mitad de los TDV son PR. Le siguen el PI con una densidad de 18.6 y el IN (densidad de 9.3). Es interesante señalar la ausencia de dos tiempos: el IP y el FU. Los márgenes de variación nos indican la dispersión de cada una de las unidades según el texto, por ejemplo, para el PR, el texto que tiene menos, tiene un 15% y el que tiene más el 100%.

Cuadro 1

PARÁMETROS ESTADÍSTICOS DE LOS TDV

TDV	Escalada			Carta		
	Dens.	Des.	Margen	Dens.	Des.	Margen
PR	60.4	25.8	15-100	40.2	27.2	0-100
PP	3	7.8	0-33	16.1	23.9	0-80
PI	18.6	16.7	0-56	16.2	20.6	0-67
IM	7	8.3	0-25	7.6	14.3	0-50
FU	0	0	0-0	4.4	14.2	0-67
IN	9.3	11.2	0-33	7.9	12.7	0-50
OT	1.7	4.4	0-18	6	9.5	0-30
IP	0	0	0-0	1.6	5.3	0-25

dens. = densidad (nombre de cada unidad por 100 verbos), des. = desviación típica, margen = margen de variación, PR = presente, PP = pretérito perfecto, PI = pretérito indefinido, IM = imperfecto, FU = futuro, IN = infinitivo, OT = otros y IP = imperativo.

Texto Escalada: media de palabras 53, media de verbos 10 y densidad verbal 0.18. Texto Carta: media de palabras 48, media de verbos 8 y densidad verbal 0.16.

Nos encontramos ante textos que pueden ser clasificados en tres grupos: (a) los textos que presentan las características de la narración (3 textos), (b) los textos informativos (11 textos) sobre el contenido de la celebración anual, y (c) los textos informativo-históricos (16 textos) con el contenido de la celebración anual (en PR) y la conmemoración histórica (en PI).

En el texto C, el PR es también el tiempo más utilizado (40.2 de densidad), seguido del PI y el PP con densidades casi iguales (16.2 y 16.1 respectivamente). Después encontramos el IN (densidad de 7.9) y el IM (densidad de 7.6), los otros tiempos tienen densidades relativamente bajas. Como podemos ver, las 8 categorías retenidas han sido utilizadas. Dos textos han sido producidos solamente en PR sin otro tipo de tiempo, mientras que en tres textos no aparece ni un solo PR, éstos tienen una combinación de PP/PI. De hecho, los textos que tienen una frecuencia débil de PR, alternan entre el PP, el PI y el IM. El PP que casi no estaba presente en el texto E (densidad de 3), tiene una densidad de 16.1 en el texto C. El FU y el IP que no estaban en el texto E, están en el texto C (densidades respectivas de 4.4 y 1.6).

Si tomamos ahora el cuadro 2, con la comparación de las densidades del TDV en los dos textos, gracias al análisis de la varianza, podemos ver que tres tiempos son discriminativos (PR, PP y OT), siendo el más discriminativo de todos el PP. Si el PR es el tiempo por excelencia de la E, en la C, el PR deja lugar al PP. La categoría OT, que es más frecuente en C que en E, y que el análisis de la varianza da significativo, es una unidad sobre todo de imperfecto de subjuntivo.

**Cuadro 2**

ANÁLISIS DE LA VARIANZA DE LOS TDV

	<i>Escalada</i>	<i>Carta</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
PR	60.4	40.2	7.52	.010*
PP	3	16.1	9.99	.004*
PI	18.6	16.2	.28	.600
IM	7	7.6	.05	.828
FU	0	4.4	.29	.096
IN	9.3	7.9	.23	.636
OT	1.7	6	4.86	.036*
IP	0	1.6	2.77	.107

F = Análisis de la varianza, P = Probabilidad. El asterisco indica que el análisis es significativo.

## Descripción de las reestructuraciones

Pasemos ahora a los resultados de las reestructuraciones según el tipo de texto. Como podemos ver (cuadro 3), el porcentaje de las reestructuraciones intra-sistémicas (RES INTRA) en el texto C es superior (densidad de 58.7) que el porcentaje de estas mismas en el texto E (densidad de 36.9). Las reestructuraciones inter-sistémicas (RES INTER) en el texto E (densidad de 63.1) son mucho más frecuentes (casi el doble) que las reestructuraciones intra-sistémicas (densidad de 36.9).

**Cuadro 3**

### PARÁMETROS ESTADÍSTICOS DE LAS REESTRUCTURACIONES

<i>Res.</i>	<i>Escalada</i>			<i>Res.</i>	<i>Carta</i>		
	<i>Dens.</i>	<i>Des.</i>	<i>Margen</i>		<i>Dens.</i>	<i>Des.</i>	<i>Margen</i>
INTRA	36.9	19.9	0-80	INTRA	58.7	16.9	32-100
INTER	63.1	19.9	20-100	INTER	41.3	16.9	10-68

dens. = densidad, des. = desviación típica, margen = margen de variación, Res. = reestructuraciones, INTRA = reestructuraciones intra-sistémicas, INTER = reestructuraciones inter-sistémicas.

Procedamos ahora a examinar el análisis de la varianza, como hemos hecho antes para los TDV, para ver si estos resultados son significativos. El cuadro 4 nos muestra que, efectivamente en los dos casos (INTRA e INTER) el resultado es estadísticamente significativo. Dicho de otra manera, si el referente o el contenido perteneciente a una lengua determinada, en este caso al francés, se produce en la otra lengua, en este caso el castellano, los textos presentan más reestructuraciones inter-sistémicas. En cambio, cuando no existe el imperativo del contenido en una lengua determinada, las RES INTRA son más numerosas que las RES INTER.

**Cuadro 4**

### ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA LAS REESTRUCTURACIONES

	<i>Escalada</i>	<i>Carta</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
INTRA	36.9	58.7	21.44	.000*
INTER	63.1	41.3	21.44	.000*

F = Análisis de la varianza, P = Probabilidad. Resultados del análisis de la varianza comparando cada categoría de las reestructuraciones. El asterisco indica que el análisis es significativo.

Veamos ahora (cuadro 5), en el interior de las reestructuraciones inter-sistémicas, cuáles son las densidades de las cuatro categorías establecidas. En el texto E, casi la mitad de todas las RES INTER son ortográficas (densidad de 48.9), después vienen las morfo-sintácticas (densidad de 29.8) y las léxicas (1/5 del total). Otro re-

sultado interesante, es que las reestructuraciones de la categoría verbal casi son nulas (densidad de 1.3).

Si miramos ahora los resultados obtenidos en el texto C, podemos observar que dos categorías tienen densidades similares (ortográficas y léxicas (38.1 y 35.5) respectivamente). En este caso y contrariamente a lo que pasaba en el texto E, las léxicas (densidad de 35.5), son mucho más numerosas, en cambio las morfo-sintácticas son casi la mitad (densidad de 16.5) que en el texto E.

Cuadro 5

REESTRUCTURACIONES INTER-SISTÉMICAS

<i>Res</i>	<i>Escalada</i>			<i>Res</i>	<i>Carta</i>		
	<i>Dens.</i>	<i>Des.</i>	<i>Margen</i>		<i>Dens.</i>	<i>Des.</i>	<i>Margen</i>
ORT	48.9	25.8	0-100	ORT	38.1	32.3	0-100
LEX	20	24.5	0-100	LEX	35.5	34.5	0-100
M-S	29.8	24.6	0-80	M-S	16.5	25.6	0-100
C-V	1.3	5.5	0-30	C-V	9.9	21.7	0-100

*dens.* = densidad media, *des.* = desviación típica, *margen* = margen de variación, *RES* = reestructuraciones, *ORT* = reestructuraciones inter-sistémicas ortográficas, *LEX* = reestructuraciones inter-sistémicas lexicales, *M-S* = reestructuraciones morfo-sintácticas, *C-V* = reestructuraciones inter-sistémicas de la categoría verbal.

Si tomamos ahora las cuatro grandes categorías de RES INTER y las descomponemos según los diferentes grupos presentados en la metodología, el resultado (cuadro 6) más significativo es el de las léxicas. En el grupo 6, constituido por los préstamos o las palabras de origen francés que han sido tomadas por el castellano, las densidades (11.6 en el texto E y 12.6 en el texto C), son tan frecuentes en un texto como en otro. En cambio, el grupo 7 (léxicas-calcos) son casi tres veces más frecuentes en el texto C que en el texto E (densidades de 22.8 y 8.3 respectivamente). Este grupo está formado, como hemos dicho, por las palabras de origen castellano que se han transformado a nivel semántico. En cambio, las más frecuentes en el texto E son las morfo-sintácticas (densidad de 29.8), casi el doble de cualquier otro grupo tomado en el mismo texto.

También es de destacar el resultado del grupo 3 (reestructuraciones inter-sistémicas ortográficas a dominancia fonográfica no alterando el valor fónico), como por ejemplo los niños que siguiendo la ortografía francesa escriben consonantes dobles, este grupo tiene densidades de 15 per E y 18.3 per C, tanto en E como en C, es el grupo que se sitúa, según su aparición, en segundo lugar.

Cuadro 6

DENSIDADES DE CADA CATEGORÍA DE REESTRUCTURACIONES

	<i>Escalada</i>			<i>Carta</i>		
	<i>Dens.</i>	<i>Des.</i>	<i>Margen</i>	<i>Dens.</i>	<i>Des.</i>	<i>Margen</i>
ORT						
1	14.7	14	0-50	7	11.9	0-33
2	9.8	20.4	0-100	4.3	12	0-50
3	15	23	0-100	18.3	24.6	0-100
4	6.6	11.1	0-43	5.2	10.9	0-33
5	2.8	7.7	0-33	3.3	11	0-50
LEX						
6	11.6	19	0-100	12.6	21.1	0-66
7	8.4	19.4	0-100	22.9	19.9	0-100
M-S	29.8	24.7	0-80	16.5	25.6	0-100
C-V	1.3	5.5	0-30	9.9	21.2	0-100

Densidades de cada una de las cuatro grandes categorías, divididas en las subclases establecidas antes (los números corresponden a la clasificación presentada en la metodología), tomadas sobre 100 RES INTER.

Si miramos ahora el texto C, podemos observar que las RES INTER más numerosas, son las del grupo 7 (lexicales, con una densidad de 22.9), seguidas del grupo 3 (ortográficas a dominancia idiográfica), con una densidad de 18.3 y las morfo-sintácticas (densidad de 16.5). Las menos numerosas son las del grupo 5 (ortográficas poniendo los acentos como si se tratara del francés) con una densidad de 3.3.

## DISCUSION

Estos resultados permiten afirmar que según las características de la situación de producción-enunciación, la unidad TDV se presenta de manera diferente: (a) la frecuencia del PR es más significativa en E que en C, y (b) la utilización del PP es estadísticamente discriminativa en C. Resultados que permiten afirmar y confirmar nuestra primera hipótesis.

El cálculo de las densidades de las reestructuraciones ha permitido poner en evidencia una neta diferencia entre los dos textos: según el tipo de referente, las RES INTER se reparten de manera distinta. Tal y como postulábamos en nuestra segunda hipótesis, hay una correlación entre las reestructuraciones inter-sistémicas y el tipo de referente, en otras palabras, éstas aparecen con más frecuencia cuando el referente está ligado a las representaciones cognitivas de la otra lengua. Podemos concluir diciendo que hay una clara influencia del parámetro extra-lenguaje referente sobre las reestructuraciones inter-sistémicas. En cuanto a las reestructuraciones intra-sisté-

micas, son más frecuentes en el texto C, en donde el contenido no tiene una relación directa con un referente aprendido y vivido en francés.

El hecho de que en el texto E, las RES INTER ortográficas sean las más numerosas, podría explicarse por dos razones: por una parte, los niños emigrantes siguen los programas didácticos suizos en los cuales el estudio de la ortografía ocupa un lugar importante, y por otra parte, según los métodos utilizados por los maestros españoles en Ginebra, los niños de esta edad no han realizado todavía un estudio semántico de la ortografía castellana.

Si tenemos en cuenta la edad de los niños, el desarrollo del lenguaje todavía no está terminado, como tampoco ha terminado el aprendizaje escolar de la lengua, podríamos hacer la hipótesis de que niños de la misma edad, sin estar en contacto con el francés y habiendo tenido pocas horas estructuradas de lengua castellana, cometerían las mismas desviaciones, en cuyo caso, no se trataría de RES INTER de una lengua sobre otra, sino características propias al aprendizaje escrito de una lengua. El otro punto interesante y que merece una explicación, es el hecho de encontrar que las reestructuraciones inter-sistémicas léxicas son más frecuentes en C que en E, lo cual podría explicarse por el hecho que los niños reconociendo que se trata de palabras extranjeras, intentan evitarlas.

No podríamos acabar sin mencionar dos puntos fundamentales. El primero, a nivel de investigación psicológica, es que este trabajo está en curso de realización, lo cual quiere decir que los resultados presentados son, por esta razón, parciales; nuestros resultados finales podrán darnos (eso esperamos) más índices y explicaciones sobre el bilingüismo de la G2; además creemos que otras investigaciones con una óptica textual son necesarias para poder generalizar. Éstas tendrían que llevarse a cabo con niños de diferentes edades y produciendo tipos de textos contrastados (por ejemplo: el cuento, la explicación, la narrativa conversacional, etc.). El segundo, a nivel pedagógico y didáctico, está relacionado con los instrumentos utilizados en la integración de las lenguas de la emigración, los cuales tendrían que adaptarse más a las necesidades del lenguaje de los niños, de tal forma que éstos pudieran llegar a obtener un dominio igual oral y escrito de las lenguas en presencia.

## Notas

1. Comunicación presentada en el seminario Linguapax II celebrado en Sitges (octubre de 1988). Una versión posterior mucho más amplia, detallada y remodelada integrando otra parte de la misma investigación, fue presentada durante un coloquio inscrito en el marco del «Réseau Européen ou les restructurations des langues des enfants de la deuxième génération.»

2. Traducción de la autora.

3. Traducción de la autora.

4. Conmemoración ginebrina.

5. Somos totalmente conscientes de la dificultad de discernir, y también del hecho de que no resulta siempre fácil clasificar, pero consideramos que éste es un paso necesario para avanzar en la problemática del bilingüismo y del contacto de lenguas en general, y de nuestro caso en particular.

6. Ninguno de los niños estudiados provenía de zonas lingüísticas españolas en donde tal oposición no existe en el lenguaje hablado, por ese motivo incluimos este sub-grupo en el grupo de las RES INTER.

## Bibliografía

- BRONCKART, J. P. (1983) «Cas et prédicats. Une étude de psychologie du langage» In. *La linguistique*, 19, p. 29-53.
- BRONCKART, J. P. y cols. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Ed. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.
- CATACH, N. (1980) *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Ed. Nathan, Paris.
- GIACOBBE, J. (1987) «La construction des pronoms personnels chez un adulte d'origine hispanophone apprenant le français.» Communication présentée au Réseau Européen «Acquisition des langues». Aix-en-Provence.
- GIACOBBE, J. (1988) «L'acquisition des verbes de mouvement et la représentation de l'espace en L2.» Communication présentée au Réseau Européen «Acquisition des langues». Montreux.
- GIACOBBE, J. et LUCAS, M. (1980) «Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols ser et estar par des adultes francophones.» In. *Encrages. Acquisition d'une langue étrangère*. Université de Paris VIII, p. 25-36.
- GIACOBBE, J. et LUCAS, M. (1982) «Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols «ser» et «estar».» In. *Encrages. Acquisition d'une langue étrangère*. Université de Paris VIII. Vincennes, p. 111-127.
- LUDI, G. et PY, B. (1986) *Etre bilingue*. Ed. Peter Lang. Berne.
- OKSAAR, E. (1980) «Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt.» In. Nelde, P.H. (Ed.) *Language in Contact and Conflict*. Wiesbaden, Franz Steiner, p. 43-51.
- POPLACK, S. (1980) «Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching.» In. *Linguistics*, 18, p. 581-618.
- POPLACK, S. (1988) «The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation.» In. *Linguistics*, 26, p. 47-104.

- PY, B. (1979) «Quelques aspects de la notion de difficulté de l'apprentissage de L2». In. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologique*, n. 33, p. 53-64.
- PY, B. (1980a) «Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue» In. *Encrages*, p. 74-78.
- PY, B. (1980b) «Interlangue et dégénérescence d'une compétence linguistique» In. *Encrages*, n. 8-9, p. 76-86.
- PY, B. (1980c) *La situation socio-culturelle des migrants et leurs familles en Suisse*. Ed. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- PY, B. (1982) «Propositions épistémologiques pour une étude du bilinguisme» In. *Tranel*, n. 4, p. 9-19.
- PY, B. (1986) «Native language attrition amongst migrant worker: towards an extension of the concept of interlanguage.» In. Kellerman, E., Sharwood Smith, M. (Eds.) *Crosslinguistics influence in second language acquisition*. New York, Pergamon Press.
- SIMONIN, J. (1987) «Interactions langagières au sein d'un couple «créole/z'oreil» à La Réunion.» Communication présentée au Symposium AILA/CILA. Neuchâtel.

# Inmigración árabe en Francia y bilingüismo: lenguas materna (o de partida), principal, segundas, extranjeras; intento de redefinición

*Joseph Dichy*

Universidad Lumière, Lyon II

## Enseñanza del árabe y problema lingüístico de la inmigración de origen árabe en Francia

El árabe se enseña en Francia en todos los niveles, desde la Enseñanza General Básica (*École Primaire*) (en el marco de acuerdos bilaterales sobre la «Enseñanza de Lenguas y Culturas de Origen» (ELCO),<sup>1</sup> pasando por la Enseñanza Secundaria (1a, 2a, o 3a Lengua viva) y en la Universidad pero, sin embargo, se hace con una ambigüedad fundamental:

- (a) En la Enseñanza General Básica, las ELCO se practican hoy en día independientemente de la interculturalidad que caracteriza a los niños procedentes de la inmigración (S. Ammar, 1988). Hasta hace poco tiempo, para los responsables de los tres países del Magreb artífices del trabajo pedagógico, se trataba de favorecer «la preservación de la identidad cultural de los

niños y la salvaguardia de su personalidad» (Centro Cultural Argelino, 1987/88, p. 144), es decir, de luchar contra la aculturación, entendida como una amenaza. La principal dificultad de una gestión de este tipo, marcada por la pesada herencia de la época colonial (cf. C. Fitoury, 1983), es —o era— que la psicología y las aspiraciones propias del niño descendiente de la inmigración no son realmente tenidas en cuenta. Hoy en día se empieza a ver una evolución en el sentido de un reconocimiento de la interculturalidad y del «hecho consumado» de la inserción definitiva en la sociedad francesa de una gran mayoría de jóvenes, hijos de la inmigración.<sup>2</sup> Sin embargo, el conocimiento por parte del niño de su lengua árabe de origen, sigue siendo ignorado, e incluso desconsiderado, en la enseñanza que recibe.

- (b) En la Enseñanza Secundaria francesa, el árabe es una lengua extranjera viva, al mismo nivel que el alemán, el inglés, el chino, el español, el hebreo, el italiano, el portugués o el ruso,<sup>3</sup> mientras que la casi totalidad de los alumnos es árabe o de origen árabe. Una de las principales consecuencias de esta situación es que los conocimientos lingüísticos anteriores de los alumnos tanto en un dialecto árabe (aprendido en el medio familiar), como en árabe literario moderno (rudimentos adquiridos en el marco de las ELCO), no son tomados en consideración.
- (c) En la Universidad, los estudiantes de Estudios árabes son, en su mayoría, de nacionalidades árabes y titulares de un diploma de final de estudios secundarios que han obtenido en su país de origen.<sup>4</sup>

Algunas formaciones (principalmente en Aix-Marsella, Burdeos, Lyon, París y Estrasburgo) han sido creadas especialmente para estudiantes que han cursado sus estudios de bachillerato en Francia. El problema es entonces el de acoger en Estudios árabes a los diferentes públicos a los que éstos interesan: estudiantes, hijos o no de emigrantes, que tienen o no unos conocimientos de un dialecto árabe; principiantes en árabe o que han elegido esta lengua en la escuela<sup>5</sup> (únicamente los principiantes absolutos, encuentran, de manera general, unas clases especialmente dirigidas a ellos, pero es poco frecuente que estas enseñanzas conduzcan más tarde a una formación especializada en Estudios árabes). También aquí se plantea el problema del reconocimiento por parte de la institución de las adquisiciones lingüísticas anteriores.

La ambigüedad tiene su origen en el hecho de que la situación compleja de la interculturalidad, que constituye la característica principal de los alumnos hijos de emigrantes, sigue siendo, en lo que respecta al árabe, y a pesar de importantes esfuerzos, insuficientemente analizada y tenida en cuenta. (Por encima de un cierto nivel de conocimientos, los franceses que han aprendido el árabe se encuentran, a su vez, tal como veremos, en situación de interculturalidad). Ni la noción de «Lengua y Cultura de origen», ni la de «Lengua extranjera» o «viva», permiten por sí solas, concebir una enseñanza a la vez *bilingüe* y *bicultural*, capaz de aportar un inicio de respuesta a lo que constituye para nosotros, desde un punto de vista edu-

cativo, el *problema lingüístico* que afecta a la inmigración árabe en Francia y a la generación resultante de ella.

La expresión «situación compleja de interculturalidad» se entiende a dos niveles: el de una relación entre el francés y el árabe por una parte, y el de las relaciones que mantienen entre ellas las diferentes *variedades* o *glosias* (en el sentido que definiremos en 2.1.) de la competencia de comunicación en árabe. No hay pues, en el bilingüismo franco-árabe o árabe-francés, una simetría entre las dos «lenguas». En este trabajo, nos interrogaremos sobre la definición de este bilingüismo, o mejor aún, sobre lo que podría ser, en este contexto, una enseñanza/aprendizaje bilingüe, a la vista de:

- (a) las características de la competencia de comunicación en árabe, que recordaremos brevemente, y
- (b) las nociones, muy utilizadas en didáctica de las lenguas, de las lenguas *materna* (o *de partida*), *principal*, *segundas*, *extranjeras*, para las cuales intentaremos proponer un conjunto coherente de definiciones.

