

EDUCACIÓN Y PLURALIDAD DE LENGUAS

MIQUEL SIGUAN



INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE BARCELONA · COL·LECCIÓ INFORMES N.º 14

EDUCACION Y PLURALIDAD DE LENGUAS

1. Objetivos lingüísticos de una política educativa

Problemática general

Principales tipos de políticas lingüísticas

- 1 Unificación lingüística
- 2 Aceptación de la pluralidad
- 3 Independencia lingüística
- 4 Búsqueda de una identidad
- 5 Ampliación lingüística

2. Enseñanza en función de los individuos o en función de los territorios. Modelo único o pluralidad de modelos.

3. El nivel de la lengua en la enseñanza. Diferencias de nivel entre las lenguas.

4. La eficacia de la enseñanza. Medio lingüístico y actitudes implicadas.

Apéndice. Lengua y escuela en Cataluña

Nota bibliográfica

MIQUEL SIGUAN

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE BARCELONA · COL·LECCIÓ INFORMES N.º 14

EDUCACION Y PLURALIDAD DE LENGUAS

1. Objetivos formativos de una política educativa

1.1. Introducción general

1.2. Necesidades lingüísticas de las lenguas

1.3. Necesidades lingüísticas

1.4. Necesidades lingüísticas

1.5. Necesidades lingüísticas

1.6. Necesidades lingüísticas

1.7. Necesidades lingüísticas

2. Situación en materia de los idiomas en los territorios de las lenguas

3. El caso de la lengua en la enseñanza. Diferencias de nivel entre las lenguas

4. El estado de la enseñanza. Medio lingüístico y currículo lingüístico

5. Conclusiones. Temas y lecturas en español

6. Bibliografía

MIQUEL SICILIAN

FECHA DE PUBLICACIÓN:

ABRIL, 1978

Depósito Legal: B. 16.597-78

COMERCIAL OFFSET

1 Objetivos lingüísticos de una política educativa

Contra lo que hace un tiempo parecía darse por supuesto la uniformidad lingüística en el interior de un país, no es la regla, sino más bien la excepción. Basta tener en cuenta que en el mundo se conocen cerca de 4.000 lenguas distintas, y sólo unos 200 estados soberanos, para comprender lo fundado en esta afirmación. En Europa parece que la relación de estados monolingües ha de reducirse a Portugal, Hungría e Islandia. En América habría que incluir a varios Estados donde no ha quedado población indígena. Cuba, Santo Domingo y, si se quiere, Chile y Argentina. Y en Africa y Asia, quizás sólo Australia y Japón. La coexistencia de varias lenguas en el interior de un mismo estado tiene motivos muy variados según los casos, expansión, conquista, federación, emigración... y está influida por factores muy diversos: políticos, sociales, económicos-sociales. Sin riesgo a exageración puede asegurarse que no existen dos situaciones de coexistencia de lenguas que sean iguales, y apenas si parecidas. Aunque por supuesto se pueden identificar algunos procesos comunes. La sociología lingüística, especialmente en su dedicación al bilingüismo, está plenamente justificada.

Ahora bien, toda situación de bilingüismo, toda situación de coexistencia de lenguas en un mismo territorio político plantea, por necesidad, problemas a la organización de la educación. De estos problemas voy a ocuparme en este comentario.

Añadamos que la multiplicación extraordinaria, típica de nuestra civilización, de las comunicaciones y de los contactos entre todas las partes del mundo, produce que en los países monolingües y también en los plurilingües, el sistema educativo ha de incluir como objetivo el alcanzar un conocimiento considerable de lenguas internacionales distintas de la propia.

Llamo objetivos lingüísticos de un sistema educativo los niveles de conocimiento y de uso de una o de varias lenguas que el sistema se propone que alcancen sus alumnos. Estos objetivos son determinados por las autoridades gubernamentales, o por los organismos que actúan con autoridad delegada del gobierno y pueden considerarse como la definición de la política lingüística enunciada en el papel de las disposiciones oficiales y la práctica real del sistema educativo haya una gran distancia, pero incluso así la práctica define una determinada política.

Las políticas lingüísticas en la educación como expresión de la política lingüística general varían considerablemente de estado a estado. Hablando en general, puede admitirse que la política lingüística de cualquier estado se propone en primer lugar procurar la integración de la colectividad humana que constituye el estado por medio de determinados usos de la lengua y en primer lugar a través de su uso en la educación.

En los estados en los que coexisten varias lenguas la integración puede procurarse de varias maneras.

1 — Estableciendo una lengua como lengua única y procurando la desaparición de las restantes.

2 — Estableciendo una lengua como lengua principal y respetando o fomentando la existencia y el cultivo de las restantes.

3 — Estableciendo una plena igualdad e independencia entre las distintas lenguas.

Por otra parte, las políticas de fomento o independencia de varias lenguas pueden dirigirse hacia la colaboración y la armonización cultural -bilingüismo y biculturalismo como objetivo- o hacia el cultivo paralelo e independiente de cada una de ellas.

Finalmente, una política lingüística en la educación debe incluir la adquisición de lenguas de relación distintas de las usadas en el propio ámbito estatal y aptas para los contactos internacionales.

Problemática general. Factores generales

Este esquema general de una política lingüística se concreta en cada estado particular en función de dos tipos de factores.

1º. La manera como se aceptan o se interpretan lo que podemos denominar derechos humanos en relación con la lengua.

2º. Las características concretas de la situación monolingüe o plurilingüe en el estado considerado.

Comentaré brevemente estos factores antes de intentar una clasificación de las políticas lingüísticas en la educación.

Respecto a los derechos, me referiré a los dos que aparecen repetidamente en documentos y declaraciones de la UNESCO. El derecho a recibir educación en la propia lengua, y por tanto el derecho de toda minoría a disponer de un sistema educativo en la lengua propia. Y el derecho de todo individuo a aprender una lengua de civilización y de cultura.

La preocupación por la defensa de los derechos humanos y por la protección de las minorías tan extendida en nuestro tiempo, ha llevado a considerar el derecho a la lengua propia como un derecho inalienable. Y la UNESCO ha derivado de él y ha proclamado solemnemente el derecho de todo hombre a ser educado en su lengua propia.

Esta afirmación puede considerarse en una doble perspectiva:

Por un lado, una lengua no existe ni puede existir en un sólo individuo, es siempre medio de comunicación de un grupo. Por tanto el derecho a la lengua, es básicamente el derecho de todo grupo a defender y a fomentar su lengua. La utilización de la lengua en la enseñanza formal, en la escuela, y no sólo en la educación familiar forma parte de esta defensa, pues resulta evidente que en nuestro tiempo, una lengua que no esté presente en la enseñanza, es una lengua condenada a desaparecer.

Desde la perspectiva del individuo, el derecho a recibir educación en su propia lengua se fundamenta además en razones pedagógicas: sólo utilizando la lengua con la que el niño llega a la escuela, es posible que los conceptos abstractos objeto de la enseñanza, se enlace con su experiencia real y al mismo tiempo con el contexto cultural que en su lengua se expresa. Usando una lengua distinta en la enseñanza, se corre el peligro de convertir lo enseñado en algo artificioso y ficticio.

Las dos argumentaciones, ética y política la una, y pedagógica la otra, son abun-

dantemente conocidas -muchos programas de enseñanza bilingüe o de enseñanza en lenguas minoritarias, se han establecido apoyándose en ellos- y generalmente aceptados, y no hace falta por tanto exponerlos con más detalle; Puede ser útil en cambio señalar sus limitaciones.

En cuanto al derecho de toda minoría a que se organice la enseñanza en su propia lengua es evidente que tiene un límite inferior por debajo del cual este derecho no puede ser satisfecho. Si el cultivo de la lengua de la minoría ha sido muy limitado, la lengua no es apta para servir de vehículo a los contenidos culturales que la enseñanza ha de transmitir. Y si el número de miembros de la minoría es demasiado pequeño, el montar para ellos un sistema especial de enseñanza puede tener un costo social prohibitivo. Tal sería por ejemplo el caso de una lengua que no llega a contar 50.000 hablantes, y que no ha alcanzado nunca el estadio de lengua escrita. Cuando la URSS decidió llevar adelante su política de protección a las lenguas de las distintas etnias de la Unión, no pudo asumir como es lógico la defensa de todas, sino que tuvo que empezar por hacer un catálogo de las que cumplían unas condiciones mínimas;

A la argumentación pedagógica en favor del uso de la lengua propia en la enseñanza también hay que hacer alguna observación. Los que con más fuerza han denunciado los inconvenientes del uso de otra lengua desde el comienzo de la escolaridad han sido como es lógico, representantes de minorías lingüísticas que se sentían oprimidos por la imposición de una lengua oficial. Desde su perspectiva su actitud era perfectamente comprensible, la ausencia de la lengua en la escuela ponía en peligro su supervivencia. Pero no es menos cierto que para conjurar este peligro exageraban los inconvenientes pedagógicos. Ciertamente la enseñanza en otra lengua constituye un obstáculo y requiere un mayor esfuerzo pedagógico, pero si este esfuerzo se dá, lo que no siempre ocurre, los inconvenientes pueden ser superados. El niño es capaz de adquirir una segunda lengua en la medida necesaria para servir de vehículo a la enseñanza. Incluso es capaz de cambiar de lengua como demuestran tantas historias de niños emigrados. Otra cosa es que esto represente una pérdida para la colectividad lingüística y un ataque a sus derechos. En este momento me refiero sólo a la pedagogía.