Estas últimas nos llevarán a presentar un análisis susceptible de interesar no solamente al campo que nos ocupa, sino de manera más general, a la definición del bilingüismo o del plurilingüismo en los casos en los que una de las lenguas en presencia comporta, como el árabe, un grado elevado de *pluriglosia*.<sup>6</sup>

## Biculturalidad y bilingüismo en el contexto de la inmigración árabe en Francia

Conviene pues plantear, en un primer tiempo, la cuestión del contenido efectivo de la expresión: «conocimiento de la lengua árabe».

### LA COMPETENCIA COMUNICATIVA PLURIGLÓSICA EN ÁRABE<sup>7</sup>

La competencia de comunicación de un locutor árabe escolarizado engloba, en efecto, el dominio de un conjunto de *variedades de árabe*, o *glosias*. A cada una de ellas le corresponde -intentando ser breves- un léxico y una gramática (morfología, sintaxis) vecinos, pero distintos, y unas prácticas discursivas que marcan su utilización en función de un conjunto de parámetros situacionales.

En consecuencia, podemos observar, para un mismo locutor escolarizado, *seis variedades*:

1. el *árabe literario* (o *literal*)<sup>8</sup> *clásico*,
2. el *árabe literario* (o *literal*) *moderno*,
3. y 4. el *árabe medio* (dos tipos, según que predomine el *literario moderno* o un *dialecto regional*),
5. el *dialecto regional* («región» es tomada aquí en el sentido de una región del mundo árabe que puede incluir varios países),
6. el *dialecto local* (cuya definición debe, cada vez, ser precisada en función de

un área geográfica o de un grupo social limitado dado: pueblo o grupo de pueblos, barrio, grupo social originario; en una ciudad, en un pueblo o en un grupo de pueblos, etc.).

Las dos primeras son comunes al conjunto de los locutores (en función de su nivel de formación lingüística), independientemente de su pertenencia a un país árabe concreto.

A lo que precede se añade la capacidad de acceder, en comprensión, a otros dialectos árabes, tanto si se trata de dialectos locales diferentes en el seno de una misma «región», como de dialectos regionales hallados durante viajes al interior del mundo árabe o difundidos por la televisión (muy a menudo, el dialecto del Cairo; a veces los dialectos sirios o libaneses), etc.

Esta situación conlleva, evidentemente, un conjunto de fenómenos de interferencia y de transferencia. Estas últimas son más frecuentes y complejas en árabe, ya que los sistemas lingüísticos en contacto constituyen en la conciencia de los locutores, y en consecuencia en una representación sociolingüística, una *única y misma lengua, la lengua árabe*.<sup>9</sup>

Llamaremos pues *variedades o glosias de una lengua* dada a los sistemas lingüísticos constitutivos de la competencia de comunicación asociada emblemáticamente a esta lengua (o, de hecho, a la de sus *glosias*, a la que se encuentra asociada la imagen más prestigiosa).

Paralelamente podemos observar que, en la práctica de la actividad lingüística, las diferentes variedades del árabe, son utilizadas de manera complementaria, en función de un conjunto de coordenadas situacionales. Y en la conciencia colectiva y en la utilización que se hace de ellas, estas variedades participan pues de una misma *competencia de comunicación*, que podemos llamar *múltiple o pluriglósica*.

#### LA NO ASUNCIÓN DE LA PLURIGLOSIA EN LA ENSEÑANZA

Ahora bien, los programas de enseñanza del árabe, tanto en las ELCO, como en la Enseñanza Secundaria, como en la mayoría de las universidades, no tienen en cuenta la pluriglósica.

La situación es similar en los países árabes: la competencia comunicativa pluriglósica se reduce, tanto en el discurso oficial como en el terreno pedagógico, a la variedad del árabe a la que se halla asociada la imagen más prestigiosa: el *árabe literario (clásico o moderno)*, generalmente sin que esta distinción se opere de manera explícita).<sup>10</sup> Compromisos de desarrollo vitales y, en gran parte, la unidad del mundo árabe, están estrechamente unidos al hecho de que los países árabes compartan en su conjunto un mismo patrimonio cultural que se expresa hoy en la utilización (en circunstancias determinadas) de la variedad llamada anteriormente árabe literario moderno y en la conservación de textos, árabe clásico. Entre los jóvenes hijos de inmigrantes que se proponen «aprender el árabe», emblemáticamente, la idea de identidad cultural del árabe va unida al árabe literario (moderno o clásico).

Sin embargo, un problema de difícil solución se plantea en el momento de aplicar la enseñanza del árabe en Francia. La lengua hablada en el hogar, en la medida

en que se trata, no del francés, sino de una variedad del árabe, es en efecto, un dialecto regional o local, al cual se halla asociada la identidad cultural de los padres, cuando éstos son —como es a menudo el caso— iletrados o poco alfabetizados.

De donde resulta, para el alumno que sigue cursos de árabe, un divorcio entre la identidad cultural que la familia le transmite y la que le propone la institución.<sup>11</sup> Este divorcio se traduce, entre otras cosas, por una imposibilidad de practicar la lengua de aprendizaje fuera del recinto de la escuela. El medio francés que le rodea le ofrece un modelo cultural más valorizado, al cual se halla asociada la lengua francesa, que cada vez es más utilizada por los alumnos de enseñanza primaria, con preferencia al dialecto árabe (regional o local) de sus padres.

### Lenguas de partida, principal, segundas y extranjeras

El problema pedagógico, a nuestro parecer, debe ser considerado, no solamente desde el punto de vista de las diferentes variedades del árabe, sino, más globalmente, en términos de bilingüismo franco-árabe o árabe-francés. Una de las principales dificultades de la didáctica de las lenguas, tal como se practica hoy día, sobre todo en el marco de un enfoque comunicativo, se debe a que no se plantea la problemática de la enseñanza/aprendizaje de una lengua diferente de la lengua de partida en la perspectiva del bi- o del plurilingüismo que constituye su objetivo final.<sup>12</sup> Los profesores y los especialistas en didáctica de las lenguas, tienen tendencia a rechazar el bilingüismo para un futuro próximo, situado de alguna manera fuera de su alcance: sería de la incumbencia del sujeto al que se enseña una lengua el convertirse, un día, y por sí mismo, en bi- o plurilingüe. Esta actitud de «modestia» presenta el inconveniente de parcelar la concepción de la enseñanza y de ocultar la manera según la cual el objetivo de una formación, incluso a largo plazo, determina su organización.

Para concebir programas educativos susceptibles de favorecer la práctica de un bi- o de un plurilingüismo que incluya una lengua pluriglósica, es necesario volver a analizar el campo conceptual de la relación entre las nociones de *lenguas materna (de partida), principal, segundas y extranjeras*. Proponemos pues la siguiente tentativa de esquema de definiciones:<sup>13</sup>

#### Lengua(s) materna(s) o de partida:

La *lengua materna*, o *lengua de partida*, es la lengua aprendida en el medio familiar durante los primeros años de vida. En los casos de competencia comunicativa pluriglósica (el árabe, pero también, *mutatis mutandis*, los criollos, el italiano, el alemán, el español tanto ibérico como latinoamericano, etc), la *lengua materna* corresponde a una de las variedades, o glosias, en presencia.

Pueden aparecer situaciones complejas en los casos de bi- o de plurilingüismo precoz: hablaremos entonces de *lenguas de partida*, en lugar de *lenguas maternas* (este último término soporta mal el plural, en razón sin duda de su sentido original de lengua principalmente transmitida en la primera infancia por la madre).

El esquema de definiciones propuesto debería dar cuenta de las evoluciones susceptibles de producirse en la situación respectiva de las diferentes lenguas de un individuo plurilingüe; *la lengua materna* o *de partida* puede, en el sujeto adolescente o adulto tomado en un momento dado de su historia, coincidir con la *lengua principal*, o convertirse en una *lengua segunda*.

### Lengua principal:

La *lengua principal* se sitúa en el primer plano de la *identidad cultural e institucional* del sujeto, desde el doble punto de vista de su *actividad simbólica* y de los intercambios sociales en los que participa. No coincide necesariamente con la *lengua materna*, ni con una de las *lenguas de partida* de un bilingüe precoz.

En la vida de un individuo, sobre todo en situación de inmigración, la *lengua principal* (en un momento dado de su historia personal), puede haber sido anteriormente: su *lengua materna* (o una de sus *lenguas de partida*), una *lengua segunda* o incluso una *lengua extranjera*.

Esta definición implica que un sujeto tomado en un momento dado de su historia personal, sólo puede tener una *lengua principal*. En el viejo debate sobre el tema de saber si existen o no «verdaderos bilingües» (es decir, aquellas personas en las que coexistirían dos lenguas con idéntico estatuto), nuestra postura es la de una jerarquía entre las lenguas en presencia, que depende de las que instauran necesariamente la *actividad simbólica* y los intercambios sociales. Esta jerarquía global no excluye, evidentemente, que el nivel de conocimientos lingüísticos sea, en un cierto campo, superior en una *lengua segunda* o *extranjera* con respecto a la *lengua principal*.

### Lengua segunda 1, lengua segunda 2, 3, etc.

La *lengua segunda* se distingue de una *lengua extranjera* en que está ligada a la *identidad cultural e institucional* del sujeto, así como a su *actividad simbólica*; y de la *lengua principal* en que se sitúa, desde este punto de vista, en un segundo plano. También está en segundo plano en los intercambios sociales en los que participa el sujeto. *Actividad simbólica* e intercambios sociales son considerados aquí en su conjunto: por el contrario, es posible, en un cierto campo, que la *lengua segunda* «gane» a la *lengua principal*.

### Lengua extranjera 1, lengua extranjera 2, 3, etc.

La *lengua extranjera* va unida a una utilización funcional o técnica de la lengua, en la comunicación. Se trata de una utilización que no compromete de manera determinante ni la *identidad cultural*, ni la *actividad simbólica* del sujeto, pero puede accionar su *identidad institucional*. En un campo dado, sobre todo ligado a la *acti-*

*vidad institucional*, el nivel de conocimientos lingüísticos en una *lengua extranjera* puede ser superior al de una *lengua segunda*, o incluso al de la *lengua principal*.

### Identidad cultural

Se trata de una relación del sujeto con la cultura asociada a una lengua dada tal, que éste se encuentra abocado a percibirse a sí mismo, o a ser percibido por su entorno, como perteneciente a esta cultura. La noción de sentimiento lingüístico de co-pertenencia (*language loyalty* -Fishman, 1966) es un buen criterio para esta relación.

La *identidad cultural* se puede definir además en términos de *actividad simbólica* del sujeto y de intercambios sociales.

Varias *identidades culturales* son posibles,<sup>14</sup> pero una jerarquía se establece necesariamente en las relaciones del sujeto con las diferentes culturas a las que se halla ligado: hablaremos así, desde el punto de vista de la *actividad simbólica* y de los intercambios sociales, de una *identidad cultural* principal o de primer plano y de *identidades culturales* de segundo plano. Las relaciones, evidentemente complejas, entre estos «planos», serán objeto de un trabajo posterior.

### Actividad simbólica

La parte de la *actividad simbólica* del sujeto afectada por el presente esquema de definiciones es la puesta en práctica del sistema de conocimientos que corresponde: (a) a los sistemas constitutivos de una lengua dada, y (b) a la cultura asociada a esta última. En efecto, en el marco de una cultura —en el sentido amplio del término— es en donde se puede decir que «la lengua es lo que interpreta el mundo».<sup>15</sup>

Los desarrollos que necesitaría esta definición de la *actividad simbólica* nos obligarían a sobrepasar los límites de este trabajo. Sin embargo, hay que señalar que una de las características más interesantes, desde el punto de vista del plurilingüismo, de esta actividad, es la posibilidad, para un subsistema de símbolos dado, de conquistar una relativa autonomía, mantenida bajo el control de un sistema simbólico principal (D. Hoffstadter, 1979 / 85). Así, si decimos que la lengua principal es la que está asociada a este último, las *lenguas segundas* estarán asociadas a unos (sub) sistemas simbólicos secundarios de los cuales el último intérprete será el sistema principal. En el caso de lenguas pluriglósicas, podemos observar un reparto de la *actividad simbólica* entre las diferentes glosias en presencia, en función de las obligaciones que marcan su uso en los intercambios sociales.

*Identidad cultural y actividad simbólica* aparecen así estrechamente unidas.

### Identidad institucional

El sujeto percibe así su pertenencia —que sólo puede ser parcial— a la comuni-

dad lingüística asociada a una lengua y a la cultura que vehicula, a través de una práctica *institucional*. Por ejemplo, el sujeto hace uso de esta lengua en su vida profesional, como traductor, enseñante, o como la persona respecto a la cual se sabe que en un momento dado se puede recurrir a ella en base a su conocimiento de la lengua en la cual se trabajará.

La *identidad institucional* se halla así ligada a los intercambios sociales.

PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTE ESQUEMA EN CASOS DE PLURILINGÜISMO EN LOS QUE INTERVIENE UNA LENGUA PLURIGLÓSICA

Aplicamos este esquema a algunos ejemplos de plurilingüismo (logrado), centrado en un conocimiento del árabe y del francés incluido en uno de los dos casos generales siguientes : (a) el de la francofonía en ciertos países árabes, y (b) el de franceses hijos de inmigrantes magrebíes que han aprendido árabe. (Estos ejemplos están simulados a partir de casos reales).

(a) Tomemos un argelino, un marroquí o un tunecino, de nivel sociocultural favorecido<sup>16</sup> y de familia parcialmente bilingüe, que ha aprendido el árabe literario y el francés desde la Enseñanza Primaria, y el inglés en la Enseñanza Secundaria o bien durante cursos de verano en un país anglófono. El contexto familiar de su infancia utilizaba el dialecto magrebí en su ciudad natal, y, ocasionalmente, el francés. Al finalizar la Enseñanza Secundaria, probablemente tendremos el esquema siguiente:

Cuadro 1

LENGUA DE PARTIDA	UN DIALECTO ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA PRINCIPAL	GLOSIA 1: UN DIALECTO ÁRABE MAGREBÍ GLOSIA 2: EL ÁRABE LITERARIO MODERNO
LENGUA SEGUNDA 1	EL FRANCÉS
LENGUA SEGUNDA 2	-----
LENGUA EXTRANJERA 1	EL INGLÉS
LENGUA EXTRANJERA 2	-----

En un medio relativamente francófono (es decir que utiliza cotidianamente el francés además del dialecto árabe), hubiéramos podido tener:

Cuadro 2

LENGUA DE PARTIDA	UN DIALECTO ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA PRINCIPAL	UN DIALECTO ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA SEGUNDA 1	EL FRANCÉS
LENGUA SEGUNDA 2	EL ÁRABE LITERARIO MODERNO
LENGUA EXTRANJERA 1	EL INGLÉS
LENGUA EXTRANJERA 2	-----

Se tendrá en cuenta la disociación entre las dos glosias de base del árabe; el francés ocupa el lugar del árabe literario moderno en cierto número de campos de expresión.

Esta situación podría resultar de una evolución, a partir de la que está representada en el primer cuadro. La inversión de la posición respectiva de las Lenguas Segundas 1 y 2 podría resultar, por ejemplo, de una estancia de varios años en Francia con el fin de cursar estudios.

Si el sujeto representado en el Cuadro 1 se quedara en Francia tras haber efectuado estudios superiores, y se hallara inmerso en un medio de lengua francesa, al cabo de cierto número de años tendríamos:

Cuadro 3

LENGUA DE PARTIDA	UN DIALECTO ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA PRINCIPAL	EL FRANCÉS
LENGUA SEGUNDA 1	GLOSIA 1: UN DIALECTO ÁRABE MAGREBÍ GLOSIA 2: EL ÁRABE LITERARIO MODERNO
LENGUA SEGUNDA 2	-----
LENGUA EXTRANJERA 1	EL INGLÉS
LENGUA EXTRANJERA 2	-----

Podemos imaginar otras evoluciones: emigrante de nuevo hacia un país, esta vez anglófono, este locutor vería pasar el inglés de Lengua extranjera a Lengua segunda, y, al cabo de un cierto número de años, a Lengua principal.

(b) Tomemos un francés hijo de inmigrante magrebí, cuyas lenguas de partida son un dialecto árabe magrebí y el francés. En la escuela aprende el árabe literario moderno (como «Lengua viva 1») y el inglés (como «Lengua viva 2»). Su situación, al finalizar la Secundaria, o los Estudios superiores en árabe, será, en el mejor de los casos, la situación que corresponde al **Cuadro 3** ya presentado.

Este resultado presupone unos padres sólidamente bilingües y de un medio sociocultural favorable al desarrollo de un plurilingüismo, lo que es, hay que reconocerlo, en las condiciones actuales de la inmigración magrebí en Francia, relativamente poco frecuente. Este caso se produce más a menudo entre alumnos que han efectuado una parte importante de su escolaridad en el país de origen.

En caso de re-emigración hacia el país de origen, la competencia pluriglósica en árabe podría hacer que éste se convirtiera de nuevo en la Lengua principal, pasando el francés a ocupar el papel de Lengua segunda 1 (situación que corresponde al **Cuadro 1**). Pero podríamos también tener una disociación de la competencia de comunicación pluriglósica (caso correspondiente al **Cuadro 2**).

### **Conclusión: Primeros resultados y problemas pendientes**

El esquema brevemente presentado aquí propone un primer modelo de análisis de un plurilingüismo que incluye una lengua pluriglósica. También debe permitir tomar en cuenta las evoluciones susceptibles de intervenir en el estatuto de las diferentes lenguas o glosias en presencia, básicamente en situación de inmigración, manteniendo la noción de *lengua materna o de partida* en los primeros años de la historia individual del locutor y substituyéndole las de *lenguas principal, segunda(s) y extranjera(s)*.

Los comentarios de los cuadros precedentes y la manera como conducen a la elaboración de una tipología de las situaciones de plurilingüismo en relación con las condiciones generales de aprendizaje, han sido abreviados por falta de espacio. Tal como son presentados, deberían permitir captar el interés de una reflexión que se está gestando.

Será necesario intentar más adelante, desde una perspectiva educativa, un plurilingüismo que incluya el árabe y el francés, en el contexto de la inmigración de origen magrebí en Francia, pero también, paralelamente, en el marco de los países parcialmente francófonos del Magreb. A partir del esquema de definiciones aquí esbozado, proponemos replantear el aprendizaje del árabe como lengua segunda en el contexto de la inmigración, en términos de competencia comunicativa pluriglósica incluida en un proyecto educativo que debe conducir a un bi- o a un plurilingüismo.

Desde esta perspectiva, dos cuestiones fundamentales quedan por abordar :

La aplicación a algunos ejemplos de este esquema de definiciones ha sido realizado reduciendo la pluriglosia del árabe a dos elementos de base: el Dialecto y el

Literario moderno. Un modelo de las *competencias de transferencia* entre las diferentes glosias constitutivas de la competencia comunicativa múltiple en árabe deberá ser presentado, en la prolongación de trabajos efectuados anteriormente.<sup>17</sup>

Las nociones centrales de identidad cultural y de actividad simbólicas, no han podido ser presentadas aquí más que de manera elíptica. Si bien ofrecen el interés de subrayar el hecho de que el aprendizaje de una lengua segunda introduce a cualquier aprendiz (hijo o no de una emigración) en una situación de interculturalidad, siguen siendo, en gran parte, temas aún por desarrollar.

## Notas

1. Unos acuerdos bilaterales sobre la Enseñanza de Lenguas y Culturas de Origen han sido firmados entre Francia y, respectivamente, en lo que afecta al árabe, Argelia (1981), Marruecos (1983) y Túnez (1984). Acuerdos similares vinculan a Francia con España, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia. En base a estos últimos, los países de origen envían a Francia a un cierto número de maestros que trabajan en los centros escolares franceses en el marco de los horarios habituales de enseñanza.

2. Esta evolución se inserta en el marco de unos debates profundos, que comprometen el futuro de estos tres países del Magreb mucho más allá del problema que les plantea su diáspora emigrada en Europa, o de las cuestiones de tipo pedagógico que aquí analizamos.

3. Esta situación, que es una consecuencia del principio general que quiere que una cierta enseñanza esté abierta a todos los alumnos, independientemente de su origen, comporta, junto al inconveniente que explicitamos, cierto número de ventajas; sobre todo la de evitar la multiplicación de las «clases ghetto».

4. Hay que señalar la notable excepción del *Institut National des Langues et Civilisations Orientales*. Por otra parte, la mayoría de las 21 universidades en las que el árabe, de una manera u otra, se enseña, organizan clases de iniciación a la lengua dirigidas a estudiantes de otras disciplinas.

5. Una importante experiencia de diversificación de los cursos para responder a las necesidades de estos diferentes tipos de públicos de estudiantes, se lleva a cabo actualmente en el Departamento de Estudios Árabes de la Universidad Lumière, Lyon II (J.D., 1988 a). La contribución presente se inscribe en dicho marco de trabajo.

6. Proponemos este término, que definiremos más adelante, con preferencia al de diglosia, utilizado en su origen por el griego de la época moderna, porque refleja una situación que comprende, no dos glosias, sino varias, según modalidades de las cuales presentamos aquí sucintamente las que corresponden al árabe. El adjetivo correspondiente es pluriglósico. Por lo tanto, podremos hablar de lenguas pluriglósicas o monoglósicas en el sentido dado a lenguas en la nota 9.

7. Cf. J.D., 1986/87 y A. Medfaï, 1987. Los términos de *registro* o de *nivel*, a los que corresponden otras definiciones, son voluntariamente evitados (su aplicación a cada una de las *variedades* o *glosias* identificadas complicaría considerablemente el análisis). Este párrafo es de redacción parcialmente análoga al inicio del que lleva un título similar en J.D., 1988b.