Quizás el citar algunos ejemplos de enseñanza en una lengua distinta de la materna, pero que no van unidos a la imposición de una lengua en expansión puede hacer más aceptable esta afirmación.

Cuando en el Canadá francés se consiguió el derecho a organizar la enseñanza en francés, los canadienses de lengua inglesa que residían en el Canadá francés se convirtieron en minoría lingüística. La situación paradógica de que el francés era la lengua oficial en el estado de Quebec, pero la más débil en el conjunto del Canadá, produjo y produce muchas tensiones. En aras de la concordia algunas familias de habla inglesa, patrocinaron una escuela en la que niños de habla inglesa se educaban en francés desde el comienzo, en lo que se han llamado clases de "inmersión". El razonamiento de los padres era que, dado que hablaban inglés en casa y en la calle no había peligro de que lo perdiesen, y en cambio que para lograr que se expresaran en francés debían empezar muy pronto. El experimento que ha tenido una gran difusión (Saint Lamberth) se ha considerado un éxito. El éxito ha movido al gobierno de Québec a impulsar ensayos parecidos y es posible que algún día obligue a todos los niños de habla inglesa a asistir a escuelas de "inmersión", en cuyo caso, convertido en imposición quizás los resultados no sean tan favorables.

Un ejemplo más notable todavía y no menos famoso es que ha resultado de la

política lingüística del estado de Israel, que constituido en principio por refugiados de todo el mundo, decidió resucitar como lengua nacional el hebreo, que hacía 30 siglos que había dejado de ser utilizado como lengua de comunicación entre los judíos. Esto significó que una generación entera recibió la educación en una lengua distinta de su lengua familiar, y con un claro éxito, ya que el hebreo se está convirtiendo en la lengua normal de comunicación y de cultura en el estado de Israel. En este caso la imposición escolar se hizo con el acuerdo implícito de la población.

Un ejemplo menos conocido, pero más cercano a nosotros, lo constituyen las "eikastolas", por medio de las cuales los vascos pretenden recuperar y difundir el uso generalizado de su lengua. Al rededor del 60 % de los alumnos de las eikastolas pertenecen a familias que no hablan el vasco y asisten a unas escuelas -las eikastolas- donde desde el primer día sólo se utiliza el vasco en la enseñanza.

En un país monolingüe el derecho de los individuos a ser educados en su propia lengua y la conveniencia de que el estado, como cualquier organismo social, disponga de una lengua común que asegure la comunicación entre sus componentes coinciden por principio. Lengua oficial y lengua popular coinciden en todos los casos. En los países en los que esto no ocurre, es necesario formular políticas lingüísticas para armonizar intereses dispares o contrapuestos.

Pero para entender las políticas lingüísticas hay que recordar todavía otro tipo de derechos en cierta manera opuestos a los anteriores.

Los numerosos países de Asia y de Africa que a mediados de este siglo llegaron a la independencia después de una etapa colonial se encontraron enfrentados de golpe con problemas lingüísticos de extraordinaria gravedad. La administración del territorio se había basado en la lengua de los colonizadores. Al desaparecer éstos y la lengua que portaban, lo que quedaba era un mosaico de docenas de lenguas y de dialectos, sin que ninguno se extendiese por la totalidad, ni tan sólo por la mayoría del territorio. En estas condiciones, montar una administración pública y edificar una unidad política es evidentemente muy difícil.

Pero incluso al margen del problema político, la multiplicidad de lenguas plantea problemas educativos que la mera aplicación del principio del derecho a la lengua propia no puede resolver. Pues, qué sentido tiene educar en su propia lengua a los miembros de una tribu, si su lengua sólo se habla en aquella tribu, si no hay ninguna esperanza de que aquella lengua pueda tener un desarrollo posterior, ni de que exista en ella una enseñanza superior, cuando el educar en aquella lengua significa que el individuo ya no podrá salir de su tribu, y por tanto de su aislamiento cultural y en muchos casos de su pobreza económica. Y no se trata sólo de una tribu aislada. En muchos países esta situación es más bien la regla que no la excepción.

La toma de conciencia de este problema, es lo que ha provocado la insistencia en las declaraciones de la UNESCO de derecho al aprendizaje de una lengua de comunicación y de cultura. Lo que quiere significarse con ello es que una política lingüística no puede articularse sólo sobre la defensa de las lenguas propias, sino que ha de tener en cuenta las necesidades lingüísticas de la población, en orden a su desarrollo individual y colectivo, necesidades que no es seguro que las lenguas propias satisfagan.

Esta consideración referida en primer lugar para países nuevos y lenguas primitivas, puede hacerse también para países antiguos con lenguas nacionales que expresan una cultura acreditada y que sirven de vehículo a una enseñanza superior, pero que no

bastan sin embargo para satisfacer las necesidades de información de nuestro tiempo. En Holanda, como en Dinamarca, en Polonia como en Hamburgo, la necesidad de dominar al menos una lengua extranjera, sobre todo al llegar a los estudios universitarios, es una necesidad generalmente sentida y aceptada. La necesidad alcanza incluso a los países más desarrollados y más cultos con lenguas de gran prestigio internacional. Alcanza incluso a los Estados Unidos a pesar de que su extraordinario volumen y el lugar privilegiado que ocupa su lengua en el mundo les permita continuar la olímpica ignorancia de otras lenguas que han heredado de los ingleses. En la crisis de sorpresa e inseguridad que produjo en los Estados Unidos el lanzamiento por los rusos del primer Sputnik, los americanos se acusaron entre otras cosas de esta ignorancia, e hicieron propósito de enmienda. Propósito en el que la verdad es que no perseveraron.

La política lingüística de un país determinado y su traducción en el sistema educativo no puede deducirse simplemente de los principios generales que acabo de comentar, sino que ha de establecer en función de la situación concreta del país.

Prescindiendo del caso, poco frecuente como he dicho, de los países monolingües, una política lingüística ha de empezar por enfrentarse con el hecho de la existencia de lenguas distintas habladas por grupos distintos.

- Los que hablan cada una de las lenguas pueden ser grupos étnicos y culturales distintos, o pueden ser miembros de un mismo grupo que ocupan distintos lugares en la sociedad.
- Los dos grupos lingüísticos pueden estar relativamente equilibrados o diferir fuertemente por su volumen o por su prestigio o influencia social.
- Los grupos lingüísticos pueden estar historicamente asentados en el territorio, o ser algunos de ellos el resultado de una emigración reciente.
- Los grupos lingüísticos pueden estar territorialmente separados, ocupando territorios distintos, o pueden coexistir en un mismo territorio. O pueden coexistir en ciertos lugares y estar separados en otros, o cualquier otra forma intermedia de distribución.

En cuanto a las diferencias entre las lenguas habladas por los distintos grupos, notemos varias posibilidades:

- Las lenguas en presencia difieren más o menos por su grado de normalización y por su tradición cultural.
- Las lenguas en presencia difieren por su prestigio internacional (por la frecuencia e importancia de su uso fuera del propio país).
- Las lenguas en presencia difieren por su fuerza política (una o varias tienen el carácter de lengua oficial).
- Las lenguas en presencia difieren por su prestigio social. Una misma persona habla en una u otra lengua, según los temas y según las situaciones (diglosia).
- Las lenguas en presencia son más o menos distintas, filológicamente hablando, lo que influye en la facilidad de paso de una a otra y también en la substitución de una por otra.

A estas dos series de variables que condicionan una política lingüística, se podría

añadir el tipo de organización política: fuertemente unitaria, regionalista, plenamente federal. La verdad es, sin embargo, que las estructuras políticas más o menos diversificadas: regionalistas o federalistas, más que ser la raíz de una determinada política lingüística son al revés, el intento de resolver una situación compleja por razones lingüísticas, y por tanto la expresión de una determinada política lingüística.

Así no es cierto que la política lingüística del Canadá, de relativa independencia de las dos lenguas, sea un resultado de la constitución federal del Canadá, sino que más bien habría que decir que el federalismo del Canadá es el resultado de la existencia de 2 poblaciones lingüísticamente distintas y celosamente de su propia identidad.

La larga relación de factores que acabo de señalar aclara por que, incluso si los objetivos generales en cualquier estado pueden considerarse similares, las políticas lingüísticas concretas varían extraordinariamente de país a país. Y todavía hemos de tener en cuenta aquellos países que llegados a la independencia sin una lengua principal, han de establecer su política lingüística prácticamente desde cero y aplicada a situaciones extremadamente complejas. Pero como cualquier comentario crítico sobre el polilingüismo en la educación sólo es posible a partir de una cierta ordenación significativa del material, propongo clasificar las políticas lingüísticas en la educación en la siguiente forma:

Principales tipos de políticas lingüísticas en relación con la educación.

1. Unificación lingüística

- a) uso exclusivo de una lengua
- b) uso transicional de otras lenguas

2. Aceptación de la pluralidad lingüística

- a) tolerancia del uso de varias lenguas además de la lengua principal
- b) promoción del uso de varias lenguas además de la lengua principal

3. Independencia lingüística

Igualdad jurídica e independencia cultural de varias lenguas

4. A la búsqueda de una identidad lingüística nacional

Políticas lingüísticas en países recién llegados a la independencia que no poseen una o varias lenguas comunes o principales

5. Políticas de ampliación lingüística

- a) adquisición de lenguas de cultura y comunicación internacional
- b) cosmopolitismos

Unificación lingüística

a) uso exclusivo de una lengua

Una política estatal de unificación lingüística parte de una doble identificación. Por un lado la identificación del estado con la comunidad nacional. Por otro lado la identificación entre nación, cultura y lengua. La unidad del estado supone una nación única, con una cultura única y una lengua única.

La enseñanza y el uso de la lengua nacional en el sistema educativo tiene por objeto naturalmente el potenciar y perfeccionar su uso. Pero tiene también una finalidad defensiva, incluso en un país monolingüe la unidad lingüística no es nunca total. En todos los países hay diferencias dialectales según las regiones y los lugares, hay diferencias lingüísticas según las clases sociales y las profesiones y hay distintos niveles de lengua según los usos, desde un uso culto y refinado a un uso vulgar. La escuela tiene por misión defender la unidad y la calidad de la lengua y por ello, en todas las escuelas del país se enseña la misma lengua.

En los países donde existen y se usan otras lenguas además de la considerada como lengua nacional, esta función defensiva es mucho más clara. De acuerdo con la mentalidad del estado nacionalista, la pluralidad lingüística es una amenaza a la unidad nacional, y debe ser en la medida de lo posible eliminada. La escuela contribuye a esta eliminación en primer lugar ignorando las otras lenguas, la enseñanza se imparte exclusivamente y desde el primer momento en la lengua nacional. Pero puede incluso luchar activamente contra ellas como parte de su tarea de promoción de la lengua nacional.

La ideología del estado nacionalista ha acompañado la constitución de la mayoría de los estados europeos a lo largo de la edad moderna. En todos o en la mayoría de ellos se han producido procesos de unificación lingüística que han conseguido o pretendido eliminar lenguas distintas de la considerada como nacional, normalmente la lengua del grupo que ha dirigido y controlado el proceso de unificación política. Francia ha sido el país que ha llevado a una política más decidida y consecuente en este sentido hasta haber logrado hacer desaparecer la gran variedad lingüística de la mitad sur del país (occitania), haber llevado al borde de la extinción lenguas como el bretón y el corso, y haber silenciado y degradado los dialectos alemanes del este. Pero es posible citar otros ejemplos: Inglaterra (galés, escocés, irlandés), Bélgica (flamenco, largo tiempo ignorado), Italia (sardo). Y por supuesto España (catalán, gallego y vasco), que a lo largo de su historia ha acostumbrado a seguir las pautas políticas y administrativas francesas.

En todos estos aspectos de unificación lingüística, la escuela ha jugado un papel preponderante y extremadamente eficaz, sobre todo a partir de la época de las revoluciones y de la difusión de la escuela estatal obligatoria.

La enseñanza monolingüe impuesta a niños que tienen una lengua materna y familiar distinta, tiene el inconveniente pedagógico ya citado de tender a convertir las materias enseñadas en algo artificial y ajeno a la experiencia propia. Pero tiene sobre todo el inconveniente de que puede plantear reacciones políticas adversas en la medida en que los miembros del grupo lingüístico minoritario se hagan conscientes de su solidaridad lingüística y cultural. En un sistema democrático parece que no debería ser posible imponer la unificación lingüística en contra de la opinión expresada de una minoría lingüística.

Claro que hay también minorías lingüísticas sin conciencia de una solidaridad cultural que consideran natural la situación subordinada de su lengua -que consideran natural la diglosia- y que se contentan con un uso familiar y coloquial sin que se les ocurra reclamar un uso escolar y culto para el que no la consideran apta. Son lenguas destinadas a desaparecer en un plazo más o menos largo.

Y hay también minorías lingüísticas en una situación de tan completa inferioridad social -de plena marginación- que incluso teniendo conciencia de su solidaridad

lingüística cultural, no creen que la utilización de su lengua en la enseñanza les ayudase a salir de su marginación, incluso temen que la aumentase. Tal es el caso de muchos pueblos indígenas en América Central y del Sur.

A la política de unificación lingüística, puede asimilarse la política de integración lingüística que practican muchos países con sus inmigrantes exteriores. Se da por supuesto que el inmigrante a largo plazo desea integrarse en el país que lo recibe, y por tanto aprender y adoptar su lengua, y que incluso a corto plazo le conviene aprenderla para conseguir mejores oportunidades sociales. Y de aquí se deduce que el inmigrante no ha de tener ningún interés en conservar su propia lengua, o en que en todo caso esto es asunto privado suyo que no afecta al país receptor. Y se deduce igualmente que el esfuerzo por aprender la lengua del país recae totalmente sobre el inmigrante y sobre sus hijos. O sea que el inmigrante y sus hijos deben considerarse afortunados de recibir una educación exclusivamente en la lengua del país que los recibe, porque incluso si el tránsito brusco de una lengua a otra exige un esfuerzo suplementario su integración resultará acelerada. Igual como en el caso de las minorías lingüísticas esta práctica de la integración forzada resulta eficaz mientras el grupo al que se aplica no tenga conciencia de su comunidad lingüística implica una solidaridad cultural y deduzca de ellos consecuencias políticas.

En todo este apartado he hablado de unos sistemas escolares estrictamente monolingües. En realidad se trata sin embargo de sistemas bilingües a pesar suyo. Pues el niño, miembro de una minoría lingüística o inmigrante que recibe la enseñanza en una lengua distinta a la suya, traduce de alguna manera lo que aprende a su propia lengua y al final acaba con un repertorio intelectual y cultural bilingüe que el sistema escolar no ha previsto ni orientado.

b) Uso transicional de otra lengua

El choque que representa el paso brusco de la lengua materna y familiar al uso de una lengua distinta en la escuela, con todos los inconvenientes y complicaciones pedagógicas que este choque provoca, puede reducirse o anularse utilizando la lengua maternal y familiar del niño en el primer período de su escolaridad, y estableciendo un tránsito gradual de esta lengua a la lengua de la enseñanza.

Esta forma de organización lingüística de la enseñanza admite a su vez varias modalidades, de las que las principales son:

- La lengua familiar se utiliza sólo en el período preescolar y aprendizaje de la lectura y escritura se hacen ya en la lengua de la enseñanza.
- La lengua familiar se utiliza para el aprendizaje de la lectura y la escritura y de las primeras nociones operatorias (cálculo), y a partir de esta base se pasa a la lengua de la enseñanza.
- La lengua familiar se utiliza durante más tiempo, pero luego se abandona totalmente.

En cualquiera de estas modalidades el objetivo de la escuela continúa siendo la plena unificación lingüística en beneficio de la lengua nacional. La lengua familiar del niño se utiliza sólo para hacer más suave la transición.

Esta forma de organización escolar es adoptada por algunos países receptores de emigrantes para facilitar su integración en el país. El ejemplo más importante es el de

los Estados Unidos. Los Estados Unidos que reciben un caudal inmigratorio muy importante desde hace un tiempo, realizan un gran esfuerzo por ofrecer a estos emigrantes una educación más adecuada a sus necesidades. Aunque esta educación, llamada generalmente educación bilingüe es de tipos muy diversos, ya que está localmente organizada, puede decirse que en un 80 % consiste simplemente en un uso transicional de la lengua de los emigrantes.

Este uso transicional es por otra parte la única solución posible cuando se quiere tener en cuenta las peculiaridades lingüísticas de una población que habla un dialecto, que por alejado que esté de la lengua principal no constituye una lengua propia. O que habla una lengua tan poco sistematizada o reducida a tan pocos hablantes, que resulta imposible basar en ella un sistema educativo más amplio. Es la solución adoptada en Suecia para iniciar la escolaridad con los niños de las regiones del norte del país que hablan distintos dialectos.

2. Aceptación de la pluralidad lingüística

a) Tolerancia del uso de varias lenguas

La política lingüística de un estado puede combinar la promoción y defensa de una lengua principal del estado, con el reconocimiento de la existencia de otras lenguas, e incluso con la promoción y defensa en alguna medida de éstas. Una política de este tipo se manifestará también en primer lugar en la organización escolar.

La forma más simple y limitada de esta política consiste en el puro reconocimiento que de todos modos significa un cierto status legal para la lengua. En el orden de la enseñanza, esta política se traduce en la presencia de las lenguas de las minorías en los programas de enseñanza. Presencia que puede adoptar varias formas, pero que generalmente consiste en la enseñanza, o la formalización de la enseñanza de la lengua en cuestión. Enseñanza que puede ocupar más o menos tiempo del horario escolar, que puede prolongarse más o menos tiempo a lo largo de los años de escolaridad, y que puede acompañarse de materias -como literatura, música, folklore, etc.- que pueden considerarse complementarias del conocimiento de la lengua.