8. Las dos expresiones árabe literario y árabe literal son aquí equivalentes. La primera, que, desde nuestro punto de vista corresponde a la utilización de los francófonos en los países árabes (literario es tomado en un sentido arcaico); la segunda a la tradición orientalista francesa, recogida por las circulares de Ministerio de Educación. Encontramos, por otra parte, árabe literal en la mayor parte de los diccionarios (Lexis, Robert). El interés de la formulación propuesta es que permite distinguir el árabe literario clásico del árabe literario moderno. Dejamos a un lado «árabe estándar» a causa de los avatares que ha conocido hace poco el «francés estándar» y de la dificultad que tendríamos para hablar de un «árabe estándar clásico».

9. Al alejarnos aquí de una concepción estrictamente saussuriana de la lengua como correspondiente a un sistema lingüístico y a uno sólo, nos referimos a una definición sociolingüística de ésta, basada en la noción de sentimiento lingüístico de co-pertenencia (J. A. Fishmann, 1966). Así decimos que hay una única lengua árabe, constituida por un conjunto de variedades o glosias que corresponden cada una a un sistema lingüístico dado. Esta gestión hace posible que se tome en cuenta, para el árabe: (a) la competencia comunicativa múltiple, en el marco del estudio de los comportamientos comunicativos y de su pues-

ta en práctica en el discurso, o (b) la pluriglosia, desde el punto de vista de la descripción de los sistemas lingüísticos vecinos y en contacto. El problema entonces es el de estudiar las relaciones de estas glosias entre ellas, lo que efectuaremos en este trabajo muy por encima.

10. Hay en ello una designación por sinécdoque; la parte más «representativa», y la que es percibida como más antigua, es tomada por el todo. Corolariamente, las otras glosias reciben el nombre corriente de «derivadas» del árabe literario. La distinción entre árabe literario clásico y árabe literario moderno no aparece de manera clara en los programas de enseñanza: está muy presente en las prácticas y en el discurso informal de los locutores, pero no parece ser objeto, por ejemplo, de la redacción de gramáticas o de manuales que tomarían en cuenta este hecho, más que de una manera muy embrionaria, y reservada a la enseñanza del árabe lengua segunda (ver p.ej. Muhammad Slih Ben cUmar, 1986. En el mundo árabe, se dice «la enseñanza del árabe a los no-arabófonos»).

11. Los especialistas en Ciencias de la Educación conocen bien este problema, en modo alguno específico del árabe, de la ruptura entre la lengua del medio familiar y la de la escuela, y cuya importancia está en función de la categoría sociocultural a la que pertenecen los padres. Esta dificultad está especialmente clara en el caso del árabe en el marco de las ELCO. En la Enseñanza Secundaria la subraya el Inspector General B. Halff (1980).

12. El problema de la coordinación pedagógica de la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas segundas no es nuevo (cf. E. Roulet, 1980), pese a que no haya entrado, de manera general, en los hábitos de los enseñantes. Pero sólo se trata de un aspecto -quizás esencial- de las proposiciones aquí esbozadas.

13. Los términos que definimos están en negrita; los que son objeto de una entrada en este esquema de definiciones y que son tomados nuevamente en el texto de éstas, están en cursiva. Estas repeticiones inevitables implican que ciertas definiciones sólo podrán ser comprendidas tras la lectura de la totalidad del texto.

14. Dejamos a un lado voluntariamente la reflexión acerca de los conflictos entre identidades culturales, limitándonos a señalar que no presentan un carácter de necesidad. Los conflictos en los que se piensa comúnmente no están ligados a una incompatibilidad intrínseca entre las identidades o las culturas, sino a causas originariamente externas, que se asocian a ellas (incluso cuando son interiorizadas por el sujeto).

15. Cf. E. Benveniste, 1974, que define en las p. 61 y siguientes, la *relation d'interprétance* de una manera que nos permite demostrar que puede ser referida a la actividad simbólica en el sentido dado aquí.

16. Los ejemplos dados suponen unas condiciones de aprendizaje favorables, que en principio se hallan en medios de nivel sociocultural elevado (más, parece ser que en los medios más acomodados, cf. C. Fitouri, 1983). En el marco de este estudio no tendremos en cuenta los casos de fracaso del plurilingüismo.

17. J.D., 1986/87, 1988b.

## Bibliografia

- AMMAR, S. (1988), *L'Enseignement de l'arabe en France: Enquêtes et analyses*, thèse pour le Doctorat D'Etat, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 2 vol.
- BEN CUMAR, M. S. (1986), *Al-carabiyya wa-tawratu l-manâhiji l-hadîta*, Tunis, Dârur-riyâhi l-'arbac li-n-nasr.
- BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard.
- CENTRE CULTUREL ALGERIEN (1987/88), *Les Algériens et l'Enseignement de l'arabe en France*, Actes des journées d'étude sur l'enseignement de la langue et de la culture d'origine les 21-22 avril 1987, Paris, Publications du Centre Culturel Algérien, 1988.
- DICHY, J. (1986/87), «Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé?», *Journées d'études arabes sur les Langues et cultures populaires dans l'aire arabo-musulmane* (octobre 1986), Paris, Association française des arabisants, pp. 49-61.
- DICHY, J. (1988a), «Arabic as a Second Language in France in the context of Immigration The Case-study of Lyon and the Lyon 2 University», *7th. Conference on Minority Language Rights and Minority Education*, Ithaca (New York), Cornell University, 6-9 mai 1988, à paraître.
- DICHY, J. (1988b), «Compétences de base et compétences complexes, vers un modèle du transfert intra-linguistique: l'exemple de l'arabe», *Première Rencontre européenne des Professeurs de Langues vivantes*, Nantes, 25-30 août 1988, à paraître.
- FISHMANN, J. A. (1966), *Language Loyalty in the United States*, The Hague, Mouton.
- FITOURY, C. (1983), *Biculturalisme, bilinguisme, et éducation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- HALFF, B. (1980), «Données socio-linguistiques et enseignement de l'arabe en France», *Analyses-Théorie*, revue du Département d'arabe de l'Université Paris VIII.
- HOFSTADTER, D. (1979/85), *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*, New York, Basic Books Inc., 1979. - Traduction française: *Gödel, Escher, Bach, les Brins d'une Guirlande Eternelle*, Paris, InterEditions, 1985.
- MEDFAI, A. (1987), *Pré-enquête sur l'utilisation des différentes variétés d'arabe en usage dans les programmes de la télévision tunisienne*, Université Lyon 2, Mémoire de D.E.A.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.

# Derecho a la lengua, a la educación y a la comunicación en los países en vías de desarrollo del espacio francófono

*Robert Chaudenson*

Universidad de Provenza

Antes de arriesgar una definición relativa a los contenidos, debemos precisar que nuestras declaraciones se limitarán a abordar ciertos aspectos de la problemática. Primeramente, están limitadas en cuanto a la extensión geográfica, ya que sólo afectan a los «países en vías de desarrollo del espacio francófono»; en consecuencia, están excluidos de nuestro campo de análisis tanto los países del «Norte» (Europa y América del Norte) que pertenecen a este espacio del francés sin hallarse en la categoría de países en vías de desarrollo, como los estados del «Sur»: Argelia por ejemplo, que, aunque presentan, al menos en parte, la segunda característica, no se definen como pertenecientes al «espacio» en cuestión, incluso si, en la práctica, no dejan de tener ciertas relaciones con él. Encontramos aquí, desde el principio, las ambigüedades permanentes que suscita el doble sentido, geopolítico y lingüístico, del término «francófono». Los estados afectados por nuestras declaraciones serán pues, esencialmente, los de África subsahariana (conjunto conocido e identificado), pero también los del «mundo criollo» (Haití, Santa Lucía, La Dominica, Isla Mauricio y Seychelles).

Por otra parte, en el conjunto así definido, los términos «derecho a la lengua», «educación», «comunicación» y «desarrollo» pueden parecer constituir un reagrupamiento un poco heteróclito; nuestro objetivo es precisamente, después de haberlos definido (sobre todo «derecho a la lengua»), examinar las relaciones que pueden establecerse entre ellos y, en particular, las implicaciones en los terrenos de la educación y de la comunicación de los «derechos» a la lengua y al «desarrollo» que están inscritos en la Declaración universal de los derechos del hombre adoptada el 10 de Diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Las nociones de derecho a la lengua y al desarrollo deben ser examinadas desde el principio. El derecho a la lengua es un concepto reciente, como lo prueba la reunión, no menos reciente, en Montreal, en Abril de 1988, del primer coloquio internacional «Lengua y derecho». Ciertamente se podrá objetar que el reconocimiento de este derecho es antiguo y que está inscrito en la Declaración universal de los derechos del hombre que acabamos de evocar. El lugar que explícitamente se le concede es, sin embargo, muy modesto (salvo error, la palabra «lengua» sólo aparece una vez en el artículo 2 que garantiza a cada individuo los derechos y libertades «sin distinción (...) de lengua»). Ahora bien, la Declaración contiene por otra parte la garantía de gran número de derechos cuyas implicaciones lingüísticas, aunque evidentes especialmente en los estados multilingües, no son contempladas en modo alguno. La noción de derecho a la lengua está pues muy lejos de ser evidente y merece una atención especial, sobre todo en los estados que constituyen nuestro campo de análisis. La Declaración universal de los derechos del hombre garantiza, y lo hemos visto, la igualdad de libertades y derechos sin distinción de lengua; por otra parte, asegura igualmente un «recurso efectivo ante las jurisdicciones nacionales» (artículo 8) y un acceso igual a todas las «funciones» (artículo 21). Tales disposiciones solamente tienen sentido si todos los hombres tienen también un acceso igual a la lengua de estas jurisdicciones y de estas funciones; es decir, en cuanto al área que nos ocupa, al francés. Aquí vemos que, de hecho, implícitamente, el derecho a la lengua es doble pero que, en la casi totalidad de los casos, se privilegia uno de sus dos aspectos olvidando u ocultando el otro. En los estados del espacio francófono, la lengua oficial es, con mucha frecuencia, el francés, incluso si en algunos de ellos comparte esta función con otras lenguas, y, a veces, paradójicamente, el inglés (para analizar detalladamente estas situaciones, cf. R. Chaudenson, 1988, 1989). Por otra parte están en uso, en este mismo espacio, unas lenguas que podemos, en líneas generales, calificar de «locales»; las cuales, en el mejor de los casos, ven reconocido un estatuto de «lenguas nacionales» pero, con mucha más frecuencia, carecen de cualquier tipo de reconocimiento estatutario.

El derecho a la lengua es pues, de hecho, doble: conlleva el derecho para todo individuo de vivir y pensar en su lengua sin sufrir, por este hecho, ninguna discriminación o perjuicio (cualquiera que sea por otra parte el estatuto sociopolítico de esta lengua), pero incluye también manifiestamente el derecho al pleno acceso a la lengua del estado, sin el cual un individuo se encuentra inevitablemente condenado a la marginación económica y social. El problema es que el ejercicio de estos derechos aparece, a menudo, como antagónico: «no hay diglosia feliz». Si tomamos el

caso de África francófona, la percepción que tienen los africanos del derecho a la lengua es, en general, completamente diferente si hablamos de los ciudadanos que tienen un acceso económico y social «natural» a la lengua oficial y centran su reflexión y/o su reivindicación en las lenguas africanas; privilegian así el primer aspecto del derecho a la lengua, un poco olvidado en Europa por la evolución socio-histórica y cuyas principales manifestaciones son las reivindicaciones que atañen a las lenguas regionales. En cambio, todo hace pensar que la mayoría de los africanos, poco francófonos o no francófonos, es decir, la aplastante mayoría de las poblaciones contempladas en nuestro análisis, probablemente darían prioridad al derecho a la lengua oficial, en este caso el francés, si alguien decidiera un día pedirles su opinión. El tomar en cuenta, desde la misma perspectiva, los mundos africano y criollo puede ser justificado, si es necesario, por la manifiesta posibilidad de extrapolación a África francófona de una reflexión que hace, a propósito de la situación de Haití, A.M. d'Ans:

«En efecto, sólo hay dos soluciones posibles para salir de este dilema en el que la lengua "indígena" presentada como foco de la identidad colectiva connota indiscutiblemente para la inmensa mayoría de los que sólo hablan dicha lengua, su inferioridad racial, cultural, social, económica, mientras que la lengua extranjera oficial sigue siendo percibida por ellos como una lengua extranjera, puesto que connota la riqueza, la comodidad, la "clase", el prestigio social y el poder político. O bien el criollo, lengua nacional, se convierte también en lengua oficial y entonces el francés desaparece de la escena haitiana (con el riesgo de que los privilegios sociales a los que actualmente sirve de marcador encuentren otros soportes), o bien actuamos de manera que el francés deje de aparecer como un privilegio articulado con multitud de otros privilegios, trabajando para hacer realmente de él la lengua de todos los haitianos». (A.M. d'Ans, 1987, p. 310).

Una situación como la de Haití, debemos subrayarlo, es mucho más simple que la de numerosos países de África subsahariana en los que existe un fuerte multilingüismo local y donde la elección de una o varias lenguas oficiales plantearía graves problemas políticos y sociales.

Sin embargo, el reconocimiento de este doble derecho a la lengua no implica en modo alguno la realidad generalizada de su puesta en práctica. La humanidad entera está contemplada en la Declaración universal de los derechos del hombre, pero sólo una ínfima parte de la población del globo está realmente informada de los derechos que le reconocen los estados en los que vive. Es importante hacer constar que el obstáculo es no sólo lingüístico (esta declaración sólo está disponible, salvo excepciones, en las lenguas de trabajo de las Naciones Unidas), sino además estilístico, ya que este texto, sumamente jurídico y conceptual, es evidentemente inaccesible para muchos lectores potenciales. También hay que hacer constar que ha habido que esperar treinta años (1978) y una iniciativa privada para que se piense en dar a estos treinta artículos una versión en lenguaje «simplificado». No entraremos aquí en los detalles del análisis de los límites inevitables que impone al derecho a la lengua la realidad de las situaciones; por otra parte ya lo hemos hecho (cf. R. Chaudenson, 1988) y estos límites están en gran parte ligados a aspectos económicos que vamos a evocar aquí. Podemos decir, esquematizando mucho, que los límites principales se encuentran en los planos político (el derecho identitario a la lengua aparece, a menudo, como portador de amenazas para las unidades nacionales) y económico (po-

sibilidades financieras reducidas frente a situaciones a menudo sumamente multilingües y necesidades lingüísticas nacionales ligadas a planificaciones del desarrollo).

El mismo uso de este último término nos lleva a examinar rápidamente la noción de derecho al desarrollo. Este derecho a su vez es doble, pero esta dualidad es diferente de la que hemos mencionado para el derecho a la lengua. Es, a la vez, si podemos decirlo, individual y colectivo. La Declaración de 1948 garantiza a los hombres unos derechos económicos y sociales que están, evidentemente, muy lejos de ser respetados en todas partes (artículos 17,23 y 25): se trata principalmente de los derechos al trabajo, a la vivienda, a la alimentación, a los cuidados médicos, a la educación gratuita, etc... Sin mencionar aquí la relación de tales declaraciones con la realidad de muchas situaciones, debemos considerar que el ejercicio de tales derechos individuales va inevitablemente unido a un derecho colectivo, el de los estados, de asegurarse, en particular mediante el desarrollo económico, los medios para cumplir los compromisos que implica esta Declaración. Está claro que el «modelo social» de referencia, implícita desde luego, es el de las democracias desarrolladas de Occidente.

La idea del desarrollo del Tercer Mundo toma forma después de finalizar la Segunda Guerra Mundial con la descolonización; la ayuda de los países del Norte aumenta considerablemente (se dobla entre 1956 y 1963) y vemos que muchos organismos internacionales se ocupan especialmente de este problema. Este movimiento descansa, por un lado, en la mala conciencia de Occidente y el discurso tercermundista se nutre de obras de F. Fanon (*Les damnés de la terre*, 1961) y de P. Jallée (*Le pillage du Tiers Monde*, 1965) cuyas teorías, que nunca han sido aprobadas por todos los economistas, son hoy día muy seriamente debatidas. Los detalles de este debate entre economistas importan poco aquí, basta con recordar que la idea de un desarrollo en una «recuperación» del Norte por el Sur ha sido rápidamente abandonada en favor de otras estrategias (desarrollo «desigual», «autocentrado», «endógeno», etc...). El fracaso relativamente generalizado del desarrollo (los únicos casos claros de éxito se sitúan en el sureste asiático), conduce a substituir, parcialmente, una visión económica del desarrollo por una perspectiva «humanista» que ciertos espíritus malintencionados podrían interpretar como un sucedáneo cómodo y algo utópico de la recuperación económica reconocida como imposible. Se formula en términos de un «derecho al desarrollo» que es uno de los elementos del Nuevo Orden Económico Internacional; por otra parte, de 1975 a 1980, se multiplican los esfuerzos, en particular de Organizaciones Internacionales No Gubernamentales y de la UNESCO para hacer que sean tenidos en cuenta, en la noción misma de desarrollo, los aspectos culturales, educativos, sociales; en una palabra, para hacer reconocer la dimensión «antropológica» (y no sólo económica) del desarrollo. En ese momento (principio de los años 80) se vulgariza el uso del término «Derecho al desarrollo». Se inicia un debate que afecta a la inscripción efectiva y explícita de este derecho en la Declaración universal desde la perspectiva de una abolición de la distinción, no formulada pero constante, entre los derechos civiles y políticos (a los que siempre se hace referencia cuando se habla, sin otra precisión, de los derechos del hombre) y los derechos económicos, sociales, lingüísticos y culturales que ciertamente están garantizados por la Declaración de 1948 pero cuya puesta en práctica real es gene-

ralmente muy reducida. Según E. Hermon (1987, p. 317), las Naciones Unidas se han negado a llegar hasta el extremo de inscribir en el mismo plano todos los derechos del hombre; dos convenciones han sido adoptadas, una sobre derechos civiles y políticos que tiene en todas partes y siempre un carácter «obligatorio», y otra sobre los derechos sociales, económicos y culturales. Estas últimas disposiciones, adoptadas bajo la presión de los países en vías de desarrollo son «promocionales», lo cual significa que los gobiernos firmantes se comprometen a «promover gradualmente el pleno ejercicio de estos derechos». Si bien podemos dudar un poco de la eficacia de tales textos, en todo caso han surgido efecto en el plano del reconocimiento, en la reflexión sobre el desarrollo y en las investigaciones en ciencias sociales y humanas.

La estrecha relación entre los derechos a la lengua y al desarrollo es evidente incluso si, como hemos visto, la Declaración de 1948 sólo utiliza una vez la palabra «lengua». Por otra parte no distingue de ninguna manera los aspectos de este derecho (derecho identitario a las lenguas locales y derecho de la sociedad a la lengua oficial); el empleo mismo de la palabra remite evidentemente al primer aspecto (no discriminación en función de lengua, sexo, color o religión) mientras que, en la mayor parte de los artículos se plantea, de hecho, el problema del derecho a la lengua oficial: acceso a la justicia y derecho a que «su causa sea oída», artículo 10; derecho a recibir informaciones e ideas, artículo 19; acceso a la función pública, artículo 21; acceso a la educación y a la formación, artículo 26; acceso al programa científico, artículo 27. Este aspecto se encuentra también en otros artículos, pero hemos evocado preferentemente los que afectan a la educación y a la comunicación, temas objeto de nuestro trabajo.

La cuestión, parcial y precisa, que planteamos, es pues la siguiente : ¿cómo, en los terrenos de la educación y de la comunicación, se pueden introducir «políticas promocionales» que tiendan a asegurar un mejor ejercicio del derecho a la lengua que es, a su vez, tal como hemos visto, una de las condiciones del respeto real de los derechos civiles y políticos, pero también una de las condiciones de «promoción» de los derechos sociales, económicos y culturales que no se pueden concebir al margen de un cierto desarrollo?

En lo que respecta a la educación, la reflexión se ha iniciado hace mucho tiempo y se han mantenido multitud de reuniones sobre la necesidad de utilizar las lenguas llamadas «maternas» especialmente en los estadios iniciales de los sistemas educativos. En el contexto africano el problema ha sido estudiado por M. Houis y R. Bole-Richard en un trabajo ya antiguo pero que conserva toda su pertinencia. Estos autores examinan las diferentes posibilidades teóricas que ofrecen las situaciones lingüísticas africanas en función del uso exclusivo o combinado de las lenguas internacionales y locales en presencia. Estos puntos de vista, por más que sean juiciosos, presentan el inconveniente mayor de ser presentados, en cierto modo, «in vitro». El problema no es tanto el saber qué es lo que se podría hacer para reformar los sistemas educativos africanos, sino el determinar lo que se puede hacer realmente con los recursos, económicos y humanos, de los que se dispone y lo que se debe intentar teniendo en cuenta los objetivos económicos y sociales a alcanzar. Las investi-

gaciones en psicología, en ciencias del lenguaje y de la educación permiten proponer soluciones ideales pero que son manifiestamente imposibles de programar en los estados del África subsahariana. Nos contentaremos aquí con señalar brevemente algunos puntos esenciales que deberían constituir una base de reflexión programática.