Una organización escolar de este tipo puede considerarse en principio que es una suavización de una política estrictamente unificadora, como resultado de la presión de los miembros de las minorías lingüísticas.

La legislación actual sobre enseñanza de lenguas regionales en Francia corresponde exactamente a este esquema. Se tolera y regula la enseñanza "de" la lengua local pero no "en" la lengua local. También en España la normativa vigente derivada de la Ley de Educación corresponde al mismo esquema, aunque parece probable que pronto se dicte una reglamentación mucho más favorable a las lenguas de las minorías, y de hecho hoy ya se practica en ciertos casos una amplia tolerancia que permite la existencia de las "eikastolas" por ejemplo.

La enseñanza de la lengua minoritaria en tanto que lengua es también la solución adoptada en ciertos casos en los que se pretende la conservación de una lengua, incluso si el grupo que la habla no se muestra empeñado en su defensa, como ya he dicho que ocurre con ciertos grupos indígenas en América central y meridional. O también la solución adoptada, cuando en un mismo territorio coinciden dos grupos lingüísticos y se pretende que cada grupo sea al menos capaz de utilizar o de entender la lengua del otro.

También es posible una solución de este tipo al organizar la educación de los inmigrantes. Un sistema educativo organizado de esta forma, procura la integración del inmigrante en la sociedad que los recibe, pero al mismo tiempo le permite mantener viva su lengua y la adscripción a su grupo lingüístico.

En todos estos casos, los resultados de esta política dependen directamente de la actitud de los miembros del grupo lingüístico afectado. Si el grupo es indiferente a la defensa de su propia lengua, una política educativa de este tipo es incapaz de detener su decadencia. A la inversa, para un grupo empeñado en la defensa de su lengua, una política educativa de este tipo puede ser un trampolín eficaz para un desarrollo posterior.

b) Promoción del uso de varias lenguas

Es posible que un estado no sólo tolere la presencia de otras lenguas además de su lengua principal, sino que promueva efectivamente su cultivo y su uso, sea por su propio impulso, sea por la presión política de los grupos que las hablan. Esta política se revelará en el sistema de enseñanza por la presencia de estas lenguas como lenguas de enseñanza. No sólo enseñanza "de" la lengua sino "en" la lengua de la minoría lingüística.

Esta presencia de la lengua puede darse con intensidades muy diversas. Es posible distinguir al menos tres modalidades básicas.

- I. La lengua principal de la enseñanza es la lengua principal del estado. La lengua de la minoría se utiliza en determinadas materias. Por lo general estas materias son las llamadas materias de las letras: literatura, historia, arte, etc., y se reservan a la lengua principal las materias de ciencias.
- II. La lengua local y la lengua principal del estado se utilizan en condiciones de igualdad en cuanto a la distribución de las materias enseñadas.

Esta distribución equilibrada plantea complicados problemas de organización, una manera radical de abordarlos consiste en establecer una alternancia temporal, un día una lengua y otro día otra, o por las mañanas una lengua y por las tardes otra.

- III. La lengua local se utiliza preferentemente en la enseñanza. La lengua principal del estado se aprende como segunda lengua.

El que se adopte una u otra de estas posibilidades, o cualquier grado intermedio entre ellas, depende de la filosofía política del estado, de la presión de las minorías lingüísticas afectadas y también de la capacidad de las distintas lenguas para convertirse de inmediato en lenguas de enseñanza.

Ejemplos de la tercera modalidad los encontramos siempre que un estado ha reconocido el derecho de una minoría a la autonomía lingüística, vaya o no acompañada de autonomía política. Este es el caso de las escuelas predominantemente en galés, en Inglaterra, en vasco y en catalán en España, o en un contexto algo distinto, escuelas para minorías de lengua alemana en Italia (Alto Adigio), en Checoslovaquia (sudetes), o en Rumanía.

La aplicación más amplia y sistemática de esta promoción de distintas lenguas la encontramos en la Unión Soviética. En varios territorios de la Unión en los que

existe una lengua propia de enseñanza, se imparte en esta lengua hasta el nivel universitario.

En todos los casos citados, incluido la URSS, el estado continúa teniendo una lengua principal que sirve de nexo de unión entre sus partes, y que goza por ello de una posición privilegiada.

La política de promoción de las distintas lenguas incluidas en un estado, da por supuesto que esta promoción no pone en peligro la unidad política del estado. Por otra parte, en todos los casos en los que se aplica esta política, y muy claramente en el caso de la URSS, sigue existiendo una lengua principal del estado, nexo de unión entre sus partes que goza por ello de una posición privilegiada. Así lo que pretende esta política en cualquiera de sus formas, en los territorios con una lengua propia es substituir el enfrentamiento cultural por la colaboración y la armonía, y el enfrentamiento lingüístico por un bilingüismo más o menos equilibrado.

Esta es al menos la intención expresa de una política lingüística de este tipo. Dado que una política es siempre el resultado de tensiones entre fuerzas opuestas, es posible sospechar que en ciertos casos la intención de un estado al proponer esta política, busca en realidad imponer a largo plazo y por caminos desviados una lengua nacional. Como es posible sospechar que la verdadera intención de una minoría lingüística al reclamar la presencia mayoritaria de su lengua en el sistema educativo, es poner las bases para llegar a alcanzar la plena independencia lingüística. Pero también es posible que la colaboración cultural y el entendimiento lingüístico se busquen de buena fe. O que sin buscarlos nadie directamente resulten inevitables.

Lo dicho hasta aquí se refiere a países que incluyen grupos o minorías lingüísticas. También para los inmigrantes se pueden proponer, o mejor dicho los inmigrantes pueden reclamar un tratamiento lingüístico parecido. Es lo que en la actualidad hacen ciertos grupos de inmigrantes hispánicos en los Estados Unidos. No sólo reclaman que se les ayude a conocer y a usar su propia lengua, sino que reclaman la enseñanza en español, o sea una enseñanza que les permita seguir integrados en su propia cultura, al mismo tiempo que se incorporan a la sociedad norteamericana. Para utilizar su expresión reclaman una educación "bilingüe y bicultural".

Hablando con propiedad, en el momento en que los inmigrantes reclaman esta educación, han dejado de ser meramente inmigrantes para convertirse en un grupo minoritario de la sociedad norteamericana que se considera marginado y que reclama sus derechos desde los propios supuestos de la sociedad americana.

3. Independencia lingüística

Decimos de un estado que practica una política de independencia política, cuando en los distintos territorios que la componen se hablan y cultivan diferentes lenguas y el estado las asume todas por igual, sin conceder a ninguna de ellas una situación de privilegio. Este es típicamente el caso de Suiza, y también en buena medida los de Bélgica, de Yugoslavia y del Canadá.

Podría decirse que en todos estos casos se trata de una confederación de territorios, cada uno con su propia política lingüística, centrado en la defensa y promoción de su lengua propia. De acuerdo con esta política la enseñanza se imparte totalmente en la lengua del territorio. Incluso puede considerarse que en la mayoría de los estados

federales la política lingüística de cada territorio tiene un claro corte nacionalista. La enseñanza tiende a organizarse de acuerdo con el principio de la territorialidad, al que más adelante me referiré y no con el de la lengua de los individuos. La familia suiza de lengua alemana residente en Zurich que se traslada a residir a Ginebra, sabe que tendrá que enviar a sus hijos a una escuela en lengua francesa, porque en el cantón de Ginebra toda la enseñanza es en lengua francesa, igual como en el cantón de Zurich toda la enseñanza es en lengua alemana.

Naturalmente formando parte de un mismo estado, los distintos territorios lingüísticos han de estar religados por una estructura central bilingüe o polilingüe. Pero hablando con exactitud sólo los miembros de esta estructura central necesitan ser bilingües o polilingües, pero no el resto de los ciudadanos.

Es cierto que en los estados así organizados, en los programas educativos de cada territorio figura de alguna manera el estudio de una o varias lenguas de los restantes territorios. Pero se trata de un aprendizaje puramente escolar que a menudo se queda en un nivel superficial. La mayoría de los habitantes de Ginebra no hablan ni entienden el alemán, igual como la mayoría de habitantes de Zurich no hablan ni entienden el francés. Y por supuesto, la mayoría de habitantes tanto de Ginebra como de Zurich, no hablan ni entienden el italiano, que tiene igualmente el carácter de lengua oficial en la confederación.

Puede admitirse que una política lingüística de este tipo supone una organización política federal que permita a cada territorio una política lingüística propia. Es el caso de Suiza por supuesto y el del Canadá. Bélgica no es un país federal pero puede suponerse que la actual política de independencia política, acabe provocando un federalismo político.

Pero por otra parte el federalismo político no produce necesariamente la independencia lingüística. La URSS tiene una constitución federal, y sin embargo su política lingüística no puede clasificarse de federal o de lenguas independientes, ya que la lengua rusa tiene una posición claramente privilegiada, mientras los habitantes de los territorios de lenguas no rusas eligen siempre por razones administrativas y prácticas el ruso como lengua segunda, los habitantes de los territorios de lengua rusa no sienten ninguna necesidad de aprender las lenguas de los otros territorios. Esto produce un monolingüismo en los territorios de lengua rusa y un bilingüismo, al menos a nivel administrativo y técnico, en los territorios de otras lenguas.

Es cierto que el que en una situación de federalismo lingüístico una lengua resulte privilegiada, puede tener razones extrínsecas al estado en cuestión y relacionadas con el uso y el prestigio internacional de esta lengua. La mayoría de los habitantes del Canadá inglés no sienten la necesidad de aprender francés, mientras muchos de los habitantes del Canadá francés, sienten la necesidad de aprender inglés; la razón no está tanto, o no está sólo en un mayor peso político del Canadá inglés sobre el conjunto del estado canadiense como en la proximidad del coloso demográfico y económico que son los Estados Unidos.

4. A la búsqueda de una identidad lingüística

Hasta ahora he hablado de las políticas lingüísticas de estados constituídos de antiguo, en los que existen una o varias lenguas nacionales difundidas por todo el territorio del estado y que son lenguas normalizadas y que cuentan con una tradición

cultural importante. En estos casos la política lingüística ha de consistir en armonizar la difusión y el uso de las distintas lenguas, en general y muy especialmente en la educación, de modo que se produzcan un mínimo de conflictos y ello se consigue concordando la política con los deseos de los habitantes.

Pero en nuestro mundo contemporáneo hay muchos países, especialmente en Asia y en Africa en los que las condiciones previas para una política de este tipo no existen. Países en los que no existe ninguna lengua extendida por todo el país, ni tan solo por una parte mayoritaria, sino que lo que existe es un mosaico de decenas de lenguas, cada una con una difusión territorial pequeña o mínima. Lenguas que no han tenido apenas en el pasado un uso cultural y que no están preparadas para expresar los contenidos de la cultura contemporánea, lenguas que no están normalizadas ni han tenido nunca un uso escrito. Esto ocurre en países recién constituidos como estado, que han alcanzado la independencia después de una época colonial, época en la que los colonizadores habían establecido una administración pública basada en su lengua, administración y lengua que con la independencia en gran parte han desaparecido. Y ocurre también en países antiguos con una organización y una cultura tradicionales, llamados bruscamente a cumplir las funciones de un estado moderno, sin disponer de las estructuras adecuadas y sin que sus sistemas lingüísticos estén preparados para cumplir éstas nuevas funciones.

No es difícil enunciar cuales son los objetivos básicos que debería cumplir la política lingüística en un país en estas condiciones, y lo que de ella se deduciría para la organización del sistema educativo.

Es necesario en efecto:

- Promover y difundir una, o eventualmente varias lenguas nacionales, que puedan servir de base a una administración pública estatal y de vehículo a una educación superior.
- Sistematizar las lenguas locales de modo que cada habitante pueda al menos entrar en una relación mínima con la administración y ser iniciado en la enseñanza en su propia lengua.

Para la organización educativa, esto representa:

- Una iniciación a la enseñanza en la lengua local y un tránsito gradual a la lengua estatal.

Objetivos, como se ve, que no son distintos de los que se puede proponer un estado desarrollado. Pero en una situación inversa. En el estado desarrollado hay que establecer la precedencia y repartir las funciones y los territorios entre un pequeño número de lenguas, cada una de las cuales, o la mayoría de las cuales, se considera apta para cumplir todas las funciones que corresponden a la lengua de un estado y una cultura de nuestro tiempo. En el país no desarrollado, el número de lenguas en presencia es mucho mayor, pero la mayoría o todas no están capacitadas para cumplir estas funciones, ni para alcanzar la totalidad del territorio. No se plantean conflictos por presión de una lengua sobre otra, sino al revés, problemas de vacíos e insuficiencias.

La decisión de una o de varias lenguas nacionales, que puedan servir de base a la administración pública, y de vehículo a la enseñanza en sus niveles superiores, admite

en principio tres soluciones.

- 1.— Adoptar como lengua estatal una de las lenguas actuales, bien porque tenga ya una mayor difusión, bien porque sea la lengua de una étnia políticamente influyente.

Esta solución tiene como todas las restantes un inconveniente básico que es la dificultad de difundir y consolidar una innovación lingüística de tanta envergadura en países en los que la administración pública, los medios de comunicación y el sistema educativo son incipientes. Pero además tiene como dificultad específica, la dificultad que logicamente opondrán los demás grupos lingüísticos, sobre todo si la imposición de la lengua representa un predominio político.

- 2.— Adoptar como lenguas estatales las lenguas más difundidas y establecer una política de autonomía lingüística.

Solución que resulta lógica proponer cuando se demuestra la imposibilidad de adoptar la solución anterior, o sea la imposición de una lengua única. Es lo que ha ocurrido en la India, que tiene una población de 500 millones de habitantes y donde la lengua más difundida, el hindú no es hablado mas que por un 30 % de la población. De los centenares de lenguas que se hablan en la India, el gobierno ha dado carácter oficial a una docena, correspondientes a otros tantos territorios. La dificultad en este caso consiste en que establecer una administración pública con lenguas diversas, sólo es posible con un sistema político federal y mantener la cohesión de un estado federal requiere un grado de madurez política y de complejidad técnica mayor todavía que en un estado unitario.

- 3.— Una tercera solución consiste en establecer como lengua del estado, una lengua distinta de las usadas en el país.

Esta solución ha sido adoptada por Nigeria, un país que como tantos otros países africanos es un mosaico de étnias y de razas, y que al llegar a la independencia decidió que no era posible imponer una de las lenguas locales por las resistencias que provocaría, y que tampoco era práctico porque no serviría para la enseñanza superior, y decidió por convertir en lenguas oficiales las lenguas de los antiguos colonizadores: inglés y francés. Aunque es una solución poco apreciada por los nacionalistas africanos tiene ventajas evidentes, ahorra conflictos de prestigio entre los grupos étnicos y lingüísticos y simplifica el sistema educativo.

Otra variante de esta misma solución es la adoptada por la mayoría de países árabes. En la mayoría de países árabes se hablan diferentes dialectos del árabe vulgar, muy diferentes entre sí y que no han tenido un uso culto. Frente a ellos los árabes han elegido como lengua de la enseñanza y de la administración el árabe litoral, forma culta de la lengua árabe que no existía como lengua hablada. Y puede incluirse aquí todavía el caso del estado de Israel constituido por inmigrantes de diferentes procedencias lingüísticas, ha decidido resucitar el hebreo para hacerlo instrumento de cohesión nacional. Pero el estado de Israel, por sus características propias no corresponde en realidad a este capítulo.

Pero cualquiera que sea la decisión que se adopte sobre la lengua que tendrá el carácter de lengua oficial, las dificultades comenzarán al querer generalizar su uso. Resulta difícil imaginar como se puede difundir en poco tiempo el uso de una lengua, aunque sólo sea como segunda lengua, en países en los que la administración pública,

los medios de comunicación y el sistema de la comunicación son casi inexistentes.

Y la utilización de las lenguas locales, aunque sea en forma muy limitada en las relaciones con la administración y en la introducción en la enseñanza, plantea también dificultades muy considerables, pues incluso para un uso muy limitado es necesario que la lengua esté sistematizada -se haya decidido su vocabulario y su sintáxis y las normas para su transcripción- y se trata en muchos casos de lenguas que nunca han sido escritas y apenas si han sido estudiadas.

Concretándonos a la organización de la enseñanza, la adopción de una política lingüística significa intentar cumplir las dos tareas ya citadas.

Establecer un sistema de enseñanza que cambie el uso de las lenguas locales, con el uso gradual de la lengua estatal, proyecto que la gran variedad de lenguas locales, hace muy difícil de cumplir. En algunas regiones africanas, al lado de las lenguas locales existen difundidas por regiones relativamente amplias, lenguas de comunicación que sirven para que los miembros de tribus diversas puedan comunicarse entre sí. Y es posible mitigar el problema de la variedad de lenguas en la enseñanza, utilizando estas lenguas de comunicación a regionales como vehículos de la enseñanza.

La segunda de las tareas principales consiste en poner a la lengua estatal en condiciones para servir de vehículo a la enseñanza media y superior. Y como este objetivo sólo puede realizarse en parte, resulta forzoso admitir que para la enseñanza media y superior deberá utilizarse en parte una lengua extranjera, plenamente desarrollada y capaz de cumplir este cometido en la práctica el inglés o el francés.

Así el sistema educativo en estos países tiende a suponer el uso de tres lenguas: lengua local, lengua estatal, lengua extranjera. Así en Túnez, por poner un ejemplo típico, las lenguas de enseñanza son el árabe vulgar local, el árabe literario y el francés con un progresivo desplazamiento a lo largo de los estudios que al comienzo son sobre todo en árabe vulgar y en la universidad sobre todo en francés.

En los países en los que la lengua estatal es también la lengua de un grupo, para los miembros de este grupo el esquema lingüístico de la enseñanza resulta simplificado. En cambio en los lugares en los que se acude al uso de una lengua regional de comunicación el esquema todavía se complica. Lo que no falta en todo caso en ninguno de los países escasamente desarrollados, es la utilización total o parcial de una lengua extranjera en la enseñanza media y superior.

Si recordamos que un sistema bilingüe de enseñanza es siempre más complejo de organizar y de mantener que un sistema monolingüe y por tanto es más caro, nos daremos cuenta de la pesada carga que la multiplicidad lingüística representa para estos países.