1. La educación debe tener en cuenta la realidad del doble derecho a la lengua; debe intentar permitir a todo individuo un acceso mínimo a la lengua oficial internacional (el francés en la casi totalidad de los casos, pero también a veces el árabe o el inglés) sin excluir, por otra parte, las lenguas locales. El problema no es saber si la educación debe ser impartida en la lengua oficial (L2) o en las lenguas locales (L1) puesto que hay, evidentemente, tanto en el plano del derecho como en el de las realidades pedagógicas, una inevitable complementariedad, al menos en el ciclo primario que constituye el sector prioritario en el plano de la educación masiva.
2. La expresión «lenguas locales» designa a la vez las lenguas vernáculas y las lenguas vehiculares; en efecto, en numerosos casos, el multilingüismo africano hace que estén en uso lenguas vehiculares que, en las áreas muy heterogéneas, son realmente *media* educativos más utilizables que las vernáculas, cuyo número y la movilidad de las poblaciones hacen que sean difícilmente utilizables. Un estudio en profundidad de la «dinámica» de las sociedades y de las lenguas debe evidentemente ser el requisito imperioso previo a cualquier elección en este terreno. Ello permitirá analizar los aspectos económicos, ya que la instrumentalización de una lengua con fines pedagógicos no puede enfocarse por debajo de una cierta «masa crítica» que las lenguas regionales o supranacionales alcanzan, indudablemente, con más facilidad.
3. El derecho a la lengua oficial tanto como la realización de los objetivos fijados por los planos nacionales de desarrollo conducen a prever la elección de sistemas en los cuales la L2 se convierta lo más rápidamente posible en el medio educativo más importante. En efecto, el multilingüismo conlleva un crecimiento casi exponencial de los costos globales de funcionamiento. Uno de los factores de desarrollo del sureste asiático ha sido, sin duda, la capacidad de adquisición de los «savoirs y savoir-faire» cuyo signo más notorio es la calidad de las instituciones destinadas a la investigación universitaria y científica. En muchos estados del espacio francófono, en el plano universitario, los resultados están, incluso al principio, hipotecados por la ausencia de dominio de la lengua que, no solamente reduce la adquisición de saberes, sino que transforma, a su pesar, en profesores de lengua a enseñantes cuya función es enseñar la física o la biología.
4. Estas observaciones conducen a una redefinición total de la pedagogía y de la difusión del francés (por no mencionar más que este ejemplo, ya que es, con mucho, el caso más generalizado). Dos ideas parecen esenciales: primeramente, el sistema actual «todo el francés a todo el mundo», en apariencia demo-

crático y conforme al derecho a la lengua, no lo es en absoluto ya que de hecho, y siendo un poco provocador, se puede pretender que está abocado a no enseñársela realmente a nadie, al menos de forma tan ambiciosa. Una revisión de los objetivos y de las estrategias se impone; la elección de objetivos limitados se justifica tanto más cuanto que, tal como lo veremos a propósito de la comunicación, la escuela ya no es el único lugar posible de aprendizaje de la L2; lo que debe garantizar el derecho a la lengua en la educación, es al menos una iniciación mínima pero real (en consecuencia eficaz y práctica) al francés; partiendo de esta base se definen dos posibilidades «polares» (entre las cuales todos los grados intermedios son posibles); la primera, correspondería a secciones de formación «cortas» (L1 y L2) pero con, en particular gracias a los media, amplias posibilidades de perfeccionamiento lingüístico; la segunda conllevaría un estudio profundo en L2 y una enseñanza generalizada en esta lengua que constituiría las secciones «largas» y formaría para los empleos en los cuales la L2 es indispensable.

Esperamos que esto no dé lugar a interpretaciones del tipo de «segregación elitista»; sería demasiado fácil demostrar que un sistema, en el que la orientación podría estar basada en los resultados escolares, sería infinitamente más justo y democrático que los sistemas actuales. También podemos avanzar objeciones técnicas más interesantes: ¿con el aprendizaje y el perfeccionamiento lingüístico mediante los *media* no corremos el riesgo de desarrollar, ante todo, una «competencia pasiva» por ejemplo? Esto es parcialmente cierto, pero este aprendizaje descansaría, en nuestra hipótesis, en un principio de apropiación activa en el marco escolar y, por otra parte, el desarrollo de las técnicas interactivas permitiría sin duda limitar seriamente este riesgo. En cualquier caso, la aportación de la comunicación a la educación sería decisiva no sólo en el plano de las técnicas y de las modalidades de adquisición de las competencias y de los saberes, lingüísticos u otros, sino también y quizás sobre todo, en el plano de la información que afecta al alcance, al sentido y a los objetivos de las reformas elegidas. Las experiencias o los debates iniciados, en el mundo criollo, sobre los proyectos de reformas educativas son un excelente terreno de observación y de definición de los comportamientos a adoptar (cf. R. Chaudenson, *Vers une politique linguistique et culturelle dans les DOM français*, 1984). Está claro que el problema de la información es sumamente importante y, a falta de campañas previas de explicación, los pueblos tenderán siempre a preferir los sistemas que conocen y que adornan con todos los prestigios incluso si no les aseguran ninguna posibilidad real de promoción, a sistemas nuevos que, inevitablemente, les parecerá que no tienen las mismas posibilidades de promoción aunque la realidad sea otra. Es evidente que en este punto, los *media* juegan un papel decisivo y pueden permitir cambiar las mentalidades si se desea concebir campañas de información eficaces y adaptadas al contexto.

Incluso si, como ya hemos visto, educación y comunicación, están relacionadas, para la claridad del enfoque de nuestro trabajo es preferible continuar distinguién-

dolas. La Declaración de 1948 subraya, especialmente, el derecho que todos los hombres tienen a «buscar, recibir y difundir, sin consideración de fronteras, las informaciones y las ideas (artículo 19); garantiza también el acceso al «progreso científico» (artículo 27) y subraya, en la educación, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, (artículo 26). Entendemos por ello que el terreno de la comunicación puede ser considerado como el que concede el lugar más importante a la lengua internacional, estando menos favorecidas en este sector las lenguas locales. Este aspecto se ve acrecentado por los progresos tecnológicos como, por ejemplo, la televisión via satélite. Sin embargo, hay que hacer constar que las lenguas locales no deben excluirse a priori de la comunicación, sino que una definición de su lugar y de su función ha de ser estudiada. Un error bastante constante en la reflexión sobre el lugar de las lenguas no internacionales en los *media* ha conducido, un poco como en la educación, a plantear el problema en términos de competencia más que en términos de complementariedad. Si la comunicación internacional o regional televisiva prácticamente sólo puede efectuarse en lenguas internacionales o quizá regionales (swahili en África del Este, aunque la urgencia y el reconocimiento de una variedad *standard* implican dificultades), la radio ofrece a las lenguas locales unas posibilidades extraordinariamente importantes e interesantes en razón de la difusión muy generalizada de los transistores. Podemos citar al respecto el ejemplo del Océano Índico donde las emisiones de televisión en francés de la Reunión (2 cadenas en color) atraen a numerosos espectadores de la Isla Mauricio que, a menudo, las prefieren a sus programas multilingües en los que domina el inglés, mientras que en Rodrigues, por ejemplo, los oyentes prefieren a menudo las emisiones de las islas Seychelles en las que un criollo muy próximo al suyo es la lengua utilizada en vez de las emisiones de la Isla Mauricio las cuales tienen una audiencia muy limitada.

En muchos casos se considera que la falta de instrumentalización de las lenguas locales y el importante analfabetismo de la mayoría de sus locutores, son los obstáculos mayores para su utilización en la comunicación. En Haití, el papel esencial representado por las radios, en su origen básicamente confesionales, invita a meditar sobre un «nuevo orden de la comunicación» en el que sería absurdo proclamar una identidad absoluta para todas las lenguas en vez de buscar los «terrenos» que mejor convienen a cada una de ellas. Allí también, la observación de la realidad de las situaciones es rica en enseñanzas; el desarrollo sistemático del hábito de comunicarse, no por carta, sino intercambiando cassettes grabadas es una respuesta tecnológica muy interesante inventada por los emigrantes analfabetos o poco alfabetizados del Sur para relacionarse con sus familias que se han quedado en el país de origen (la generalización de los transistores se acompaña, a menudo, de la de los «radio-cassettes»). Vemos en ello unas posibilidades de interacción muy ricas entre una emisora en lengua local y sus oyentes, incluso si éstos no están en absoluto alfabetizados y si la lengua encausada no está instrumentalizada.

Ciertamente, se reprochará a propuestas de este orden, que tienden a constituir, en el campo de la comunicación, el equivalente de las «diglosias» lingüísticas en las que, en una misma área coexisten, en una distribución casi complementaria, dos lenguas de estatus social desigual; una que corresponde más o menos al sector público y/o formal, otra al sector privado y/o informal. La explicación (que no es una jus-

tificación) se basa en la desigualdad, no lingüística, sino social y económica, de las lenguas; esta desigualdad se encuentra inevitablemente en la comunicación y no es escondiéndola como se reducirá, sino al contrario.

Por otra parte, podríamos retomar aquí lo que se ha dicho más arriba a propósito del derecho a la lengua; observamos en la Declaración de 1948 el reconocimiento, evidentemente informulado, de un doble «derecho a la comunicación»; uno «comunitario» (término preferible sin duda a nacional), otro «internacional». Sin que esta partición sea absurdamente compartimentada (una radio en francés puede informar por ejemplo sobre una cierta comunidad, así como una radio en lengua local no debe autoimpedirse dar informaciones sobre el mundo extracomunitario), debemos sin duda tender a una organización realista de los sistemas de comunicación que permiten la legítima puesta a punto de uno y otro de estos derechos mediante el recurso, adaptado y variado, a una u otra de las lenguas en causa en función de los canales de comunicación, de los públicos a los que se dirige, de los objetivos de comunicación y/o de educación previstos.

Las observaciones precedentes, a menudo han puesto en evidencia las estrechas relaciones entre educación y comunicación en la perspectiva que hemos adoptado (lugar y función de las lenguas en estos sistemas) y en el espacio geopolítico que hemos elegido (los países en vías de desarrollo del espacio francófono). Es obvio que estos dos terrenos ya han sido relacionados, parcialmente y con frecuencia unilateralmente, sobre todo por el intento de utilización de técnicas de comunicación en la educación, en particular audiovisuales (radios y televisiones educativas) o por la difusión, gracias a los medios de comunicación de masas, de formas de educación (salud, higiene, promoción rural, etc...). Nuestra intención es aquí más general y tiende a constituir una reflexión mucho más amplia que debe englobar estos aspectos de alcance más limitado. Apuntaría a salir de los esquemas iniciales, inevitablemente un poco simplistas, que pretenden utilizar técnicas audiovisuales en la educación (radio-televisión escolar) o a introducir en la comunicación audiovisual programas con fines educativos claramente definidos como tales. Un análisis integrado de los problemas debería tender a acercar orgánicamente educación y comunicación pensando nuevamente en los medios de transmisión de los conocimientos, pero también aumentando el tiempo, las posibilidades y las motivaciones de la adquisición individual de estos saberes o de estas competencias (en particular lingüísticas). Tal perspectiva nos parece mucho más necesaria cuanto que está claro que la mayor parte de los países en vías de desarrollo no pueden pensar, como vamos a ver, en aumentos sensibles de sus presupuestos educativos, pero en cambio la comunicación puede y debe tomar, en cierto modo y en ciertos aspectos, el relevo de la educación. Para retomar el ejemplo del acceso a la lengua francesa, si la escuela tiene como función el dar a todos los individuos, a nivel de enseñanza primaria, una competencia activa mínima en esta lengua, lo que podría hacer mejor gracias a unos medios adecuados al contexto y sobre todo por una reducción considerable de sus objetivos pedagógicos, los medios de comunicación de masas ofrecen, fuera de la escuela, una gama muy amplia, adecuada y motivante, de posibilidades de completar y extender esta competencia.

No es nueva la utilización en el campo educativo de las técnicas de la comunicación audiovisual; sin entrar en detalles inútiles, recordaremos algunos hechos históricos, menos para recordar la evolución en este terreno que para conseguir que nos interroguemos sobre los límites de su desarrollo. Si nos referimos a los datos proporcionados por Max Egly (en diferentes textos, pero la referencia más cercana y más cómoda sería 1988), el ejército americano durante la Segunda Guerra Mundial, es la primera organización que utiliza sistemáticamente técnicas audiovisuales de formación; en el campo estricto de la educación, el precursor más clarividente es sin duda Gaston Berger que desde 1960, en la tribuna de la Conferencia General de la UNESCO, pide «que se utilicen los futuros satélites de comunicación con fines de alfabetización masiva a escala mundial» (M. Egly, 1988, p. 42). Estas opiniones no dejan de estar en relación con las experiencias de televisión educativa que se llevan a cabo en varios países francófonos, de 1961 (en Costa de Marfil) a 1984 (fecha de la última emisión de la televisión educativa en Senegal); exceptuando la primera tentativa efectuada en Costa de Marfil, en Abidjan, y que iba destinada a un público de analfabetos emigrantes en medios urbanos; todas estas experiencias se refieren a poblaciones escolares. Sin embargo, las perspectivas son diferentes; la televisión escolar de Nigeria se dirige a niños de zonas rurales sin escuelas, mientras que el proyecto de Costa de Marfil ha sido concebido en el marco de un plan de escolarización completa del país. El análisis de las causas de abandono de estos programas lo efectúa M. Egly de la manera más pertinente posible y solamente podemos remitir a su artículo (1988, pp. 45-6). Lo que debe ser retenido aquí es que entre las causas múltiples que podemos extraer, no figura en modo alguno un cuestionamiento de los potenciales pedagógicos de tales sistemas ya que todo muestra, por el contrario, que pueden ser masivos, innovadores y «económicos».

Las evoluciones tecnológicas y sociales hacen que las condiciones actuales sean mucho más favorables a este tipo de acción que quizá se ha planteado demasiado pronto (una de las razones del abandono de ciertas experiencias ha sido, por ejemplo, el costo de la puesta en marcha de haces hertzianos; cuando, independientemente incluso de la utilización de los satélites, estos haces existen hoy día, y la objeción económica, entonces decisiva, ha desaparecido ya).

Es imposible entrar aquí en detalles y no subrayaremos más que algunos puntos básicos teniendo en cuenta los problemas planteados por el reciente informe del Banco Mundial sobre la educación en el África subsahariana (1988). Este informe destaca que a pesar de los esfuerzos considerables de los estados cuya escolarización debería haberse realizado hoy al 100 % (la Conferencia de Addis-Abeba preveía este objetivo para 1980) y que destinan una parte muy importante de su presupuesto a la educación (en 1985, el 4,7 % del P.I.B. contra el 3,3 % en Asia), en general se observa un fracaso que parece acentuarse; vemos bastante mal de qué manera los «ajustes» estructurales solicitados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial y la «reducción de los costos unitarios» pueden ir acompañados de progresos cualitativos exigidos sin que se hayan pensado en su conjunto y en sus fundamentos los objetivos y las estrategias de la educación. Dejaremos a un lado los aspectos estrictamente económicos (uno de los más sorprendentes era el «recurso

acrecentado a los derechos de escolaridad» que cuestiona el derecho a la educación del cual la Declaración de 1948, en su artículo 26 dice que debe ser gratuita) y tendremos las escasas referencias a los problemas de contenido : «El elemento clave es identificar y poner en práctica nuevos métodos educativos que se apoyen más de lo que lo hacían en el pasado, en la aportación en tiempo y en motivación de los alumnos y que economicen sobre la aportación en capital y en tiempo de los profesores» (Recomendación 3). Tal perspectiva sólo puede llevar a enfocar formas de «tele-educación», lo cual hace el documento en cuestión : «Una disponibilidad y una utilización acrecentada de las escuelas por correspondencia y de los programas extramuros empleando combinaciones diversas de emisiones radiofónicas y de documentos por correspondencia pueden reducir espectacularmente los costos». Vemos pues que nos encontramos cerca de un redescubrimiento de las potencialidades de la televisión educativa muy instalada en África desde hace quince años, pero que en el fondo, el problema esencial de los objetivos de la educación y de las competencias lingüísticas (lenguas media educativas y/o de destino) no se plantea en absoluto; el resurgir del tema de la renovación pedagógica sólo consiste en la necesidad actual de los «ajustes» estudiados.

Este tipo de reflexión podría ser juzgado como excesivamente tecnocrático, pero podemos considerarlo también como una pregunta dirigida a la comunidad científica y que afecta especialmente y *a la vez* a los investigadores de múltiples disciplinas (ciencias del lenguaje, de la comunicación y de la educación, antropología, economía, por no citar más que las más importantes). Nos parece que aquí hay que conceder un lugar especial a las ciencias del lenguaje y de la comunicación, no por un imperialismo lingüístico cualquiera, sino porque consideramos evidente que cualquier reestructuración de los sistemas de educación y de comunicación de los países en vías de desarrollo debe resolver de manera urgente y prioritaria el problema esencial de los canales lingüísticos de la transmisión de los *savoirs* y de los *savoir-faire* que no se analizan por diferentes razones de peso; el verdadero «tabú lingüístico» que afecta a estas cuestiones (el informe del Banco Mundial no constituye una excepción a la regla) esconde el problema, pero en modo alguno lo hace desaparecer. Nuestra intención en este tema, tal como se habrá comprendido a través de nuestra definición del derecho a la lengua, no es en modo alguno la de privilegiar las lenguas internacionales (en detrimento de las lenguas locales), ni las lenguas locales (pretendiendo no ver en las lenguas internacionales más que los estigmas de la colonización). La necesidad de un «ajuste» de políticas educativas es quizá la ocasión de provocar al fin una reflexión auténtica sobre la ordenación de las «diglosias» africanas en donde la posición de las lenguas de estatuto elevado está ocupado por lenguas europeas (inglés, francés, portugués) pero también por lenguas de otros orígenes (árabe); quizá será mañana la de ciertas lenguas africanas regionales (es el caso del swahili que, digámoslo de paso, es, incluso si a veces se olvida, una «secuela» de la colonización). Estas diglosias, lo queramos o no, son desde ahora datos objetivos de la situación africana, a igual nivel que las fronteras políticas, herencia más pesada quizá, pero cuyo carácter irrevocable la hace, al parecer, más fácil de admitir.

¿Por qué no intentar, mediante una ordenación pragmática de estas situaciones, hacer de la presencia de estas lenguas internacionales un medio de desarrollo de África ya que se ha demostrado que no hay desarrollo posible sin acceso al universo científico y tecnológico al cual ellas dan acceso? Sin embargo, para llegar a esto, hay que renunciar de una vez por todas a la ficción según la cual el África «europeanófono» podría establecer sus sistemas de educación y de comunicación solamente en las lenguas europeas. La idea de una «diglosia comunicacional» fundada, a grandes rasgos, en unos medios de comunicación radiofónicos en lenguas locales, y televisivos en lenguas internacionales y/o regionales, es sólo un burdo punto de partida destinado más bien a mostrar la necesidad y la posibilidad de organizar el «paisaje audiovisual africano» que a proporcionar una solución adecuada a todas las situaciones. El Banco Mundial preocupado aparentemente a la vez, por economías y por eficacia, debería ser, más que cualquiera, sensible a un enfoque tal del problema y poner en práctica el estudio, ya que solamente una reorganización partiendo de estas bases podría, por ejemplo, permitir, sobre todo en el plano de la educación y de la comunicación audiovisual (mucho más allá de la simple televisión educativa, incluso si se halla comprendida en ella), la puesta a punto de programas comunes en los que sólo las «sonorizaciones lingüísticas» variarían, lo cual, se supone, conllevaría una inmensa reducción de los costos unitarios de formación. Así se alcanzaría un objetivo triple: una política más real de promoción de los derechos a la lengua, a la educación y a la comunicación que garantizan todos los Estados del espacio en cuestión, una desdramatización de los problemas lingüísticos por su tratamiento a escala del continente con una real, eficaz y fructuosa acción de promoción de las lenguas africanas, una ordenación de condiciones más favorables al desarrollo en particular para la creación de modos reales y eficaces de acceso a los savoir-faire y a los savoirs. Todo ello, hay que precisarlo, rentabilizando, a escala del continente, las inversiones ya iniciadas y los medios de funcionamiento puestos en práctica.

## Bibliografia

- CHAUDENSON R. et VERNET P. *L'école en créole* Etude comparée des réformes des systèmes éducatifs en Haïti et aux Seychelles, ACCT, Paris, 1983, 161 p.
- CHAUDENSON R. «Vers une politique linguistique et culturelle dans les DOM français» *Etudes créoles*, 1984, VII, pp. 126-141.
- CHAUDENSON R. éd. *Langue et économie*, IEC, Aix-en-Provence, 1987, 182 p.
- CHAUDENSON R. «Industries de la langue, éducation et développement» in *Langue et économie*, 1987, pp. 45-107.
- CHAUDENSON R. *Vers une grille d'analyse des situations de francophonie*, ACCT IECF, 1988, 48 p.
- CHAUDENSON R. «Sciences du langage, langues et développement dans l'espace francophone (à paraître) in *Science et développement* (éd. A. Jaumotte), 14 p.
- D'ANS A. M. *Haïti Paysage et société* Karthala, Paris, 1987, 337 p.
- EGLY M. «Quelques réflexions à propos de l'audiovisuel didactique» in *Afrique Education Crises et espoir de l'éducation en Afrique subsaharienne; supplément de Marchés tropicaux*, n.° 2212, avril 1988, pp. 41-46.
- HEMMON E. «The Interrelationships between Peace, Development, Human Rights and their Impact on the Conceptualization of Peace Education from the Viewpoint of INGOs Affiliated with the United Nations System» in *International Transnational Associations*, 1987, n.° 1987, n.° 6, pp. 315-320.
- HOUIS M. et Bole-Richard R. *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*, ACCT, UNESCO, Paris, 1977.
- «Les recommandations de la Banque Mondiale» in *Afrique Education*, 1988, p. 15.

# El francés en África: situación, estatuto, problemas de enseñanza

*Mwatha Musanji Ngalasso*

Universidad de Burdeos III

Si la lengua francesa es considerada hoy día una de las grandes lenguas internacionales<sup>1</sup> es, en gran parte, gracias al peso, sino económico, (medido en términos de P.I.B.), al menos geográfico, demográfico y político de los estados africanos. Si se observa el mapa de la francofonía en un planisferio o en un mapamundi, lo que aparece con más evidencia son los estados africanos de los cuales algunos, como Zaire, Malí, Nigeria, Tchad o Argelia, tienen una superficie dos, tres, cuatro y hasta cinco veces superior a la de Francia. Se tiene la impresión, magnificada en un mapa a pequeña escala, que África es lo que constituye el centro, y Francia, Bélgica, Suiza y Quebec, la periferia. El peso demográfico no es menos evidente cuando se considera que las poblaciones de los países del sur tienen un crecimiento galopante mientras que las de los países del norte están estancadas desde hace mucho tiempo y, según parece, para mucho tiempo también.<sup>2</sup> Finalmente, en el plano político, recordaremos que sin la llegada masiva de los estados africanos que acceden a la independencia en los años 60, sin duda el francés no se habría convertido en la lengua de trabajo de las instituciones de las Naciones Unidas (ONU, UNESCO, etc.) junto al inglés.