5. Políticas de ampliación lingüística

a) adquisición de lenguas de comunicación internacional

El desarrollo acelerado de todos los medios y sistemas de comunicación, y la creciente independencia entre todos los países del mundo, producen como resultado el que cada vez sea más útil y en muchos casos indispensable el conocimiento de otras lenguas además de la propia. Por ello, entre los objetivos lingüísticos de la política educativa de un estado moderno, ha de incluirse necesariamente al aprendizaje de lenguas

extranjerías.

La utilidad de este aprendizaje se extiende a todos los campos de la actividad humana -comercio, turismo, diplomacia, etc.- pero tiene un significado especial en el campo de la investigación científica, y más en general de la difusión de la información científica y técnica. Incluso dando por supuesto la abundancia de traducciones en la propia lengua, el acceso a una información reciente y de primera mano exige el uso de lenguas extranjeras. Lo cual tiene una consecuencia importante para el sistema educativo, no sólo es conveniente que el sistema incluya el aprendizaje de lenguas extranjeras por las razones ya dichas, sino que en ciertos niveles de la enseñanza, concretamente en la enseñanza universitaria es conveniente poseerlas ya para tener acceso a la información necesaria.

No se trata como hemos visto en los países subdesarrollados de que la lengua propia no sea apta para manejar ciertos conceptos, sino que siendo la lengua propia perfectamente apta el esfuerzo de traducir a ella toda la información existente, sería económicamente absurdo y técnicamente imposible.

El número de lenguas a las que se puede considerar como lenguas de comunicación internacional es muy reducido. El ruso y el chino por el número de sus habitantes y por su influencia política en ciertas eras. El español por el número de países en los que es lengua oficial, característica que en menor escala se da también en el árabe. El francés que en alguna medida mantiene la tradición de ser lengua de la cultura y de la diplomacia, el alemán ligado a ciertos desarrollos científicos y técnicos. Y por supuesto el inglés que en muchos aspectos y entre ellos el de la información científica, se ha convertido en la lengua de comunicación internacional por excelencia. Hasta el punto de que en ciertos países científicamente muy productivos, parte de la información sobre su producción científica se ofrece en inglés y que en países pequeños pero muy desarrollados y con lengua propia, parte de la instrucción universitaria se ofrece en inglés.

Es cierto que los países difieren en su sensibilidad ante esta cuestión. Los países pobres se ven forzados a ello por la necesidad. Pero el desarrollo económico y cultural más bien aviva el interés por el exterior y por el conocimiento de lenguas. Los países pequeños tienen más sensibilidad por el tema, especialmente si tienen un idioma propio que sólo se habla en el país. Los habitantes de Holanda o de Suecia, de Hungría o de Polonia, cualquiera que sea el aprecio en que tengan a su lengua y a la cultura que se expresa a través de ella, son muy conscientes de las limitaciones que les impone, y valoran fuertemente el conocimiento de otras lenguas. Pero en países mayores y con lenguas de uso internacional, se siente igualmente la necesidad al menos en ciertos niveles sociales de mayores posibilidades de comunicación.

Queda a parte el caso de los países gigantes donde se habla lenguas de uso internacional, que en parte son de uso internacional precisamente porque se hablan en estos países. Pueblos tradicionalmente aislados en los que sólo una minoría siente la necesidad de contactos exteriores. O pueblos viajeros que no sienten la necesidad de aprender otras lenguas porque los demás están deseosos de aprender la suya. Es actualmente el caso de los norteamericanos que han heredado de los ingleses su espléndida indiferencia por el aprendizaje de otras lenguas, lo que no puede considerarse como positivo en ningún aspecto.

Si la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo en nuestros días es una auténtica necesidad, su tratamiento pedagógico resulta muy problemático. Piénsese

que en todos los países del continente europeo se incluye el estudio de alguna lengua europea en la enseñanza media durante varios años, a veces empezando ya en la enseñanza primaria. Y los resultados en conjunto han sido siempre muy poco brillantes. Este estudio escolar de lenguas extranjeras se puede aducir como el ejemplo más revelador de la importancia de la motivación en cualquier aprendizaje. Porque mientras los estudiantes de bachillerato pasan unos años estudiando francés e inglés con escaso provecho, muchísima gente aprende dichos idiomas en menos tiempo fuera de los circuitos de la educación regular.

Haití puede servir de ilustración extrema. En Haití el sistema educativo utiliza el francés a pesar de que la lengua de la población es el creole; Como es sistema educativo es harto pobre o insuficiente, no más de un 20 % de la población llega a hablar francés. Pero una proporción igual o mayor de esta población que no llega a aprender el francés por su cuenta y sin escuela, aprende bastante inglés como para ganarse su sustento con los turistas que visitan el país. En el continente europeo y a un nivel muy distinto, observamos un fenómeno paralelo. De la gran cantidad de personas que hablan o entienden el inglés, sólo una pequeña parte lo han aprendido en sus asignaturas de lengua extranjera en el curso de sus estudios.

Para la programación del sistema educativo en relación con las lenguas conviene destacar al menos dos puntos:

El primero es la tendencia cada vez más clara a iniciar la enseñanza de una lengua segunda muy pronto. Concretamente en el período preescolar. Con ello se pretende aprovechar la extraordinaria capacidad de la infancia para los aprendizajes lingüísticos y la posibilidad de utilizar un método de enseñanza directo, de aprender la lengua en la propia comunicación real en vez de un método escolar. Algunas instituciones al servicio de las grandes lenguas, así el CREDIF francés, han hecho grandes esfuerzos para difundir esta metodología para la primera infancia y ayudar así a la expansión del francés como segunda lengua. Por supuesto estos esfuerzos empiezan por negar en redondo la antigua y casi olvidada opinión de que el bilingüismo precoz perjudica el desarrollo intelectual.

El segundo punto importante es que si el sistema escolar preve alguna forma de bilingüismo, como ocurre cuando la lengua propia de los alumnos no coincide con la lengua del estado, y el sistema educativo establece la presencia de las dos lenguas en la enseñanza en cualquiera de las fórmulas que he estudiado en los capítulos anteriores, entonces la necesidad de introducir además una lengua extranjera complica notablemente la programación, porque se trata de introducir tres lenguas a lo largo de la edad escolar y de distribuir entre ellas el tiempo disponible.

Las soluciones a este problema serán distintas en cada caso concreto. Pero pueden hacerse dos observaciones muy generales.

Si a lo largo del período de enseñanza hay que introducir dos lenguas, además de la propia del niño, la introducción de la primera lengua añadida hay que hacerla lo más pronto posible, en el período preescolar o muy poco después.

Dado que el tiempo escolar es muy limitado, la asignación de tiempo a la tercera lengua, la lengua internacional producirá fuertes controversias, entre las defensas "utilitarias" de más tiempo para la lengua internacional, y las defensas "políticas" de más tiempo para la lengua local o estatal, según los casos.

6. Cosmopolitismo

El nivel de conocimiento de una lengua extranjera necesario para comerciar con turistas o para asimilar información científica y técnica, es puramente instrumental y de ninguna manera justifica un auténtico bilingüismo. Pero el nivel de contactos y colaboraciones internacionales típico de nuestro tiempo, multiplica las situaciones en las que es preciso un conocimiento más profundo y una mayor facilidad de uso. Y no me refiero sólo a las relaciones personales, aunque la abundancia de amistades y de matrimonios internacionales e interlingüísticos ya es reveladora, sino a las múltiples formas de colaboración internacional de las asambleas políticas a las empresas multinacionales, de la coproducción de películas a los proyectos científicos en colaboración, la lista se haría con facilidad interminable, de actividades en las que el entendimiento lingüístico se da por supuesto. De hecho al rededor de los grandes organismos internacionales, en las sedes de las empresas multinacionales, en los lugares consagrados por el turismo, surgen auténticos ambientes bilingües.

De hecho el esfuerzo por introducir el aprendizaje de una lengua extranjera en la época preescolar, que antes he citado como fenómeno cada vez más extendido, responde al convencimiento de que sólo si se aprende en tan temprana edad, puede llegarse a dominar plenamente una lengua extraña y alcanzar un verdadero bilingüismo.

Pero el deseo de llegar a alcanzar un dominio pleno de una lengua extranjera se demuestra sobre todo en el número creciente de escuelas de enseñanza primaria y media en las que se ofrece a los alumnos una enseñanza plenamente bilingüe, incluso trilingüe, en la propia lengua del alumno y en otra lengua, generalmente el inglés, y que no sólo pretende ofrecer un dominio a fondo de las dos lenguas, sino ser una verdadera formación bicultural. A veces la motivación de estas escuelas y de las familias que envían allí a sus hijos es puramente utilitaria, como ciertas escuelas en Suiza que reciben a hijos de diplomáticos y de funcionarios internacionales y empleados de empresas multinacionales, que esperan ver a sus hijos en posiciones similares. Otras han sido fundadas con fines más idealizados, para servir a la amistad internacional, como la conocida "escuela Kennedy" de Berlín, destinada a fomentar las relaciones germano-americanas. Otras, en fin, están al servicio de la idea europeísta. De diferentes maneras todas expresan una preocupación supranacional y supracultural, típica de nuestro tiempo.

2. Enseñanza en función de los individuos o en función de los territorios

En 1.976 el Tribunal Supremo de los Estados Unidos a petición de un matrimonio coreano dictó una sentencia por la que se establecía que no se podía dar por supuesto que un niño habitante en los E.E.U.U., en el momento de ingresar en la escuela supiese inglés, y que si hablaba otra lengua la obligación de la autoridad pública de ofrecerle educación, incluía la obligación de enseñarle en su propia lengua hasta que fuese capaz de ser enseñado en inglés. Con esta sentencia los E.E.U.U. aceptaban el derecho proclamado por la UNESCO de la educación en la propia lengua en una medida que pocos países estarían dispuestos a admitir pues incluía a los inmigrantes y a las lenguas extrañas al propio territorio. En realidad esta sentencia ha representado un punto culminante en un proceso que arranca de antiguo en favor de la educación bilingüe de los inmigrantes, y que puede instarse diciendo que en la actualidad en los E.U. hay programas bilingües en 40 lenguas distintas (incluyendo los programas para poblaciones indígenas), y que los programas para alumnos de lengua española alcanzan a más de un millón de escolares. Pero a pesar de este extraordinario esfuerzo y a pesar de la

sentencia citada, es evidente que los programas existentes, ni los que se propagan en el futuro, no pueden cubrir todos los casos individuales como sería el de un niño, único escolar de lengua coreana en una población estadounidense.

El derecho a la educación en la lengua propia proclamado por la UNESCO se refiere a cualquier hombre y por tanto a todos los individuos. Pero es evidente que en la práctica, para poder establecer un programa educativo con unas características lingüísticas determinadas es necesario poder reunir a un número mínimo de escolares en un lugar determinado. Por debajo de un cierto mínimo este derecho no resulta exigible.

A esta observación indiscutiblemente cierta se puede contestar diciendo que lo que pretende la UNESCO, y en general cualquiera que defienda el derecho a la enseñanza en la lengua propia, es asumir la defensa de las minorías lingüísticas frente a los estados que pueden sentir la tentación de olvidarlos. Y que las minorías lingüísticas acostumbran a residir en espacios determinados. Y que si este derecho de la minoría lingüística se satisface ya se habrá conseguido mucho, incluso si no pueden atenderse los casos individuales aislados.

Expresado con un ejemplo, esto significa que la proclamación de la UNESCO pretende que Inglaterra organice y haga posible la organización de una enseñanza, parcial o totalmente, en galés en el país de Gales, aún admitiendo que se desinterese del problema escolar que puede plantearse a los galeses fieles a su lengua que trasladan su residencia a Londres o a cualquier otra parte de Inglaterra. O que Italia establezca centros de enseñanza en alemán para los miembros de la minoría alemana en el Trentino, aunque se niegue a hacerlo en otras partes de Italia.

Dicho en términos técnicos, esto significaría que el derecho personal al uso de la lengua en la enseñanza sólo sería exigible en el ámbito de un territorio determinado, el habitado por la minoría lingüística en cuestión, y esto por razones de puro orden práctico.

Pero cuando en las discusiones sobre educación y uso de varias lenguas se habla del derecho "personal" y del derecho "territorial" a la lengua acostumbra a sobreentenderse algo más. No sólo la posibilidad de que en un territorio se utilice una lengua o una determinada política lingüística en la educación, sino la exclusividad de esta lengua o esta política. Así, para proseguir con el ejemplo citado lo que se entiende por derecho del territorio en el caso del País de Gales sería no sólo la que en el país existiese enseñanza en galés, sino que sólo existiese enseñanza en galés. Y lo mismo digamos para el alemán en el Trentino.

Esta manera de entender el principio de territorialidad se expresa muy claramente con lo que ocurre en Suiza. En los cantones de lengua francesa la enseñanza ocurre exclusivamente en francés y en los cantones de lengua alemana, exclusivamente en alemán. Y el suizo de lengua alemana que traslada su residencia a Ginebra sabe que allí sólo encontrará enseñanza pública en francés. Igual como lo saben el inglés o el húngaro que se establecen en Ginebra.

Para entender la importancia de esta noción del derecho de territorialidad hay que tener en cuenta que las políticas lingüísticas normalmente surgen en un ambiente de conflictos políticos entre dos grupos lingüísticos y étnicos (aunque este no es el caso de Suiza). Los flamencos, minoría lingüística en un estado de lengua francesa, tuvieron que luchar fuertemente para tener el derecho de usar el flamenco en la

enseñanza y en las restantes actividades públicas. Cuando lo consiguieron era un derecho personal en el interior de un territorio, pero seguían considerándose a la defensiva frente al francés, lengua internacionalmente más fuerte, y de la que sospechaban que si continuaba la libertad de elegirla como lengua de enseñanza, acabaría extendiéndose por su propio territorio. Pero ello en la medida en que consiguieron mayor influencia política -los flamencos son prácticamente mayoritarios en Bélgica- impusieron el principio de la territorialidad y la delimitación de la frontera lingüística se convirtió en la cuestión política capital. Actualmente en la zona flamenca sólo se enseña en flamenco y en la zona walona sólo se enseña en francés. La excepción lo constituye Bruselas, ciudad oficialmente bilingüe, pero no territorialmente separada. Valones y flamencos viven en los mismos barrios pero unos y otros se expresan en su propia lengua y tienen escuelas separadas.

En el Canadá está en marcha un proceso parecido. En un estado de predominio inglés, dominio de la Corona hasta muy recientemente, los miembros de la minoría de lengua francesa tuvieron que luchar por usar su lengua en la escuela y en otras instituciones públicas. La legalización se produjo en el sentido del derecho personal, se daba por supuesto que tanto en los distritos ingleses como en los franceses podían existir escuelas en lengua francesa si el número de peticiones lo justificaba. Pero el peligro del desbordamiento del francés por el inglés era mucho mayor que el peligro del flamenco ante el francés en Bélgica. La existencia de una escuela francesa en una zona inglesa en ningún modo afecta al predominio del inglés. Pero en la zona francesa ocurre lo contrario, las escuelas en lengua inglesa son un elemento más en lo que parece un proceso abrumador de difusión de la lengua inglesa, que no sólo es la lengua de la mayoría lingüística del Canadá, sino la lengua de los vecinos y poderosos Estados Unidos. Por ello, a medida que el federalismo se afianza y el Canadá francés puede imponer su propia política lingüística tiende a exigir una educación francesa a todos los habitantes del territorio y a convertir las escuelas inglesas o bilingües en escuelas preponderantemente francesas.

Cuando esto ocurre, cuando un territorio lingüístico elige una política lingüística territorial, se encuentra de hecho en una situación igual a la de un estado que tiene en su interior a una minoría lingüística. Los canadienses de lengua francesa que eran una minoría lingüística en el estado canadiense, una vez constituidos en estado federal se convierten en una mayoría que incluye en su interior una minoría lingüística de lengua inglesa, con la particularidad muy importante de que esta nueva minoría no está localmente separada.

En los casos en los que los territorios son lingüísticamente muy homogéneos, como ocurre en Bélgica, donde el número de hablantes franceses en Flandes es muy pequeño, e igualmente pequeño el de flamencos en Valonia, o si el problema lingüístico no tiene implicaciones políticas como ocurre en Suiza, donde además el grado de homogeneidad lingüística es muy alto, esta situación no tiene por que producir problemas. Pero si en un mismo territorio, si en unas mismas localidades, coexisten individuos que tienen una u otra lengua como propia y si la cuestión lingüística está políticamente cargada la situación será forzosamente problemática y habrá que enfrentarse con ella de alguna manera.

Modelo único o distintos modelos de escuela

Las minorías lingüísticas tienden a encontrarse territorialmente concentradas, pero la concentración no es nunca completa, y por distintas razones en el territorio ocupado

por la minoría habitan también en mayor o menor número individuos que hablan otra lengua que puede ser precisamente la lengua mayoritaria del estado o puede ser otra. Así, en el Canadá francés hay una población importante de lengua materna inglesa. En Cataluña no todos los habitantes hablan catalán, sino que hay un número importante que hablan castellano.

Esta coexistencia de poblaciones lingüísticas a su vez se puede dar en contextos de política general y lingüística muy diversas.