Ahora bien, ¿cuál es la situación del francés hoy día en África? ¿cuál es su estatuto en los diversos estados en los que se practica? ¿qué problemas metodológicos

plantea su enseñanza a unos niños para los cuales no es su lengua materna, pero que se transforma rápidamente en un medio de adquisición de los saberes escolares, en una lengua de trabajo en la vida pública?

## Situación

Para comprender bien esta situación es útil, sin duda, no perder de vista las condiciones históricas que han permitido la implantación de la lengua francesa en África, ni el contexto social y psicológico en el cual evoluciona hoy.

Primeramente está claro que la relación de África con la lengua francesa es reciente: data de finales del siglo XIX, con la generalización de la ocupación colonial consagrada por la famosa conferencia de Berlín (1884-85). A consecuencia de este hecho, el francés se halla, como el inglés, el portugués y el español, inserto en el paisaje sociolingüístico africano. Es hoy lengua vehicular o lengua de trabajo en una veintena de estados llamados «francófonos».

Herederero del orden colonial, el francés se presenta como una lengua importada, impuesta, sobrepuesta.

El francés es una lengua importada en África porque proviene de un origen exterior que es extranjero a los patrimonios culturales tradicionales de los países africanos, que no es la lengua natural de los pueblos que los habitan. Este carácter «extranjero» es un hecho a la vez histórico y psicosociológico. Y el hecho de que ahora, al hablar de países francófonos, se prefiera hablar del francés «lengua segunda» no cambia nada. Sin embargo admitiremos que en estas condiciones el francés es una lengua extranjera privilegiada.

Lengua impuesta, el francés lo ha sido primeramente por el poder del estado colonial; luego por la voluntad de los dirigentes africanos tras el acceso de sus países a la independencia, sin que los pueblos afectados hayan sido jamás consultados de una u otra manera. Se sabe que las fronteras actuales de los estados africanos, decididas en Berlín, han sido trazadas de manera absolutamente arbitraria, sin tener en cuenta ni las entidades políticas del África del momento ni las áreas culturales y lingüísticas que eran las suyas y que continúan igual hoy en día. Así, nos encontramos frecuentemente ante situaciones paradójicas tales como las que plantean pueblos enteros que están divididos por las fronteras de varios estados multinacionales, y los locutores de una misma lengua situada a caballo entre países de tradiciones coloniales diferentes se convierten prácticamente en extranjeros entre ellos.<sup>3</sup> Esta nueva división cultural basada en la práctica de las lenguas europeas (francofonía, anglofonía, lusofonía, hispanofonía), muy comprensible en el marco de la lógica colonial, es la que ha sido, pura y simplemente ratificada por el África independiente, por razones no menos comprensibles: temor a la balkanización y búsqueda de la unidad nacional, rechazo del encerrarse en sí mismos y voluntad de insertarse en el espacio internacional.

En este proceso, el francés se encuentra superpuesto a una pluralidad de lenguas autóctonas, maternas o vehiculares. Si podemos admitir que en muchos estados africanos el francés es hoy día una lengua entre otras, es evidente que no es una lengua como las otras. Frente a las lenguas vernáculas que aseguran la comunicación intraétnica en espacios limitados al medio rural y a las lenguas de gran expansión que funcionan como mediums supralocales, las lenguas vehiculares aseguran, en vastas regiones que desbordan las fronteras de los estados, la comunicación interétnica; el francés aparece como un supervehículo de dimensión nacional e internacional. Casi nunca es la lengua materna de los que la utilizan, y su lugar privilegiado de implantación sigue siendo esencialmente la ciudad y el medio escolar. Podemos ver que la inserción del francés en contextos plurilingües africanos crea situaciones que llamamos propiamente diglósicas en las que las funciones sociales ejercidas por las diferentes lenguas en presencia son distribuidas de manera complementaria y muy jerarquizada. Una diglosia desequilibrada (Ngalasso, 1986), pero no desprovista de dinamismo.

En los Estados en los que ninguna lengua local ha emergido como lengua vehicular nacional, el francés es la lengua que ejerce plenamente esta función; caso del Camerún, por ejemplo, en competencia con el inglés, y parcialmente en Costa de Marfil. En otros lugares el francés comparte esta «función nacionalitaria» con una o varias lenguas locales de gran expansión. En este caso su campo funcional se encuentra frecuentemente restringido a usos muy formalizados (discurso escrito, comunicación oficial, relación con un desconocido, etc.) que tienden a demostrar a veces una obscura voluntad de ostentación (demostrar que se sabe, siendo aquí el saber primeramente un saber lingüístico) o de mitificación (crear la no transparencia en el intercambio). Esta situación es la que se observa actualmente en los países como Centro-África (Poutignat y Wald, 1983), el Zaire (Ngalasso, 1989) y muchos otros. A este respecto, la denominación «países francófonos» es portadora de ilusión y hace a menudo olvidar que los habitantes de estos países hablan también y primeramente, las lenguas africanas, de las cuales algunas como el bambara, el hausa, el kikongo, el kiswahili, el lingala, el kinyarwanda-kirundi, el wolof, etc., no cesan de afirmarse frente a las lenguas de gran expansión mundial como medios de comunicación mayores, en particular en los medios urbanos. La realidad es que el francés se beneficia de un estatuto oficial muy ventajoso, sin relación directa con su estatuto social y psicológico entre sus usuarios africanos.

## Estatuto

El estatuto del francés en África debe ser considerado desde un triple punto de vista: jurídico, sociológico y psicológico.

Jurídicamente el francés es la lengua oficial en más de veinte estados africanos. Este estatuto, que es en general el único que está claramente afirmado en textos constitucionales, legislativos o reglamentarios, significa que el francés es la única lengua legal reconocida en la administración pública, en el parlamento, en las cortes y tri-

bunales, en los grandes media (prensa escrita, radiodifusión, televisión), así como en la enseñanza a todos los niveles. Sin embargo, los países en los que el legislador es mudo con respecto al estatuto oficial del francés son los más numerosos, de manera que este estatuto surge de una práctica de jurisprudencia que se remonta a la colonización, más que de una política lingüística explícita.

Los africanos hablan pues, ante todo, las lenguas africanas en casi todas las circunstancias de la vida cotidiana. El francés lo practican de manera más o menos usual las personas que han tenido una escolarización que ha llegado más allá del nivel elemental. Sociológicamente es una lengua minoritaria (en general menos del 10% de la población) frente a las grandes lenguas nacionales de las cuales algunas como el sango en África Central o el wolof en Senegal son habladas por más del 80% de la población. El francés se considera una lengua elitaria o elitista en la medida en que su utilización es la propia de los que tienen el poder intelectual y/o político.

En el plano psicológico, el francés todavía no se percibe como un bien común a todo el mundo; para la mayoría de los ciudadanos sigue siendo una lengua extranjera; para algunos es una lengua segunda, tercera o...x; no es prácticamente nunca una lengua materna, excepto para un número reducido de niños nacidos en el extranjero en países de lengua materna francesa (Francia, Bélgica, Quebec) o en África de ciertas parejas mixtas. Si representa un cierto papel de lengua vehicular entre la élite, el francés no es nunca, para la gran masa de la población, ni lengua familiar ni, salvo excepciones, lengua del hogar.

Aquí se evidencian toda la complejidad y toda la ambigüedad de la relación de África con la lengua francesa, como por otra parte con el inglés, el español o el portugués en situaciones comparables.

Lengua oficial, el francés no es una lengua extranjera común: ¿acaso no es para muchos africanos el medio más seguro de acceso al saber y al poder que éste confiere, y en consecuencia a la ascensión social? Lengua dominante jurídicamente pero minoritaria sociológicamente y vivida psicológicamente como una lengua extranjera, plantea al pedagogo un problema serio en cuanto a su enseñanza y a su utilización como vehículo exclusivo de enseñanza, sobre todo en los primeros años de escolarización. Lengua minoritaria pero lengua no étnica, se sitúa, en las situaciones plurilingües que son la regla en los estados africanos, como un factor posible de unificación nacional. De todo esto se deriva a la vez su potencia y su fragilidad, su indudable prestigio y su increíble impopularidad. De allí también se deriva la actitud aparentemente contradictoria que adoptan los africanos con respecto a ella: una mezcla sigilosa de atracción y de desconfianza; ¿me atrevería a decir de amor y de odio?

Hay que reconocer que de su origen colonial y de su prestigio pasado, el francés ha conservado algunos atributos característicos: un cierto espíritu de dominación y

una ligera intolerancia alimentados, desde Rivarol, por la certidumbre de su superioridad intrínseca sobre las demás lenguas, básicamente sobre las lenguas del tercer mundo, y, a la vista de algunas experiencias africanas (no siempre felices...) en materia de política lingüística,<sup>4</sup> el sentimiento de su perennidad casi irreversible en el continente negro. La explotación consciente o inconsciente de estos mitos y prejuicios es, evidentemente, el origen de numerosas querellas respecto a la francofonía y no ha facilitado una solución justa y razonable al problema lingüístico en muchos estados africanos, como tampoco ha favorecido, aquí o en otros lugares, una expansión espectacular de la lengua francesa. Sin embargo, es verdad que, tras el período de desconfianza y sospecha recíprocas, hemos llegado hoy a una visión más equilibrada de las relaciones entre las culturas y las lenguas en el interior de lo que se llama el espacio francófono: la diversidad cultural y el derecho de las gentes a la lengua, empezando por la lengua materna, son al fin reconocidos y celebrados por todos como una de las bases razonables del diálogo entre los pueblos, teniendo por otra parte en común el uso de la misma lengua de comunicación internacional.

Al mismo tiempo vemos que es inútil querer justificar el lugar del francés en África mediante el argumento del número (el babelismo de las situaciones lingüísticas) y de la calidad de las lenguas locales (su pretendida ausencia de gramática y su incapacidad congénita de traducir la modernidad). En todos los casos, lo que parece más interesante de analizar es, sin duda, menos la complejidad objetiva de las situaciones lingüísticas africanas que la manera en la que éstas son gestionadas por los estados en el ejercicio de su soberanía, teniendo en cuenta los intereses de sus respectivos pueblos. En realidad nada prueba que la utilización del francés o del inglés, si favorece la cohesión nacional, sea una garantía de democracia o, simplemente, de transparencia del estado.

El francés ocupa un lugar en África que está justificado históricamente (la conquista colonial es un hecho, deplorable sin duda, pero irreversible) y sociológicamente (el francés es desde ahora un componente del paisaje lingüístico africano). El problema no es pues el evacuarlo de las estructuras institucionales nacionales. El problema es crear un espacio cultural y educativo equilibrado en el que las lenguas africanas encuentren el espacio justo que les corresponde; es saber cómo rentabilizar al máximo la enseñanza de una lengua extranjera pero lengua de trabajo aún indispensable en las relaciones internacionales, sin que afecte al desarrollo de las culturas nacionales vehiculadas por las lenguas africanas.

### **Problemas de enseñanza**

La enseñanza del francés en África plantea muchísimos problemas, la mayoría de los cuales conciernen a la didáctica de cualquier lengua extranjera; a saber: ¿cuándo introducirlo y cómo enseñarlo? Otros problemas son específicos de África en la medida en que, hecho poco frecuente en otros lugares, en este continente las lenguas extranjeras son las lenguas oficiales de los estados y los vehículos de enseñanza

para las demás materias a lo largo del curso escolar. Lo que quiere decir que la adquisición de los saberes y en consecuencia, el éxito escolar y profesional, están aquí enteramente condicionados por el dominio de una lengua extranjera, en este caso el francés.

¿Hay que introducirlo a una edad precoz o tardíamente? La primera solución es la que se ha adoptado en general en la casi totalidad de los estados salidos de la colonización francesa de la que se dice a menudo que estaba basada en la voluntad deliberada de asimilar pura y simplemente a los pueblos africanos instruidos en la cultura francesa por medio de la lengua francesa. El resultado ha podido parecer notable desde el punto de vista de la calidad, pero sigue siendo mediocre desde el punto de vista de la cantidad: demasiados fracasos escolares, demasiados traumas debidos esencialmente al obstáculo lingüístico. Por añadidura este modelo tiene consecuencias nefastas en cuanto al desarrollo de las lenguas y de las culturas africanas que los niños no estudian en la escuela, que no practican nunca sin malestar ni complejos porque no son portadoras, a sus ojos, de prestigio ni de futuro. La segunda solución está en vigor en las antiguas colonias belgas (Zaire, Ruanda y Burundi) que sólo integran el francés en el curso escolar al cabo de algunos años de familiarización con las estructuras de las lenguas maternas que por otra parte sirven de medios de acceso a los primeros saberes escolares. El aprendizaje del francés se incorpora a sólidas adquisiciones en lengua materna o en una lengua africana de gran expansión ya bien interiorizada. La experiencia efectuada, concretamente en Zaire<sup>5</sup> muestra que los resultados son cuantitativa y cualitativamente mucho mejores, tanto para el francés como para las lenguas africanas. No solamente los niños no pierden brutalmente el contacto con su lengua familiar al franquear las puertas de la escuela, sino que ésta integra a aquella y la valoriza. No hay ni disconformidad ni traumas psicológicos, ni trastornos de la expresión ni trastornos del pensamiento. En cuanto al aprendizaje del francés, éste sólo puede aprovecharse de estas condiciones psicológicas e intelectuales favorables. De donde se deduce que la integración de las lenguas nacionales más allá de los primeros años de la enseñanza primaria, y la armonización de su enseñanza con la del francés y otras lenguas extranjeras debe hacerse según un proceso claramente definido por una acción de planificación lingüística (Ngalasso, 1987).

La enseñanza del francés en África, pero también la de las demás materias, encuentra otros obstáculos mayores los cuales hay que salvar encontrando los medios eficaces para ello: la pluralidad de lenguas en un marco general dominado por la oralidad, la plétora de efectivos en las clases, la penuria de medios materiales y humanos, la insuficiencia de formación de los enseñantes, el pauperrismo generalizado y la falta de motivación en la carrera enseñante.

La enseñanza de una lengua extranjera, aunque sea lengua oficial del estado, debe tener en cuenta este condicionamiento contextual. El francés en África ciertamente no debe ser enseñado como una lengua materna; sería una aberración. Tampoco puede ser enseñado según los métodos aplicables al «francés lengua extranjera» tal como

son utilizados actualmente en Europa, dirigidos a públicos adultos situados en un ambiente lingüístico favorable (en París, en Lille o en Burdeos); con medios materiales adecuados (magnetófonos, videos, laboratorios de lenguas, etc.); profesores altamente cualificados porque han sido formados expresamente para impartir tal enseñanza, en un marco esencialmente no escolar. En África el contexto, acabamos de verlo, es otro, y el único marco para el aprendizaje del francés es la escuela, con todas sus obligaciones (programas, horarios, progresión, exámenes, etc.) y todo el peso de las tradiciones. Ciertamente hace falta una renovación de la enseñanza del francés en África que tome en cuenta la evolución de la ciencia lingüística y de las metodologías; hay que renovar con espíritu de continuidad, evitando nuevos desequilibrios, buscando ante todo la adecuación al contexto sociocultural y a los medios de los que se dispone.

\* \* \*

En África, el francés evoluciona en general en un contexto altamente plurilingüe. El plurilingüismo es tanto el hecho de las comunidades nacionales como el de los individuos que las componen. En este contexto en el que el uso de las lenguas está socialmente jerarquizado, la lengua francesa presenta una imagen a la vez fuerte y precaria. Su fuerza reside ante todo en su estatuto jurídico: el francés es generalmente la lengua oficial de los estados, la lengua principal, a veces exclusiva, de los grandes media y de la enseñanza a todos los niveles. Su debilidad es de orden psicosociológico: aún se sigue percibiendo como una lengua extranjera, de origen colonial, hablada por una minoría de los ciudadanos escolarizados que detentan el poder intelectual y político.

Los problemas de su enseñanza conciernen a la didáctica general de las lenguas extranjeras; pero el contexto africano exige algunas soluciones específicas: se trata, ante todo, de encontrar el medio de integrar las lenguas nacionales en los programas escolares y de armonizar su enseñanza con la de la lengua francesa en un proceso planificado; se trata, en este marco estrictamente escolar en el que el francés se aprende en África, de renovar teniendo en cuenta el contexto sociocultural y los medios materiales y humanos disponibles; de trabajar con dinamismo y realismo; de avanzar con audacia pero sin solución de continuidad.

## Notas

1. La definición según la cual una «lengua internacional» es una lengua oficial o nacional en varios estados (al menos dos) es criticable, al menos, por dos razones. Primeramente es demasiado restrictiva: no sólo son las lenguas oficiales o las lenguas nacionales las que desbordan las fronteras de los estados (en África la mayoría de las lenguas, incluso las más pequeñas, se encuentran en este caso, debido a la artificialidad de las fronteras heredadas del período colonial). En segundo lugar, supone que la noción de Estado es equivalente a la de nación, lo cual no siempre es cierto: por ejemplo la nación árabe está constituida por veintidós estados (cf. Nodinot, 1980); lo cual hace del árabe una lengua interestados (¿=internacional?). Podríamos elaborar una larga lista de las grandes lenguas internacionales que desbordan con mucho las escasas lenguas europeas que habitualmente se mencionan. En África una lista así debería comprender, además del árabe, del cual hay que recordar que también es una lengua africana, el kiswahili (más de 50 millones en una decena de estados), el hausa (más de 30 millones en una media docena de estados), el peul, el lingala, el kikongo y algunas otras.

2. Según las previsiones de expertos franceses (Rossillon, 1983), en el año 2.000, más de la mitad de los locutores francófonos (53%) serán africanos.

3. Ver al respecto nuestro artículo (Ngalasso, 1985).

4. Pensamos aquí naturalmente en la experiencia guineana que sólo es un fracaso a causa de un error de estrategia: no preparación, precipitación, demagogia. ¿Fue un error el intentarla? ¿Ha sido razonable el interrumpirla? La respuesta es ciertamente: Ah, no!

5. En el Zaire las lenguas nacionales se introducían en la enseñanza durante el período colonial. En el momento del acceso a la independencia, en 1962, son sistemáticamente substituidas por el francés. En 1975, en vista de los malos resultados obtenidos, incluso en francés, se vuelve a una enseñanza en lenguas africanas en los primeros años de la enseñanza primaria.

## Bibliografía

- NGALASSO, Mwatha Musanji, (1985) : «Après Berlin - Les problèmes culturels de l'Afrique» en *La conférence de Berlin (1884-1885)*, col., Abidjan Dakar Lomé, Les Nouvelles Éditions Africaines, pp. 91-102.
- NGALASSO, Mwatha Musanji, (1986): «État des langues et langues de l'État au Zaïre», en *Politique africaine*, 23 (Des langues et des États), Paris, Karthala, pp. 6-27.
- NGALASSO, Mwatha Musanji, (1987): «As linguas nacionais na educação nacional. As etapas de um processo de integração», en *Présence africaine*, 142, Paris, pp. 119-129.
- NODINOT, Jean-François, (1980): *22 États arabes une nation*, Paris, Editions du Sorbier, 247 p.
- POUTIGNAT, Philippe & WALD, Paul, (1979) : «Français et sango à Bouar : fonctions marginales du français dans les stratégies interpersonnelles», en Paul WALD y Gabriel MANESSY (dir.), *Plurilingüisme: normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, pp. 201-229.
- ROSSILLON, Philippe, dir., (1983): *Un milliard de Latins en l'an 2.000. Étude de démographie linguistique sur la situation présente et l'avenir des langues latines*, Paris, L'Harmattan, Union Latine, 359 p.

# Enseñar un idioma en la escuela primaria italiana

*Franco Calvetti*

Circolo didattico Carlo Collodi, Turín

En Italia, desde el 1985, la escuela primaria (desde los 6 hasta los 11 años) tiene nuevos programas ministeriales: éstos han sido introducidos gradualmente a partir del primer curso de EGB (6 años) desde el principio del año escolar 1987/88.

En estos programas han sido incluidas nuevas actividades curriculares como la introducción a la informática, la educación a la imagen, la introducción al estudio de idiomas extranjeros. Ha sido atribuida mayor importancia a algunas actividades que ya existían en los programas precedentes, los de 1955: educación musical, educación motriz, ciencias sociales.

Un interés y un empeño muy especial se pide a los maestros en lo que respecta a actividades ligadas a la comunicación. La lengua italiana y los distintos códigos lingüísticos asumen una gran importancia en la formación global del alumno italiano.

En este contexto de enfatización de la formación lingüística está introducido el capítulo «Lengua extranjera», una actividad realizada por amor nada más que a nivel de experimentación pero que tendrá en el futuro que ser generalizada en todo el territorio nacional.

Desde 1977 el Ministerio de Educación elaboró un proyecto para la introducción del idioma extranjero (Francés, Inglés, Alemán) en la escuela primaria (Proyecto ILSSE). Con gran esfuerzo de investigación y de organización fue experimentada tal actividad en más de 500 cursos de EGB distribuidos por toda la península, a car-

go de los maestros de escuela primaria con conocimientos de lengua extranjera y motivados didácticamente para experimentar la actividad en sus cursos.

En 1984 dichas experimentaciones han sido verificadas con pruebas objetivas, a nivel nacional y los resultados han confirmado que se puede, es más, es aconsejable comenzar el aprendizaje de un idioma en los cursos de EGB (empezando en el segundo - 7 años), con tal de actuar una idónea mediación didáctica que tenga en cuenta el proceso gradual de evolución del alumno.

Hasta la edad de 10-12 años el cerebro adquiere con facilidad los mecanismos y las estructuras del lenguaje. El niño tiene una elasticidad física y mental; tiene además una particular capacidad imitativa, que le permiten alcanzar una reproducción bastante correcta del sistema fonético, del ritmo y de la entonación del nuevo idioma. Intuye el significado, la función y las estructuras de la lengua sin usar la traducción; se expresa a través de la nueva lengua con espontaneidad y sin inhibiciones.

Gradualmente el niño toma conciencia de una realidad lingüística distinta, alcanza una mentalidad abierta y una capacidad crítica.

El lenguaje es sustancialmente la comunicación de experiencias significativas en un determinado contexto, a través de estructuras o formas que varían según las funciones. El lenguaje codifica la experiencia, o la realidad física o conceptual, la transforma primero en imagen mental (significado) y luego en medio de expresión verbal o gráfica (significante). El aprendizaje del idioma se efectúa a través de la interacción social y la capacidad intelectual de manipular los mecanismos de la palabra. La introducción a la enseñanza del nuevo idioma deberá por lo tanto basarse sobre la comunicación de experiencias concretas o sobre la interacción social.

El niño debe participar activamente en este proceso, o sea que debe comunicar una situación afectiva y no reproducir mecánicamente el lenguaje. Las situaciones comunicativas pueden ser reales (un cumpleaños, un juego, una actividad para desarrollar) o bien creada «por simulación» a través de la representación, para poder incluir aquellas situaciones externas a la vida escolar. De todas maneras, éstas deben basarse en experiencias vividas por el niño o bien en argumentos de su interés.

Se ha de dar particular importancia a la capacidad oral.

Los objetivos son elegidos en relación a las funciones y a las necesidades comunicativas del niño y no en base a estructuras gramaticales.

Al presentar las estructuras se tiene en cuenta también la gradualidad y la marcha cíclica de manera tal que éstas puedan ser más fácilmente interiorizadas por el niño y usadas para llegar a las «expansiones» de la frase nuclear.

### Objetivos didácticos 1er. nivel

1. Función pragmático social;  
comprender y utilizar formas de uso común tendentes a relacionarse con los demás.
2. Función denotativa;  
comprender y saber comunicar informaciones en modo objetivo.
3. Función connotativa;

expresar y comprender textos orales de tipo subjetivo. Se da a continuación un elenco que no tiene la pretensión de ser exhaustivo:

- saludar (de modo formal e informal), presentarse y presentar a otras personas, preguntarle el nombre a otro.
- afirmar y negar,
- recibir y dar órdenes,
- pedir y dar informaciones,
- dar, recibir y agradecer,
- numerar de uno a diez. Expresar cantidad (número de objetos),
- preguntar la edad,
- preguntar y decir la hora exacta,
- pedir y dar datos personales,
- identificar los colores y asociarlos con simples objetos,
- expresar propiedad,
- identificar objetos y saberlos asociar con la propiedad, el número y el color,
- identificar las partes del cuerpo,
- expresar el concepto de medida,
- expresar estados de ánimo-opiniones-impresiones,
- saber decir como se escribe una palabra,
- percibir sonidos, ritmos y entonaciones distintas, saber reproducirlos,
- comprender el sentido global de un mensaje oral integrado en un contexto concreto,
- expresarse con frases globales en algunas situaciones comunicativas,
- reconocer palabras aisladas dentro de una frase,
- saber conectar elementos lingüísticos distintos para expresarse en modo creativo,
- saber observar algunas nociones simples que expresan estructuras gramaticales.

### Objetivos didácticos 2.º nivel

En el segundo ciclo de la escuela primaria, donde la introducción al nuevo código lingüístico ya ha sido realizada, es posible profundizar el aspecto comunicativo, connotativo y denotativo, a partir de experiencias significativas de vida cotidiana. Puede también ser encaminada una reflexión lingüística que permita encontrar elementos de comparación entre las estructuras morfosintácticas de los dos idiomas, sin detenerse en las reglas gramaticales verdaderamente dichas, sino haciendo surgir las observaciones desde un contexto significativo y a través de una reflexión personal de los mismos alumnos.

La sucesión de los objetivos lingüísticos que hay que conseguir en la escuela primaria debería seguir una marcha en espiral, que le permita al alumno usar inmediatamente la lengua a un nivel esencial, para adueñarse de ella gradualmente de manera cada vez más profunda y consciente.

La lección tipo está articulada en distintos momentos:

- (a) repetición del material ya conocido (a través de una actividad atractiva que cree una atmósfera distensiva, recitación de rimas, coplas festivas...)
- (b) presentación del material lingüístico nuevo (con el apoyo de cassettes grabados; videocassettes, libros, material suplementario, flashcards, posters, tarjetas...)
- (c) uso de la lengua a través de repeticiones corales, diálogos con el profesor, pair-work, dramatización; groupwork)
- (d) juego o canción o versitos para reforzar el nuevo material aprendido

La conciencia de la existencia de una estructura fija en el desarrollo de la lección, ayuda a los alumnos a sentirse seguros y les permite participar activamente en la realización de la lección.

### **La lengua en función connotativa**

Tomar conciencia de experiencias de tipo objetivo y saberlas comunicar a través del código verbal de la lengua estudiada:

1. Saber comprender y dar órdenes simples.
2. Saber identificar personas y objetos.
3. Saber deducir datos espaciales y temporales.
4. saber responder a preguntas simples relativas a experiencias comunes.
5. Saber describir con frases simples personas, objetos, imágenes.

### **La lengua en función pragmático social**

1. Saber expresar fórmulas de cortesía hacia interlocutores distintos en varias situaciones.
2. Saber presentarse.
3. Saber saludar.
4. Pedir disculpas.
5. Expresar agradecimiento.
6. Desear felicidades.

### **Los medios lingüísticos**

Adquirir los instrumentos lingüísticos de base adecuados a la capacidad expresiva de los niños:

1. Saber estructurar frases simples.
2. Saber formular una pregunta.
3. Saber responder en modo afirmativo o negativo.
4. Saber reproducir frases por imitación con pronunciación correcta.
5. Saber manipular frases.
6. Saber comprender simples frases escuchadas o leídas.
7. Saber intuir el significado global de una frase, aun sin comprender todas las palabras.

Después de haberme referido muy rápidamente al enfoque teórico psicológico que sostiene la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela primaria he querido enunciar los objetivos didácticos para concretar el aprendizaje y la función asumida por la lengua que se intenta proponerle a los alumnos de la escuela de base (desde los 6 hasta los 11 años).

Pero tanto el Proyecto Ministerial ILSSE como los proyectos que han sido actualmente activados en la escuela italiana bajo forma de experimentación e investigación parten de objetivos de tipo formativo que bien se conectan con los principios y las líneas programáticas evidenciadas en este seminario LINGUAPAX II.

Voy a referirme a estas finalidades para terminar. Estas finalidades que se proponen llegar a una formación lingüística integral del alumno son:

- (a) ayudar y enriquecer el desarrollo ofreciendo otro instrumento de organización del conocimiento;
- (b) permitirle al niño comunicarse con los demás por medio de una lengua distinta a la suya;
- (c) encaminar al alumno a través del instrumento lingüístico a la comprensión de otras culturas y otros pueblos.

Y de este matrimonio entre los objetivos formativos y los didácticos nacerá un proyecto de escuela que concurrirá a que el diálogo universal iniciado por los niños, traiga frutos de progreso y paz en el presente.

# En favor de un cambio de rumbo en la enseñanza de lenguas románicas

*Guy Hazaël-Massieux*

Universidad de Provenza

Más allá de la preocupación totalmente legítima de proteger las lenguas, nos vemos abocados a preocuparnos por el movimiento que hace que un cierto número de intercambios que habían caracterizado a la Europa culta estén desapareciendo: la audiencia que un Ortega y Gasset, un Devoto, un Unamuno o un Croce habían podido tener en Francia en épocas en las que el número de lectores competentes era inferior al actual -consecuencia del desarrollo de la enseñanza secundaria desde la última guerra-, ya no es imaginable cuando la vitalidad y la creatividad de los pensadores en Italia, en España o en Portugal es especialmente considerable: de hecho, cada vez más se presenta la tentación de descubrir a los pensadores de nuestros vecinos románicos cuando han sido consagrados por una traducción en americano; ya no estamos en el estadio en que se les traducirá del inglés, como para descubrir el *Si Yeou Ki* hubo que traducirlo del alemán, a falta de poder, en su momento, remontarse directamente al texto chino. Llegaremos a este extremo de manera ineluctable si el movimiento no se invierte.

Es importante identificar el problema, diagnosticar sus raíces y analizar los correctivos posibles.

No podemos ser ingenuos e ignorar que el proceso de unificación europea que se ha iniciado se mantiene mediante series de relaciones de fuerza y de afinidades:

dos grandes conjuntos cooperan, con una conciencia desigual de sus pesos respectivos. Todos sabemos que el grupo de Europa del Norte, con una tradición industrial más antigua, unas formas políticas que a menudo son tenidas por modelos de equilibrio y el sentimiento de una estrecha relación con los USA aplasta, psicológicamente al grupo de los latinos que sólo forman un bloque en cuanto a la indistinción en que les tienen sus asociados. De hecho, si recordamos que Europa (CEE) es la primera potencia comercial del mundo y que sus componentes mediterráneos constituyen más de la mitad de la misma y que, a falta de estar tan cercanos a los USA como lo está Gran Bretaña, España (o Portugal) ha sabido mantener o reanudar unas relaciones no sospechosas de imperialismo o de colonialismo con América Latina, en las que Brasil, Méjico, Argentina, se anuncian como el Japón del siglo XXI, mientras que Italia, doblegándose sin romper, ha sabido conservar el apego de sus hijos dispersos por todos los continentes, sería quizás una buena cosa que esta herencia «latina» o «romana» que desconcierta un poco a los anglosajones, o que por lo menos crea una frontera interior, no se sacrificara sin un inventario previo. No se trata de volver a enumerar las listas de las contribuciones de España, Italia, Francia o Portugal a la civilización mundial en épocas pasadas: ni los americanos, ni los ingleses, ni los alemanes ni los neerlandeses cuestionan este papel histórico: el problema está en saber si esta creatividad no es más que un hecho histórico y si ya no hay más contribuciones por parte de las cuatro sociedades románicas a la modernidad. Plantear esta cuestión ya es responder, puesto que todos sabemos que en todos los campos: medicina, psicoanálisis, física y química con tecnología avanzada, metalurgia, sociología y organización humana, lingüística, matemáticas, etc., Europa románica sigue siendo muy fecunda.

¿Por qué pues resignarse a no difundir descubrimientos y creaciones en las mismas lenguas en las que se elaboran, cuando, de manera estrictamente funcional estas lenguas tienen un público importante, del orden de, al menos, 100.000.000 de locutores? Nos parece que una tradición costosa se ha inaugurado en las prácticas escolares: en la época en la que Europa se propagaba, había menos un mercado lingüístico que un mercado de ideas y de pensamientos. Desde la guerra, tras el triunfo de los métodos de la lingüística aplicada, el sistema de valores se ha invertido. Aprendemos las lenguas para hablarlas bien, para hablar naturalmente, para hacer como los nativos; en resumen: para saber intercambiar banalidades sin hacernos notar. Métodos costosos, con soporte instrumental (los laboratorios de lenguas por ejemplo) han vaciado el estudio de las lenguas de cualquier contenido cultural; por un lado, podemos aprender a hablar bien para no decir nada; por otro podemos ser incitados a hablar bien sin acceder a una frecuentación real de la lengua escrita. Así, hemos podido encontrar manuales tan eficaces para el aprendizaje de un dialecto sin tradición escrita, de los cuales el Peace Corps debería ocuparse, como para la iniciación a lenguas cuyo patrimonio es rico pero que, además, contribuyen más que abundantemente a la elaboración de lo que constituye la civilización moderna por una masa de publicaciones y de investigaciones escritas. No proponemos renunciar a los aprendizajes de la lengua oral: sencillamente, nos parece que España, Italia, Francia, Portugal, pueden estar orgullosos de su contribución escrita a la modernidad y preferir ser juzgados por lo que se publica en su lengua más que por las comunicaciones li-

mitadas y de aproximación que son la consecuencia normal de la pedagogía que concede un papel privilegiado al oral. Esta última actitud, conforme a una tendencia por otra parte dominante en nuestra época, alienta a la expresión oral: pero ¿cuál es el interés de una expresión que en lengua extranjera es siempre más o menos limitada sino mutilada? Un método que quisiera tener en cuenta el valor de los contenidos y de los pensamientos vehiculados por las lenguas, debería centrarse necesariamente en la iniciación a la lengua de la comunicación escrita: hay que comprender más o menos lo que se dice en la lengua extranjera por la que uno se interesa; es prudente no emitir un juicio más que sobre lo que, escrito, compromete al interlocutor extranjero, y, más allá de nuestras insuficiencias, nos permite asegurarnos de que hemos entendido correctamente.

A pesar de los viajes, a pesar del desarrollo deseable de los intercambios humanos, podemos pensar que el número de los que tendrán necesidad de comunicar oralmente no podrá sobrepasar unos ciertos efectivos, en cambio, el intercambio de textos, libros, revistas o periódicos puede aumentar casi indefinidamente, aunque sólo sea porque en una sociedad democrática no es malo informarse mediante fuentes extranjeras al contexto. Así podríamos esperar ver renacer el debate de ideas y el intercambio fecundo entre estos mundos románicos suficientemente próximos como para entenderse, suficientemente diferentes como para estimularse; suficientemente ricos como para suscitar el interés de los demás asociados de Europa y del mundo.

¿Qué proponer entonces? Para empezar, una revolución copernicana (a muy pequeña escala). La lingüística y la tradición literaria conjugadas han impuesto un modelo de formación cuyos efectos negativos están creciendo: la literatura en donde la función poética (cf. Bühler y Jakobson) juega el papel predominante, exige que se preste una atención constante a la puesta en práctica concertada de los medios y de los fines; en cierto modo podríamos decir que cualquier texto que es objeto de un estudio literario deja de ser prosa, en el sentido en que Valéry decía que la prosa era lo que se olvidaba cuando el mensaje había llegado a su destino. La lingüística por otra parte, desarrollando la noción de sistema se ha dejado llevar, a menudo, por la tentación de la autonomía: por ejemplo el funcionalismo durante mucho tiempo se ha limitado a la funcionalidad interna sin preocuparse de la función de la lengua en la comunicación. Hoy día podemos cambiar de perspectivas: aparece toda una lingüística pragmática, centrada en el intercambio de la información, la cual nos permite reevaluar los objetivos y proporcionar a la pedagogía otras intenciones. Si cualquier comunicación puede considerarse como una marcha (serie de caídas corregidas y finalizadas), es decir, ser enfocada como una serie de aproximaciones, quizá sería preferible elegir las aproximaciones más utilizables y más cómodas<sup>1</sup> para permitir un acceso rápido a los pensamientos e ideas expresadas en una lengua vecina, sabiendo que, una vez que el interés por el contenido se ha suscitado, el lector siempre podrá afinar su comprensión de un texto mediante una profundización gramatical (cf. Baudelaire traductor de Edgar Poe). El método que da preferencia a la lengua idiomática y hablada no da nunca la recompensa que consiste en el descubrimiento de un pensamiento original, y antes de que el estudiante pueda obtener un placer literario con la apreciación de la adecuación de la forma al fondo, debe pasar una larga ascesis, a menudo desalentadora.

El estudio por aproximación lingüística, cuando se trata de lenguas estrechamente emparentadas, no intentará formar especialistas en el tema (la disciplina reina en nuestras oposiciones), sino obtener gente capaz de dar cuenta de lo esencial de las ideas de un texto, de su trama y de su desarrollo; ello no excluye un aprendizaje de la gramática y del vocabulario, sino que limita la ambición inicial a un estudio a menudo diferencial y a una aprensión global de los objetivos de los textos. Continuaremos teniendo que formar traductores, intérpretes, especialistas que darán una forma definitiva, literaria, acompañada de todas las connotaciones originales a la transferencia de textos: pero éstos hallarán un medio más favorable puesto que ya estará iniciado al intercambio de ideas con nuestros vecinos. Un público sensibilizado al interés de los contenidos podrá desear acceder a los placeres de la expresión. Para acabar con un punto sumamente concreto, diremos que la formación actual está controlada por ejercicios de temas y de versión: el modelo sugerido tendería en primer lugar a obtener informes y resúmenes de textos generalmente más largos, pero que habrían sido elegidos más por su valor informativo que por el carácter rebuscado de la lengua.

Como corolario de esta primera elección, en vez de proponer a los estudiantes de segunda lengua el estudio de una lengua románica, intentaríamos más bien organizar una apertura a las tres o cuatro lenguas románicas utilizadas en la comunicación culta, en donde los contenidos motiven la lectura: esta opción permitiría, entre otras cosas, ofrecer a todos los estudiantes de letras y ciencias humanas un acceso a una ciencia viva que se está elaborando, sin esperar a su banalización y a su servilismo a través de una difusión en inglés.

Podríamos poner esto en relación con una política que, introduciendo lenguas vivas a partir de la escuela primaria,<sup>2</sup> aseguraría, no la enseñanza de la lengua extranjera, sino una enseñanza en lengua extranjera: en efecto, aprendiendo a manipular nuevos campos del saber el niño se inicia a unos registros que en su lengua materna le son tan extranjeros como las lenguas extranjeras.

#### Notas

1. Recordaremos que las sociedades de contactos lingüísticos tienen, a menudo, la experiencia de los procedimientos de aproximación además de la vieja técnica de la traducción yuxtalineal como etapa para aproximarse al sentido, a la cual hará falta que volvamos y reflexionemos puesto que ha funcionado durante tanto tiempo. Sabemos que antes de identificar las lenguas criollas como lenguas autónomas, los locutores las han, a veces durante casi dos siglos, considerado a su conveniencia, cada uno utilizando lo que sabe y esforzándose, sin renunciar a su propio uso, para reconocer lo que funciona en situación en el otro. Sabemos por otra parte que, incluso en situaciones de conflicto o de tensión lingüística —lo cual no parece ser el caso entre las sociedades de lengua románica—, el apaciguamiento se resume, generalmente, en aceptar que cada uno se exprese en su propia lengua para conservar todos los matices de su pensamiento y los demás se contentan con comprender sin recurrir nunca a la lengua del otro.

2. La difusión por cables o por satélites de emisiones televisadas, en las que la imagen sirve para situar el mensaje, debería, en los próximos años, facilitar estos aprendizajes relativamente pasivos en cuanto a la expresión oral, pero que no por ello dejan de facilitar un acceso a la comprensión global.

# Culturas diferentes en la enseñanza de lenguas vivas

*Efthymia Gouma*

Instituto Pedagógico de Atenas

A partir de la producción de materiales didácticos para la enseñanza del FLE en Grecia intentaremos analizar aquí en qué medida, la elección de una determinada política educativa en un terreno concreto favorece las transformaciones del sistema educativo y en consecuencia, también la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas.

Es evidente para cualquier investigador que desee abordar la relación entre culturas diferentes que «la atracción» por «lo local» corresponde a transformaciones económicas y sociales recientes que no han creado un espacio local inexistente hasta el momento y puede considerarse como un recurso de supervivencia ante la impotencia de las grandes estructuras para asumir funciones reguladoras y organizadoras.<sup>1</sup>

Por otra parte, los nuevos contenidos adjudicados a la noción de cultura implican, en principio, el reconocimiento de cualquier forma de expresión auténtica, al menos en el terreno de las lenguas vivas. Así, la didáctica parece estar directamente aliada con la etnología y en un proceso dialéctico, los etnólogos al igual que los especialistas en didáctica no podrían juzgar culturas y estilos de vida extranjeros a ellos... Obviamente, el trabajo de ambos especialistas pasa por la observación y la descripción de hechos culturales y de hechos lingüísticos. Si el término «glotopolítica» es indispensable para designar los hechos relacionados con el lenguaje, deberemos referirnos a ciertos rasgos característicos de las actividades lingüísticas en el Estado griego y en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Hasta los años 80, en Grecia, la enseñanza del griego antiguo y del latín influyeron en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es decir, la política lingüística en general estaba directamente relacionada con la didáctica de las lenguas: era evidente la influencia de las lenguas muertas, conocidas por sus documentos literarios básicamente, en las producciones didácticas en lenguas modernas; es decir, el Estado griego transmitía sus principales mensajes culturales a través de la cultura tradicional y otro tanto hacían las lenguas modernas en dicho contexto. La lengua muerta transmitió una cultura con fines comunicativos mediante una literatura y una civilización específicas.

La lengua instrumental de hoy ha de intentar transmitir un saber de tipo más pragmático y universalista. Actualmente en Grecia, la tempestad tecnológica desencadenada sobre todo por el inglés, podría considerarse la causa de una nueva orientación en la enseñanza de una LE y en el papel cultural que ésta ha de jugar. Asimismo, dado que una parte de la educación cultural cuenta con el soporte de los medios, los cuales a su vez sitúan sus fuentes en la Europa occidental, los procedimientos a seguir deberán tener en cuenta esta realidad.

Cualquier proyecto de producción de material didáctico para la enseñanza del francés destinado a aprendices griegos de enseñanza secundaria deberá integrarse en los objetivos generales de la educación escolar que respeta la identidad socio-cultural, el pensamiento crítico, la participación del aprendiz en la vida activa y la incitación a que éste se plantee cuestiones fundamentales.

¿Cómo elegir en los materiales didácticos lo que es duradero y eliminar lo banal y no significativo? Sin duda, es más fácil introducir en clase de italiano p. ej., al italiano típico comiendo spaghetti, pero se corre el riesgo de vehicular así informaciones poco precisas, superficiales y nada fructíferas.

¿Es posible aplicar un enfoque didáctico en el que la base sea la transmisión de un saber cultural en lengua extranjera? Si esto pudiera lograrse, se lograría un proyecto de formación que tendría como objetivo prioritario la comprensión intercultural, con toda la riqueza que ello conllevaría: transmisión de tradiciones populares, rituales, estilos de vida que determinan la estructura de la personalidad, ampliación del horizonte cultural del alumno, etc.

Uno de los procedimientos a seguir sería circunscribir la identidad sociocultural del aprendiz, basando en ésta el análisis de sus necesidades lingüísticas, ya que el alumno no necesita hablar una lengua extranjera para demostrar que la domina, sino que necesita hablarla para transmitir algún mensaje, y en consecuencia habrá que adaptar el aparato escolar adecuadamente.

Una encuesta efectuada por la Universidad «Aristóteles» de Tesalónica junto con el Instituto Pedagógico ha sido el detonante que ha permitido crear un ambiente de sensibilización social ante tal realidad.

Durante los años 1984-86, y siempre con los objetivos anteriormente explicitados, se llevaron a cabo 3 fases de producción —experimentación del material<sup>2</sup> correspondiente a este nuevo enfoque. En la 1.ª fase, cada enseñante trabaja con dos clases de 30 alumnos que formulan las primeras propuestas y reformulan y adaptan el material propuesto a clases que comprenden, aproximadamente, 1.200 alumnos de barrios periféricos y del centro urbano de Grecia del Norte, y tiene como objetivo

el tener en cuenta las diferencias culturales. En las 2 fases restantes, los enseñantes y alumnos de todas las regiones griegas evalúan el material resultante de la primera fase y proponen las transformaciones que les parecen pertinentes. Esta readaptación continua, este feed-back, son los criterios principales de evaluación del material producido.

Procesos similares de elaboración de materiales didácticos nos hacen recordar a Vur Kheim y su interpretación de los hechos sociales «que no son ciertamente cosas materiales pero que se sitúan al mismo nivel que las cosas materiales, aunque de otra manera».<sup>3</sup>

La comprensión internacional será uno de los logros de esta manera de aprender lenguas vivas; tendría como objetivo prioritario el respeto del orden social y desarrollaría una concepción de la cultura ajena basada en el respeto y expresada mediante los términos lingüísticos adecuados.

Evidentemente, desde esta perspectiva el papel de la escuela será sumamente importante y deberá asumir cambios y transformaciones sociales de forma y de fondo para no quedarse anclada en el pasado y actuar como un mero aparato distribuidor de certificados. La nueva escuela, siguiendo nuevas pautas didácticas y nuevas técnicas será una alternativa dinámica y vivificadora para las nuevas generaciones.

## Bibliografía

1. HENRIOT-VAN ZANTEN (A), Les ressources du «local» dans *Revue française de Pédagogie*, n° 83, 1988, p. 23, JOLLIVET (M), Le développement local, mode ou mouvement social? dans *Économie rurale*, n. 166, mars-avril 1985, pp. 10-16.
2. TOKATLIDOU (B), directrice, *T A GALLIKA, matériel pour l'apprenant et l'enseignant*, OEDV, 1984, 88.
3. BOURDIEU (P), CHAMBOREDON (J.C.), PASSERON (J.C.), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton (1983).

# El estudio de lenguas extranjeras y la educación

*Miquel LLobera*

Universidad de Barcelona

«L'étude des langues est très utile»  
(... study... languages is very useful).

*Grammaire Anglaise* Vergani y Sadler. París (1981)

Ésta es la primera versión que he podido encontrar de una especie de verdad axiomática que ha conducido a muchos profesores y estudiantes de lenguas extranjeras a pensar en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera (ALE y ELE) como una actividad puramente utilitaria desprovista de cualquier dimensión educativa. El propósito de este artículo es doble:

- (a) examinar cómo se llegó a la situación imperante hasta hace poco, cuando la ELE no se veía como una actividad educativa relevante, y
- (b) examinar, ahora que la ELE y los principios educativos parece que ya no entran en conflicto, un aspecto de la dimensión educativa de la ELE que no ha sido suficientemente tenido en cuenta.

El primer punto se trata desde una perspectiva histórica exponiendo cómo, en dos momentos históricos distintos, dos conflictos entre la ELE y las prácticas pe-

dagógicas —los principios educativos usuales— se desarrollaron reforzando la visión utilitaria del ALE y la ELE.

El segundo punto lo tratamos consultando informaciones recientes sobre la naturaleza del discurso oral y sobre cómo tiene lugar su aprendizaje; y en relación con estos nuevos datos, mirando el conocimiento de la Ll (lengua materna), que se supone que la ELE fomenta, lo cual ha sido aceptado como una clara contribución educativa del estudio de las lenguas modernas.

De hecho, «lenguas modernas» es casi una etiqueta defensiva en educación, siendo el latín y el griego las lenguas a estudiar. Así las lenguas modernas fueron consideradas, en la segunda mitad del siglo XIX, como un plan de mejora típico de las pujantes clases medias, que no tenía nada que ver con una educación auténtica. Este tipo de juicio de valor se aplicaba principalmente al aspecto oral de la ELE, porque la literatura, más valorada en educación, podía justificar el aprender a leer e incluso escribir lenguas con una rica tradición cultural y literaria. El lenguaje hablado y cotidiano en su forma escrita no apareció en libros de texto hasta que se publicaron los primeros «métodos» de ELE.

Los libros de Ollendorf (1885), tan frecuentemente citados, que con su éxito acuñaron la idea de la necesidad de un método para aprender eficazmente una lengua extranjera, no penetraron en el ambiente educativo: «No se usaron en las escuelas, o se usaron poco, porque eran demasiado fáciles y demasiado prácticos» Howatt, 1984.

Cuando la Asociación Fonética Internacional propuso un programa para la ELE, cuyo primer artículo decía así: «El estudio de una lengua extranjera debería empezar por el lenguaje hablado en la vida cotidiana, y no por el lenguaje relativamente arcaico de la literatura», era evidente que surgiría el conflicto con las instituciones educativas de finales del siglo XIX. Este programa de la AFI, que apoyaron Gouin, el autor del muy interesante *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, 1880; Passy, autor de *De la Méthode Directe dans l'enseignement des langues vivantes*, 1888; Sweet, el gran fonetista; Jespersen o Vietor, profundamente implicados en los sistemas educativos de sus países; este programa de la AFI fue casi imposible de introducir con un cierto grado de generalidad en las escuelas establecidas del cambio de siglo. «Las escuelas normales de los EEUU o de cualquier otro lugar en aquella época jamás hubieran adoptado "métodos naturales". Los profesores no hubieran sabido qué hacer y los padres se hubieran horrorizado ante la pérdida de prestigio que la "conversación normal" implicaba», Howatt, 1984.

Las dimensiones del conflicto saltan a la vista si leemos el conocido manifiesto escrito por Vietor, que firmó la primera edición como «Quoque Tandem». Los puntos en conflicto eran importantes porque trataban de la naturaleza del lenguaje, la importancia educativa de enseñar lenguas clásicas o lenguas modernas y el modo de enseñar y aprender gramática. Según Vietor, la pedagogía del inglés y del francés padecía «del mismo enfoque erróneo basado en la lengua escrita» que también padecía la del griego y el latín. El segundo punto de desacuerdo era que la idea de que sólo el griego y el latín podían ofrecer verdaderos valores educativos se basaba en la «misma concepción errónea» de las lenguas. El latín y el griego no eran diferentes «per se» de las lenguas modernas, y éstas podían ofrecer «el entrenamiento mental del

cual se ha hablado tanto»; un «entrenamiento mental» que sería no solo similar, sino de contenido más pertinente al llenar «nuestras memorias de algo útil para nuestro futuro». El tercer gran punto de conflicto se refería a cómo enseñar gramática; la práctica establecida de aprender reglas y memorizarlas a través de ejercicios, más listas de excepciones y otras irregularidades, fue desafiada con estas palabras: «(La Gramática) se desarrolla naturalmente a través de la lectura de textos. El profesor debería presentar con cierta frecuencia textos que ejemplificaran algún punto gramatical concreto... de este modo la gramática se iría consolidando paulatinamente». Un siglo más tarde se sigue debatiendo e investigando las ventajas e inconvenientes de la enseñanza explícita de la gramática (Bialystok, 1982; Krashen, 1982). Es fácil imaginar el revuelo que causaron en la profesión en 1882.

La creencia básica de los lingüistas del Movimiento Reformista era que el lenguaje es primordialmente oral. El lenguaje estaba siendo estudiado con una exactitud sin precedentes a través de la fonética. Esto condujo a los lingüistas a creer en la posibilidad de estructurar una descripción más pertinente de cualquier lengua no sólo en el aspecto fonético sino también en el aspecto sintáctico e incluso en el semántico, y con estos datos construir un sistema mucho más sólido para la enseñanza de lenguas.

Pero sus convicciones no afectaron a la práctica cotidiana de la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas de secundaria. Sólo algunas academias privadas adoptaron parcialmente las propuestas de los reformistas hacia el cambio de siglo.

La distancia entre las propuestas del Movimiento Reformista y la práctica establecida en las escuelas era tan grande que, en 1917, Palmer consideró que la ELE era en cierto modo una actividad técnica sin ninguna importancia para los objetivos educativos en general. Los métodos inspirados o influenciados por los reformistas estaban funcionando muy bien fuera del sistema escolar y así se vio reforzada la idea de que la ELE tenía una razón de ser puramente utilitaria.

El segundo gran conflicto entre los principios de la ELE y los principios educativos se dio en los años cincuenta. La ELE, considerada marginal en educación, ha desarrollado sus propios métodos de enseñanza. La metodología, como sería conocida más tarde, desarrolló un conjunto muy preciso de procedimientos. Si comparamos *How to teach a Foreign Language* (1904) de Jespersen con *The Scientific Study and Teaching of Foreign Languages* de Palmer y *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de Fries (1917 y 1945 respectivamente) podemos percibir las prescripciones cada vez más detalladas. Desde las tablas sustitutorias de Palmer hasta los ejercicios de repetición para desarrollar hábitos lingüísticos correctos en los estudiantes. Este enfoque de la ELE hacía imprescindible por parte del profesor un control absoluto del input y el output lingüístico y un planteamiento totalmente centrado en su persona. La creatividad debía estar bajo control en un proceso estrictamente estructurado para no caer en el error. La existencia de errores se contemplaba como la formación de un hábito negativo para la clase y por tanto debía ser evitada a toda costa. Estos principios y este enfoque coincidían con una atmósfera pedagógica donde se consideraban deseables la creatividad, la curiosidad, la cooperación entre los alumnos y unas buenas relaciones «democráticas» entre profesores y alumnos. La existencia de laboratorios de lengua reforzó el carácter pres-

criptivo de la ELE. Es verdad que esta situación era más típica de los EEUU que de Europa y que corresponde más al nivel de los principios que a la práctica diaria: los especialistas británicos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera habían desarrollado una orientación situacional en este campo; y en Francia, a partir de 1954 con *Le Français Élémentaire*, se empezaron a tener en cuenta otros factores aparte de las simples estructuras. Pero, a pesar de todo, cuando se contemplaban la educación y el aprendizaje como un fenómeno global, la ELE se consideraba un tipo de aprendizaje limitado en el cual el estudiante no debía ir más allá de los ejercicios prácticos repetitivos que evitaran el error.

El único valor educativo garantizado por la ELE se daba a través del enfoque «Langue et Civilisation». El aprendizaje de la lengua se consideraba una actividad pesada por la que era necesario pasar para acceder a los tesoros de la lengua y, por lo tanto el ALE se contemplaba como un medio más que como una actividad que en sí misma pudiera tener alguna importancia en el desarrollo global y personal del estudiante.

La ELE acusó el impacto de Chomsky en un sentido más negativo que positivo. En 1965 Chomsky expresaba su punto de vista sobre este impacto: «Soy francamente escéptico en relación a la importancia de las profundizaciones y los descubrimientos obtenidos por la lingüística y la psicología. En realidad el profesor de lenguas haría bien en informarse del progreso...», Chomsky, 1965 en Allen & Van Buren 1971. Pero lo que no predijo fue el impacto de su visión anti-skinneriana de la naturaleza del lenguaje y de su adquisición. Y fue precisamente ahí donde los teóricos de la ELE se quedaron sin el modelo, aún remendado e incompleto, en el que basar sus hipótesis de cómo tenía lugar el aprendizaje de una lengua. La segunda contribución indirecta de las teorías de Chomsky a la ELE tuvo lugar a través de la contribución de Hymes, 1971, que en un artículo discutió el concepto de competencia lingüística y propuso una definición más amplia de competencia que etiquetó con el nombre de competencia comunicativa.

El nuevo concepto de Competencia Comunicativa ha significado una contribución germinal para el desarrollo de la ELE y ha proporcionado nuevos conocimientos que permiten el establecimiento de un puente entre la importancia educativa de la ELE y su relevancia utilitaria. Ha permitido también una descripción más exacta de las necesidades de los hablantes y ha permitido la explicitación de los ingredientes en los programas, que podían así adaptarse a las necesidades. El aprendizaje de una lengua afecta cada vez a un mayor número de personas a medida que la migración, el comercio, el intercambio de información, etc., crece fuera de toda medida predecible; por lo tanto, un punto de vista utilitario parece inevitable y deseable en gran medida: las necesidades comunicativas de los estudiantes deben ser tenidas en cuenta. Richterich, 1973, 78, 80, Mumby, 1978, Holec, 1980 investigaron y presentaron distintas maneras de establecer las necesidades en la lengua objeto de estudio con la finalidad de proporcionar una ELE útil y adecuada, pero en sus análisis de necesidades aparecía el germen de las implicaciones educativas que esa enseñanza y aprendizaje podrían conllevar. Strevens, 1977 y Widdowson, 1974, 1975 y 1982 discutieron la hipótesis de que incluso la enseñanza de una lengua extranjera para propósitos especiales y restringidos estuviera exenta de significado educativo.

La ELE se contemplaba entonces como una actividad que implica inevitablemente un aspecto educativo del estudiante. Esta relevancia educativa, ahora reconocida, está siendo reforzada por la creciente centralidad del Estudio de Lenguas Extranjeras en los Programas generales de las Escuelas Secundarias. La pérdida de marginalidad ha venido seguida de crecientes esfuerzos en la formación de profesores adecuados a esta nueva situación y puede verse reflejada en los Documentos del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, donde el énfasis inicial en la ELE para adultos ha cedido su lugar a la situación de la ELE en las escuelas.

Y es ahí donde ha aparecido la descripción con más autoridad de la Dimensión Educativa de la ELE. Y si, el que fue considerado por Ster como un trabajo pionero de Valette en este terreno, tuvo muy poco impacto, el documento de J.L. Trim reproduciendo y adaptando una ponencia presentada en el Congreso Nacional Británico de Lenguas en la Educación ha tenido una influencia duradera. Y ahora parece más y más obvio que los objetivos educativos y los objetivos utilitarios de la ELE no son contradictorios.

La armonía entre los objetivos educativos y utilitarios y los principios metodológicos no ha ocurrido solamente como consecuencia de los esfuerzos de un grupo restringido de autores. Las contribuciones han partido también de profesores de lenguas extranjeras, de profesores de metodología así como de lingüistas de lingüística aplicada, de etnógrafos, de psicólogos, etc. Sus distintas disciplinas han proporcionado pruebas e información que han rectificado y ampliado nuestra visión de la lengua y de cómo se adquiere.

«Quizás el hecho aislado más importante en la historia de la lingüística fue la invención del cassette, que por vez primera ha captado la conversación natural y la ha hecho susceptible de un estudio sistemático», Halliday, 1985. Pero un estudio sistemático no supone una comprensión inmediata de la sistematización del lenguaje oral; «La sistematización en la lengua no es necesariamente obvia, tal como cualquiera que haya oído y tratado de descifrar una lengua extranjera puede atestiguar», ha escrito recientemente Elaine Tarone, 1988. Incluso el estudio de la versión oral de una lengua bien conocida con el nuevo detalle que permitieron los cassettes, presentó problemas. Los patrones y estructuras gramaticales parecían absolutamente insuficientes. Tuvieron que crearse nuevos conceptos para poder explicar la organización del lenguaje oral.

Paradójicamente, en la enseñanza de lenguas extranjeras en los años cuarenta, cincuenta y sesenta, las estructuras practicadas tan a menudo en los ejercicios de repetición eran mucho más frecuentes en la versión escrita que en la versión oral del lenguaje si exceptuamos los modismos coloquiales, que aparecen frecuentemente en la forma completa. Cuando se ha desarrollado el análisis del discurso y el análisis de la conversación ha sido más explícito, los profesores, los autores de libros y los investigadores han podido percibir el grado de idealización del lenguaje presentado como «lenguaje cotidiano». La idealización y la simplificación pueden justificarse por su función pedagógica, pero la idealización ha jugado muchas veces contra la función pedagógica que intentaba tener, y de hecho, muy a menudo, el lenguaje presentado en los cursos de idiomas es así porque algunos autores no han tenido en cuenta las características específicas del discurso oral, sino sólo la forma escrita tal

como aparece en el considerado cuerpo central del lenguaje: la Gramática o, para ser más precisos, los libros de gramática.

Y a pesar de esta nueva atención al lenguaje hablado, costó tiempo superar la postura de Lado (1957) y contradecir su principal teoría, que se podría resumir así: un análisis concienzudo de la lengua materna y un análisis igualmente concienzudo de la lengua objeto de estudio permiten pronosticar los errores del estudiante. En 1957, un análisis concienzudo significaba el de las estructuras consideradas centrales de la gramática, desde los fonemas a las oraciones. En 1972 Selinker acuñó un nuevo concepto, que abrió una nueva perspectiva para el aprendizaje de una lengua, el de Interlengua. El objeto del estudio era la sistematización del lenguaje de los estudiantes que todavía no conversaban en la lengua que estudiaban. Este tipo de estudios tuvo un gran impacto en el Análisis del Error, entonces habitual, y poco a poco lo que se consideraban errores de los estudiantes empezaron a verse como una versión primitiva de la lengua estudiada o aprendida en un contexto natural y, bajo la influencia de la investigación en la adquisición de la lengua materna, estos errores típicos de los estudiantes se vieron como hipótesis sometidas a prueba y como un camino inevitable hacia el dominio completo de la lengua estudiada.

Los nuevos estudios del lenguaje hablado empezaron a demostrar que la redundancia, tan criticada en el lenguaje escrito, es deseable para garantizar la comunicación en la versión oral; las vacilaciones pasan a ser más un rasgo de un discurso no planificado que de una falta de fluidez. Los rellenos como Mnn, uhh, etc. se han estudiado como signos de planificación y búsqueda de los elementos exactos que necesita el hablante. Las marcas discursivas como «bien» «ya sabes», «oh», etc. han sido estudiadas como organizadores de los mensajes comunicativos de los hablantes. El cederse la palabra, las marcas de información nueva y las de información ya dada, la organización temática del discurso, la caracterización de discursos profesionales como discursos educativos o legales, las marcas de discursos socialmente integradores o las marcas de solidaridad grupal en el discurso han ampliado el estudio de la lengua en tal grado que el lenguaje hablado aparece como la nueva frontera del estudio lingüístico y las pruebas proporcionadas por estos estudios hacen imposible volver al punto en que una información muy simple, básicamente gramatical y léxica, era suficiente para organizar el programa de la ELE. Y según Halliday, incluso el cuerpo central de la gramática se ve afectado al tomar en consideración el lenguaje hablado: «El potencial del sistema se desarrolla de una forma más rica y más completa en el habla»; e insiste: «Algunos lingüistas, o quizá mejor filósofos de la lengua, han tendido a asumir las creencias populares, típicas de una cultura escrita, según las cuales el lenguaje hablado es desorganizado y falto de características». Su visión, en la misma línea que el concepto laboviano de vernácula, es que «Es en el habla espontánea y operativa donde el sistema gramatical de la lengua se expande y su potencial para significar se ve reforzado».

Y relacionado con las nuevas contribuciones de los lingüistas, la tarea de los psicolingüistas ha proporcionado nuevas teorías difíciles de rechazar por cualquiera que esté interesado en tener algunos conocimientos de cómo se adquiere una lengua extranjera: hipótesis del orden de adquisición, hipótesis de aculturación, fosilización en una interlengua personal, papeles que juegan la enseñanza y el estudio formal al

evitar los primeros pasos de la fosilización, etc... y gracias a esa información la baja ansiedad, la cooperación, las actitudes positivas, las actividades receptivas, el enfoque lúdico, etc., han empezado a ser más respetadas.

Esta nueva situación ha influido en la práctica de la ELE y ha abierto posibilidades a nuevas ideas sobre la contribución educativa de la enseñanza de lenguas extranjeras. Voy a presentar la contribución de dos educadores en nuestro campo y a plantear una pregunta sobre un aspecto de esta contribución que a mi parecer no ha recibido el tratamiento adecuado. El primer enfoque que quiero resumir aquí fue presentado por Widdowson en 1983: la Enseñanza de la Lengua con un Propósito General no es posible si se contempla como una simple adquisición de habilidades y competencias, que él atribuye al capítulo del entrenamiento. El estudiante de una lengua extranjera necesita «capacidad», descrita como «la habilidad de explotar los recursos significativos de una lengua que han sido sólo parcialmente codificados como competencia y que son sólo parcialmente describibles, por lo tanto, en gramáticas». Lo que se busca entonces, según la propuesta de Widdowson, es la creatividad que garantice que las formas aprendidas de la lengua, los esquemas y procedimientos puedan adaptarse para permitir a los estudiantes «hacer frente a los problemas que no tienen una solución formulable y preestablecida». Así, una enseñanza con valor educativo debe promover «la disposición a romper con el confinamiento de la práctica prescrita», de lo contrario caeremos en el entrenamiento que «busca imponer la conformidad con ciertos patrones de conocimiento y comportamiento ya establecidos» y así comunicar un desarrollo completo de la capacidad lingüística necesaria en la lengua extranjera aprendida.

La segunda contribución que quiero considerar para establecer la importancia de la contribución educativa de la ELE ha sido publicada recientemente por David Wilkins, comisionado por el Consejo de Europa, y se titula «El valor del estudio de una lengua extranjera». La tesis central del artículo de Wilkins es que «no se ha hecho apenas ninguna investigación empírica de los efectos cognitivos, conceptuales, afectivo-actitudinales del aprendizaje de lenguas extranjeras» y entonces, centrándose en la investigación del bilingüismo, encuentra algunas pruebas alentadoras, aunque no concluyentes de los efectos positivos del aprendizaje de lenguas extranjeras.

La primera contribución, por muy teórica que sea, es una piedra angular positiva y clarificadora en la reflexión sobre estas cuestiones educativas; la segunda es sólo una demanda de una investigación empírica más profunda. Pero si la tomamos como una contribución al debate puede llevar a conclusiones erróneas. La manera simplificadora de convertir en preguntas los problemas presentados en el artículo arriba citado, que fue presentado originalmente en el Congreso Nacional Británico de Lengua y Educación, sin prestar atención a la investigación empírica en campos estrechamente relacionados con la ELE, lleva a conclusiones erróneas: O'Malley y otros, 1985, 1986, y Wenden, 1986, sobre las estrategias de aprendizaje; Mitchel y otros, 1981, Allwright, 1980, etc. sobre observación en el aula; Faerch y Kasper, 1983, y sucesivas investigaciones sobre planificación y estrategias comunicativas; Cook, 1986, y Pica y otros desde 1986, explorando las variables de la edad, de técnicas en el aula, y de enfoque,... entre otros muchos, podían haber proporcionado una cantidad de información mucho más pertinente para formular las preguntas ade-

cuadas que el recurso al bilingüismo como única fuente de información.

Pero de este artículo quiero retener una pregunta que en mi opinión debería ser reformulada y que podría haber recibido algún tipo de respuesta o al menos cierta atención que permitiera revalorizarla y definir mejor su dimensión. «Nos gustaría saber, por ejemplo, si el aprendizaje de una lengua extranjera afecta al nivel general de conciencia del lenguaje». La conciencia del lenguaje se describe en el documento original como «Las propiedades y la apariencia características de la lengua materna en relación con las de otra lengua, y los usos a los que se aplica la lengua en la vida cotidiana», sin más.

Ni en la adaptación de Trim, 1980, ni en el artículo de Wilkins aparece un desarrollo más profundo. Y me parece que es un campo que vale la pena explorar e intentar descubrir las implicaciones de esta conciencia: el aspecto escrito de la conciencia del lenguaje ha sido ampliamente ilustrado por muchos escritores que han sentido la necesidad de aprender y traducir directa e inversamente una lengua extranjera. La enseñanza había estado de acuerdo durante mucho tiempo con este punto: es necesario aprender una lengua extranjera para tener un mayor dominio en la escritura de la lengua materna. Y éste ha sido, reconocido o no, el papel de las lenguas clásicas. Si tenemos en cuenta la lengua hablada el estudiante profundizará más en «el grado de arbitrariedad de las decisiones que tomamos en cualquier sistema de escritura» (Jack Goody, 1986). Es como si un adulto o un joven pasaran otra vez por el proceso de alfabetización, vieran de nuevo la forma convencional en que se asocian sonidos y signos, la forma prescrita de construir oraciones, de usar conjunciones, de ordenar argumentos, de organizar descripciones, de contemplar las diferentes maneras convencionales de estructurar un texto y un párrafo en las dos lenguas; Kaplan, 1972 ilustró este último aspecto de forma muy convincente. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para el no lingüista de reflexionar a través del lenguaje escrito, sobre las formas y convenciones de su propia lengua.

Pero al considerar la relación entre la ELE y la enseñanza, y la contribución del estudio de lenguas extranjeras al desarrollo general del estudiante, lo que no ha sido reconocido es su papel en el discurso hablado debido a los nuevos descubrimientos que ofrece. El estudio de una lengua extranjera ofrece al estudiante por vez primera, un cierto grado de conciencia de cómo se organiza el lenguaje hablado. Creo que ésta es la gran novedad que los nuevos enfoques, definidos generalmente como comunicativos, han proporcionado a la educación.

Esta nueva contribución a los aspectos educativos de la ELE se debe ciertamente a los recientes descubrimientos sobre la naturaleza del discurso hablado mencionados más arriba y se ve afectada por el nuevo desarrollo que tiene lugar en campos tales como la Sociolingüística, la Psicología cognitiva, la Etnografía, la Filosofía de la lengua, distintas ramas de la Lingüística aplicada y la Pedagogía, y otros detalles de la contribución educativa son susceptibles de ser tenidos en cuenta.

Por primera vez, el profesor es consciente de la fuerza teatral de lo que dice: por primera vez, es consciente de que está afirmando o negando algo, de que está saludando o diciendo adiós, de que está aceptando o rechazando una proposición o un argumento, de que está estructurando un nuevo punto de vista. Y es también consciente del grado de delicadeza que puede usar al representar el mismo acto comu-

nicativo en su propia lengua, que debe ser adecuado a la situación, a los interlocutores, al tipo de discurso que usa, etc. Por primera vez se le proporcionan al no lingüista etiquetas y conceptos para permitirle pensar en qué es lo que está haciendo. Y estos conceptos son distintos a los utilizados normalmente para describir el lenguaje escrito, oraciones, frases, nombres, adjetivos, complementos, etc... El uso de estas etiquetas y conceptos no es innecesario en el enfoque comunicativo: sólo el estudiante que sea consciente de su uso en la lengua materna, puede buscar una cantidad similar de refinamiento en el uso de la lengua objeto de estudio, y los profesores se apoyan en ello para desarrollar el mismo tipo de comportamiento lingüístico en la lengua objeto de estudio.

Pero el estudiante debe ser consciente, no sólo al nivel restringido del habla, de sus conocimientos y de su capacidad para poder transferirlos a la lengua objeto de estudio. También debe representar un papel el discurso como actividad organizada. El papel de «bueno», «sabes», «quiero decir que», etc... privados de su significado semántico y representando el papel de organizadores del discurso, debe ser entendido conscientemente para poder aceptar el papel de partículas similares en la lengua objeto de estudio (véase Schiffrin, 1987, para más detalles). Y si un estudiante quiere llegar a poder comunicarse de un modo no simplemente automático, debe ser consciente del uso de otros elementos menores como los rellenos de pausas, las ligeras variaciones en la entonación, los distintos modos en que éstos se usan en su propia lengua; y explorar qué medios cumplen la misma función en la lengua objeto de estudio.

El estudiante de una lengua extranjera también deberá considerar las estrategias que usa para superar las interrupciones en el fluir de su conversación: qué hace en su propia lengua cuando no se acuerda o no sabe la palabra exacta... El estudiante deberá reflexionar sobre posibles salidas por medio de la perífrasis, deberá intentar esquivar, recurrir al préstamo de palabras, a la ayuda, etc. (clasificación tomada de Tarone, 1981); y si el estudiante continúa avanzando en el dominio de la lengua extranjera aprendida, deberá considerar rasgos como las pausas, las omisiones, las repeticiones, las autocorrecciones, los pequeños errores, las reestructuraciones, etc...; no como signos de ignorancia, sino como indicios de su lucha por hacer llegar el mensaje, la misma lucha que lleva a cabo en su propia lengua. Por eso todas estas estrategias del aspecto de la planificación o de la ejecución (Faerch y Kasper, 1983) deben ser llevadas al nivel de la consciencia del estudiante de una lengua extranjera en diversos grados par permitirle evaluar la fluidez que necesita adquirir, y los recursos que puede utilizar para garantizarla.

Otro aspecto de la contribución del Aprendizaje de una Lengua Extranjera a la educación, que puede ser sólo parcialmente atribuida a la lengua hablada, tiene que ver con escuchar y leer. Entender es también una buena ocasión para el no lingüista de pensar de qué manera procesa la información, cómo suple la falta de información debida a una atención deficiente, a la ignorancia de algunos términos o de conceptos dados por supuestos; cómo predice información usando esquemas o guiones, cómo usa estos esquemas para resituar nueva información o nuevos hechos, o cómo puede organizar la sucesión de hechos usando esquemas narrativos.

No pretendo decir que todos los estudiantes de lenguas extranjeras deban con-

vertirse en lingüistas entrenados, pero lo que se debe decir es que este tipo de actividades y procesos reflexivos ya aparecen en los libros de texto, son incluidos a menudo en los programas y tienen lugar con toda seguridad en las prácticas del aula. El grado de incidencia está sujeto a las limitaciones de los hábitos educativos del estudiante, al grado y a la naturaleza de la formación del profesor, al valor que la institución le da a estos enfoques, y a la importancia que la sociedad está dispuesta a dar a este descubrimiento de los modos en que se organiza el lenguaje hablado.

Si esta conciencia del lenguaje tiene lugar, incluso de un modo incipiente, el estudiante será capaz de descubrir que su propia lengua oral es un instrumento sutil, complejo y esencial, independientemente del número de hablantes y del valor de su contribución a la cultura y a la literatura. Dejará de contemplar la lengua hablada como una versión devaluada de la lengua escrita, o en el caso más extremo, como un medio no válido si se ve privado de la versión escrita. Este aspecto, por sí mismo, nos ilustra la importancia de la contribución de la ELE en la educación, pero es también obvio que, por vez primera, el no lingüista puede adquirir conocimientos relativos a la organización de algo que se da tan por supuesto como el habla.

A través de estas condiciones sobre la conciencia del lenguaje puede valorarse mejor la contribución de la investigación experimental a la adquisición de una lengua. Las implicaciones de esta investigación influyen en las ideas y en las prácticas del aula, y dan una nueva dimensión a la percepción del grado de compromiso personal que se requiere: los valores intelectuales, emocionales, culturales, educativos, lingüísticos, sociales, etc. representan un papel en un proceso satisfactorio de aprendizaje de una lengua extranjera. Contribuciones a la sintaxis y a la adquisición práctica como las de Schuman (1975), Filmore (1976), Beebe (1980), Ellis (1985), etc., y estudios sobre los factores psicológicos de la Adquisición de una Segunda Lengua como los de Larsen-Freeman (1975), Krashen (1976, 1978), Beebe (1980), Schmidt (1980) Ellis (1982) y Byalystock (1982) no deben ser ignorados, y ésta es sólo una breve lista, al intentar establecer la importancia de la contribución educativa de la ELE. Y es una lástima leer en la comunicación de Wilkins arriba mencionada que «el segundo» de «los tres tipos de investigación de los que andamos necesitados, es la investigación empírica de las necesidades psicológicas que se producen en el aprendizaje de una lengua extranjera».

Necesitamos más investigación y pruebas más concluyentes, pero lo que debemos evitar es la falta de reconocimiento de las investigaciones ya existentes que este autor desarrolla en su artículo. Existen, en efecto, investigaciones experimentales pertinentes a la contribución de la ELE. Lo que hace falta es quizás un marco más amplio para mostrar las implicaciones de su evidencia en el proceso educativo del estudiante de una lengua extranjera, y también se necesita profundizar más en el impacto de la ELE en el desarrollo lingüístico general de los estudiantes, en la línea que Cooper (1988) ha iniciado.

Este vacío en la investigación no ha frenado el reconocimiento de la información pertinente que, desde las disciplinas mencionadas más arriba, contribuye a dar forma y una nueva dimensión a la ELE, que se convierte así en un campo mayor y más complejo que el que he apuntado, en el desarrollo histórico de los conflictos. La educación y la ELE ya no se contemplan como mundos aparte o en conflicto,

sino que estas nuevas dimensiones y prácticas implican un nuevo reto para los profesores.

Los profesores deben ser capaces de asumir esta dimensión educativa de la ELE. Las informaciones simplificadas y formulísticas sobre «cómo hacerlo» que aparecen en la didáctica prescrita de una lengua extranjera, tal como se enseña en muchas instituciones de nuestro país, son un modo de excluir la adquisición de cualquier base sólida para el posterior desarrollo o actualización profesional del profesorado y, en consecuencia, de retrasar la posible contribución educativa a partir de la conciencia del lenguaje en la ELE. Ya no es posible proporcionar un entrenamiento prescriptivo como el desarrollado alrededor de los métodos directos o audiolingüísticos típicos. Los métodos «preparados» o de «cómo enseñar» conducen hoy a tantos errores como la formación de un médico que consistiera en proporcionarle unas cuantas técnicas de diagnóstico y un Vademecum. La investigación y la práctica han hecho de la ELE un campo mucho más maduro que el que suponen algunos programas de formación del profesorado. Y la educación es la evidente contribución creciente en este campo. Para hacer posible este crecimiento, la educación del profesorado es la única respuesta, Widdowson, 1987; según él la Educación del Profesorado «proporciona la valoración de ideas para hacerlas más efectivas en un terreno práctico, de la comprensión de conceptos abstractos y sus relaciones y de la adaptabilidad de su puesta en práctica».

La conciencia del lenguaje es sólo una pequeña parte de la contribución que la ELE ofrece a la Educación (véase Casañas y Ribé, 1987, para más detalles), y ya implica una formidable tarea por delante tanto en el campo de la investigación como en el de la Formación del Profesorado. No quiero ni siquiera mencionar las importantes perspectivas educativas que proporcionan otros aspectos de la ELE. Me he centrado deliberadamente en la dimensión del desarrollo de la conciencia por parte del hablante de cómo se organiza el discurso hablado y esto ha mostrado ya la complejidad general que inmediatamente implica; también ha evidenciado lo lejos que estamos de los momentos conflictivos del audiolingüismo o del Movimiento Reformista. Lo que espero es haber clarificado que también en el aspecto educativo «L'étude des langues est très utile».

## Bibliografía

- ALLWRIGHT, r. (1980) «Turns. Topics and Tasks», Larsen-Freeman (ed)  
BEEBE, L. (1980) «Sociolinguistic Variation and Styleshifting in Second Language Acquisition» a *Language Learning*, 30.  
BIALYSTOK, E. (1982) «On the relationship between knowing and using linguistic forms» *Applied Linguistics*. Vol. 3.  
CASANYES, M. and RIBE, R. (1985) *MOFL* Mimeo Dep. d'Ensenyament.  
CHOMSKY, N. (1971) *Selected Readings* Oxford University Press.  
COOK, V. (ed) (1986) *Experimental Approaches to Second Language Learning* Pergamon Press.

- COOPER, T.C. (1986) «Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores» *MLJ*. 71.
- ELLIS, R. (1984) «Can syntax be taught» *Applied Linguistics*.
- FAERCH, K & KASPER, G. (ed.) (1983) *Strategies in Interlanguage Learning* Logman.
- FLANDERS, N.A. (1970) *Analyzing Teacher Behaviour*, Addison-Wesley.
- FRIES, C.C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language* Ann Arbor.
- GOUIN, E. (1880) *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* Paris.
- HALLIDAY, M.A.K. (1986) *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold. London.
- HOLEC, H. (1980) *Autonomy and Foreign Language Learning* CCC, Council of Europe, Strasbourg.
- HOWAT, A.P.R. (1984) *A History of English Language Teaching* Oxford University Press.
- HYMES, Dell (1971) «On communicative competence» Pride & Jones. (ed) (1972).
- JESPERSEN, O. (1904) *How to teach a foreign Language*. Translated into English Allen and Unwin. London.
- KAPLAN, R.B. (1972) «The anatomy of rethoric: Prologomena to a functional theory of functional theory of rethoric» *Language and the Teacher. A Series in Applied Linguistics* Philadelphia.
- LADO, R. (1957) *Linguistics Across Languages: Applied Linguistics for Language Teachers* Ann Arbor.
- LARSEN-FREEMAN, D. (ed) (1980) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Newbury House.
- MITCHEL, R. et al. (1981) *The foreign Language Study: An Observational Study* Sterlings Monographs n° 9.
- MUNBY, J. (1978) *Communicative Syllabus Design* Cambridge University Press.
- OLLERDORF, H.G. (1835) *Nouvelle Méthode por apprendre à lire et à parler une langue en six mois. Appliquée a l'allemand*. Paris.
- O'MALLEY et al. (1985) «Learning Strategies used by biginning and intermediate ESL students» *Language Learning*. 35.
- O'MALLEY (1987) «The effects of training in the use of learning strategies on Acquiring a Second Language» Anita Wenden & Joan Rubin (ed) (1987).
- PALMER, H.E. (1971) *The Scientific Study and Teaching a Forein Language* 1968 Oxford U. Press.
- PASSY, P. (1899) *De la Méthode Directe dans l'Enseignement des Langues Vivantes*. Bourg-la Reine.
- PRIDE and HOLMES (ed) (1972) *Sociolinguistics* Penguin.
- RICHTERICH, R. and CHANCEREL, J.L. (1978) *Identifying the needs of adults Learning a Foreign Language*. CCC of The Council of Europe. Strasbourg.
- SCHRIFFIN, D. (1987) *Discourse Markers* Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage» *IRAL*. 10.
- STERN, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching* Oxford University Press.
- STREVENS, P.D. (1977) *New Orientation in the Teaching of English* Oxford University Press.

- TARONE, E. (1981) «Some thoughts on the notion of communication strategy» *Tesol Quarterly*.
- TARONE, E. and SELINKER (1976) Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. *Language Learning. Special Issue n. 4*.
- TRIM, J.L.M. (ed) (1981) *Modern Languages (1971-1981)* CCC of the Council of Europe. Strasbourg.
- VALETTE, R.M. (1969) *Directions in Foreign Language Testing* ERIC New York.
- WENDEN, A. and ROBIN, J. (1986) *Learner Strategies in Language Learning* Prentice-Hall.
- VERGANI and SADLER (1831) *Grammaire Anglaise* (Third edition) Paris.
- WIDDOWSON, H. (1974) «An Approach to the teaching of Scientific English Discourse» *REIC Journal Vol 5 I*. (1975) «EST in theory and practice» in *English for Academic Study* The British Council. (1983) *Language Purpose and Language Use* Oxford U. P. (1987) «A Rationale for the Language Teacher Education» CCC of the Council of Europe. Strasbourg.

## COLECCIÓN SEMINARIOS EDUCACIÓN Y LENGUAS

### Relación de Publicaciones

#### BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN CATALUÑA

Teide. Barcelona, 1975.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el I Seminario sobre educación bilingüe en Cataluña, organizado por el ICE de la UB. 1974.

#### BILINGÜISME I EDUCACIÓ

Teide. Barcelona, 1976.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el II Seminario organizado por el ICE de la UB en Palma de Mallorca, 1975.

#### BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO

Ceac. Barcelona, 1978.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el III Seminario organizado por el ICE de la UB en Tarragona, 1976.

#### JORNADAS DE BILINGÜISMO

ICE. Universidad de Valencia, 1979.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el V Seminario celebrado en Peñíscola, 1978.

#### LA PROBLEMÁTICA DEL BILINGÜISMO EN EL ESTADO ESPAÑOL

ICE. Universidad del País Vasco, 1980.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VI Seminario celebrado en Zaratuz, 1979.

#### LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DEL ESTADO ESPAÑOL

ICE. Universidad de Barcelona, 1983.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VII Seminario organizado por el ICE de la UB en Sitges, 1982.

J. Arenas, J. Arnau, P. Ayerbe, R. Calatayud, E. Eguilior, M. Fernández, CH. Fitouri, X. Garagorri, J. Iborra, X. Quintana, A. Martinet, G. Mazzotti, M. Muset, L. Oiharzabal, R. Puighermanal, M. Siguan, A. Vila, M. Vives, F. Zabaleta, M. Zalbide.

#### ADQUISICIÓN PRECOZ DE UNA SEGUNDA LENGUA

ICE. Universidad de Barcelona, 1984.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VIII Seminario organizado por el ICE de la UB en Sitges, 1983.

M. Siguan, I. Vila, I. Idiazabal, S. López, A. de Houwer, A. Sinclair, G. Badaf, M. Belart, M. Rossell, R. Ros, M. Flaquer, L. Oiharzabal, P. Sanz, U. Ruíz, P. Hernández, J. Kortabarria, A. Arberas, G. Gómez, A. Nogueira, C. Fleta, A. Olmos, J. Arnau, J. Iborra, M.A. Fernández, E. Alba.

#### ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS Y RESULTADOS ESCOLARES

ICE. Universidad de Barcelona, 1985.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el IX Seminario organizado por el ICE de la UB en Sitges, 1984.

J. Arnau, J. Arenas y M. Abeyà, A. Alsina y A. Bel, M. Pérez, A. Flor, A. Olmos y C. Fleta, E.I.F.E., M.A. Pinto, M. Serra, E. Garriga, J. Llugany y N. Silvestre, CRALL, A. Tabouret-Keller, I. Santiago, M. Siguan.

#### LENGUAS MINORITARIAS Y EDUCACIÓN

ICE. Universidad de Barcelona, 1986.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el X Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en colaboración con l'AIMAV y patrocinado por la UNESCO. Sitges, 1985.

W.F. Mackey, R. Pannikar, R.M. Díaz, J. De Vries, M. Siguan, F. Vallverdú, J. Arenas, Equipo da Dirección Xeral de Política Lingüística, J. Lobelle y H. Ruimy-Van Dromme, A. Valdman, W. Haacke, J.A. Foley, V. Siljanoski, S.M. Shafer, M. De Grève.

#### LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EUROPA

I.C.E. Universidad de Barcelona, 1987.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XI Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en Sitges y patrocinado por la UNESCO, el Secretario General del Consejo de Europa y el «Patronat Català pro Europa», 1986.

M. Siguan, J. Arenas, X. Rubal, J. Garay y I. Vila, G. Morgan, K. Gerth, F. Sierra, N. Bottani, M. Rey, J. Schon, E. Zuanelli, H.G. Widdowson.

#### LENGUA DEL ALUMNO, LENGUA DE LA ESCUELA

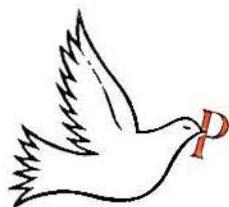
ICE. Universidad de Barcelona, 1990.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XII Seminario Internacional organizado por el ICE de la UB en Sitges y patrocinado por la CCE y el «Patronat Català pro Europa», 1987.

M. Siguan, A. Camps, I. Humblet y P. Van de Craen, G. Wells, Ch. Ling, N. Saló, J. Dolz, C. Blanche-Benveniste, J.Ma. Artigal, J. Arenas, I. Idiázabal, F. Álvarez, S. Stijner, K. Drepez y A. Wynants, E. Koutsouvanou, R. Renard, G. Lambelin, F. Lapeyre, T. Vallen, I. Humblet.

Traducción: A. García.





COLECCIÓN SEMINARIOS N° 21

XIII Seminario sobre «Educación y lenguas»