1. El estado mantiene una política de unidad lingüística sin tomar en cuenta la lengua propia del territorio. Para poner un ejemplo ilustrativo, aunque irreal, sería la situación del Canadá francés en una situación colonial y un sistema educativo exclusivamente en inglés. Para la discusión que ahora planteamos, esta situación no plantea ningún interés.
2. El estado reconoce la existencia de la lengua propia del territorio y le concede un papel más o menos importante en el sistema educativo. Continuando con el ejemplo del Canadá francés, sería la situación en que manteniendo el sistema educativo básicamente en inglés, se introdujese en él el cultivo del francés con más o menos amplitud. Para la discusión que ahora planteamos, lo importante no es la mayor o menor presencia del francés -o sea la política lingüística- sino el hecho de que esta política se aplica a los miembros de los dos grupos, el hecho de que los franceses aprendan inglés y los ingleses francés en el interior del mismo sistema educativo.
3. El estado concede a la minoría lingüística que habita el territorio una amplia autonomía para organizar la enseñanza -pero mantiene un sistema de enseñanza propio para los que en el territorio hablan la lengua del estado. Esto significaría que el estado canadiense permite que el Canadá francés organice la enseñanza a su gusto, pero mantiene el derecho de los ciudadanos de lengua inglesa residentes en el Canadá francés a tener sus propias escuelas en inglés.
4. La minoría lingüística que habita el territorio asume la plena responsabilidad por la enseñanza en todo el territorio. E, igual como ocurría a nivel del estado, puede optar entre:
 - a) Organizar la enseñanza de acuerdo con sus objetivos lingüísticos, pero tolerar que el otro grupo lingüístico posea sus propios centros docentes. Lo que en términos del ejemplo que vengo utilizando significaría que el Canadá francés organiza la enseñanza a su estilo, o sea en función de la lengua francesa, pero tolera que los ingleses residentes en el territorio tengan sus propias escuelas.
 - b) Montar un sistema común para todos basado en la lengua francesa que obligue a los escolares de lengua inglesa a aprender francés desde muy pronto, pero que obligue también a los escolares de lengua francesa a aprender a usar el inglés como parte de su proceso educativo.
 - c) Finalmente, montar un sistema educativo exclusivamente en lengua francesa e incorporar a él a los escolares de lengua inglesa.

Es evidente que la autoridad del estado y la autoridad del territorio autónomo pueden utilizar exactamente los mismos tipos de política lingüística -unificación, tole-

rancia, promoción- sólo que en sentido inverso en un caso en favor de la lengua del estado y en otro en favor de la lengua del territorio. Pero de los objetivos lingüísticos de la política educativa me ocupé ya en el primer capítulo y no es necesario repetirlo. Ahora voy a ocuparme exclusivamente de cómo una determinada política lingüística se aplica a la vez a dos poblaciones lingüísticas que conviven en un mismo territorio.

Si la política es de pura y simple unificación, sea en favor de la lengua del estado olvidando la del territorio, sea en favor del territorio olvidando otras lenguas que en él se hablan poco es lo que hay que decir desde el punto de organización. Aunque sí conviene recordar que la pretendida enseñanza monolingüe en esta situación resulta bastante utópica. En primer lugar porque unos niños llegan a la escuela hablando una lengua y otros hablando otras y pedagógicamente hay que enfrentarse con este hecho de alguna manera. Y en segundo lugar porque si las dos lenguas efectivamente conviven, los niños resultarán influidos por una y otra, aunque la escuela ignore esta influencia.

En cuanto a las políticas que tienen en cuenta la existencia de dos lenguas, prescindiendo de la política en sí misma, veamos cómo se integran los niños de los dos grupos en el sistema educativo. Por lo que hemos visto hay dos soluciones posibles:

Se establecen dos sistemas educativos paralelos, cada grupo lingüístico tiene su escuela en la que se utiliza y cultiva su propia lengua.

Hay un sistema común para los dos grupos lingüísticos en el que se utilizan de alguna manera las dos lenguas y se procura su conocimiento y uso, aunque según los casos el sistema puede estar centrado en una u otra de las lenguas en presencia.

La primera de estas soluciones, la existencia de sistemas o de centros escolares distintos en sus objetivos educativos, puede ilustrarse como yo he hecho con la existencia de escuelas inglesas en el Canadá francés y con muchos ejemplos del mismo tipo, como el que Gran Bretaña mantenga en el País de Gales al lado de centros escolares predominantemente en lengua galesa otros exclusivamente en lengua inglesa para residentes en el territorio que sólo hablan esta lengua. O que Italia mantenga en el Trentino centros de enseñanza en italiano al lado de los destinados a la minoría de lengua alemana. O que en el Estatuto de 1.932 que regulaba la situación de Cataluña en el estado español, se concedía al gobierno de Cataluña el derecho a crear centros de enseñanza de cualquier nivel, pero el gobierno español mantenía la existencia de centros exclusivamente en lengua castellana.

Estos casos en los que los centros distintos tienen por misión salvaguardar los derechos de la minoría que habla la lengua del estado, son perfectamente paralelos a los centros que establece el estado para respetar los derechos de una etnia que no tiene un territorio propio. Así las escuelas en lengua árabe en el estado de Israel, Así, y muy típicamente, las escuelas de las colonias extranjeras que encontramos en muchos países.

La existencia de sistemas distintos de educación según la lengua responde a situaciones en las cuales aunque una minoría conviva en un mismo territorio con el grupo lingüístico principal, no se considera deseable o posible su integración.

Pero si la integración en el sentido de colaboración política y cultural se considera posible, y desde el momento en que un territorio tiene un estatuto de autonomía se sobreentiende que esta colaboración es posible y deseable, la presencia de dos sistemas

educativos, cada uno en su lengua, se hace absurdo.

Si se rechaza esta separación hay que proponer un sistema en el cual se incorporen los alumnos de las dos colectividades lingüísticas y en los objetivos del cual se tengan en cuenta las dos lenguas, aunque sea en proporciones muy diversas. Tal sería, por ejemplo, un sistema que permitiese a los niños de lengua galesa educarse en esta lengua, pero que les obligase a aprender también a utilizar el inglés, y que al mismo tiempo obligase a los ingleses habitantes del País de Gales a ser capaces de usar el galés. Los ejemplos pueden multiplicarse.

El incluir a niños de diferentes procedencias lingüísticas en un sistema educativo homogéneo lingüísticamente puede hacerse de diferentes maneras.

- en centros distintos.
- en centros comunes pero en aulas distintas, al menos durante un tiempo.
- en aulas comunes

Centros distintos.- Es la solución más cómoda pedagógicamente hablando. Cada grupo lingüístico puede ser acercado al uso de la otra lengua gradualmente y al ritmo adecuado. Pero tiene un inconveniente social gravísimo, la separación tajante que establece entre miembros de las dos colectividades según la lengua. Esta separación se contradice con la propia intención del sistema de enseñanza de acercar las lenguas y las colectividades que las hablan y basta para desautorizar esta solución.

Centros comunes.- Centros comunes pero aulas separadas al menos al comienzo. En esta solución los alumnos de distintas lenguas ingresan en aulas separadas y separadamente aprenden a leer en su propia lengua. A partir de entonces empieza su iniciación en la otra lengua y su reunión en las aulas comunes durante una parte del tiempo. Al cabo de uno o varios años, todos los alumnos están en condiciones de recibir toda la enseñanza en la lengua o las lenguas usadas en la escuela. Aunque el efecto segregador es mucho menor que en el caso anterior continúa existiendo en alguna medida.

Aulas comunes.- Los alumnos de distinta lengua materna y familiar se encuentran juntos desde el primer día en la misma aula. El profesor se dirige a cada uno en su lengua y aprenden a leer y a escribir cada uno en su lengua pero en la misma aula, y así se continúa trabajando, cada uno en su lengua, hasta que al cabo de un tiempo, uno o dos años todos los niños son capaces de seguir la enseñanza en la lengua o las lenguas de la escuela. Con esta fórmula el efecto integrador es máximo aunque tiene dificultades pedagógicas de las que me ocuparé más adelante en un capítulo dedicado a los problemas de organización que plantea la enseñanza en varias lenguas.

Naturalmente en la realidad encontramos situaciones más matizadas de las que recoge este esquema. Y a menos que toda la enseñanza esté en manos del estado y que este ejerza un control rígido sobre ella, lo más probable es que en un territorio en el que coexistan varias lenguas encontraremos escuelas que correspondan a soluciones diversas, tanto en sus objetivos lingüísticos como en la forma de integrar los niños de diversas procedencias lingüísticas. Pero incluso admitiendo que la realidad es siempre mucho más compleja creo que los esquemas expuestos tienen alguna utilidad.

3. El nivel de la lengua enseñada

En la gran mayoría de las lenguas con una tradición cultural importante y este

es el caso de las que llamamos grandes lenguas y también de la mayoría de lenguas nacionales con soberanía o autonomía política, existe un acuerdo general sobre su contenido, sobre los elementos lingüísticos que las constituyen y que son en primer lugar las palabras con sus significados -recogidas en el diccionario- y las normas de morfología y de sintaxis -recogidas en la gramática- a las que se añaden unas normas ortográficas para la transcripción escrita y unas reglas de pronunciación. En ciertas lenguas esta codificación está encargada a un organismo semioficial -Academia de la Lengua- mientras en otros resulta de un acuerdo implícito y generalmente aceptado. Pero sea cual sea el origen del acuerdo, los que utilizamos la lengua de tal manera nos identificamos con las normas que tendemos a considerarlas naturales, y olvidamos que la codificación de cualquier lengua ha significado un proceso en el tiempo con momentos de decisión a veces harto gratuita.

Para nuestro tema lo que nos importa es notar que la enseñanza lingüística en en la escuela, se apoya en esta codificación que permite distinguir las formas correctas de las incorrectas.

Las normas son únicas para todo el país en que se habla la lengua -a veces para varios países- y son únicas, por tanto, para todas las escuelas. Lo cual implica una cierta arbitrariedad, incluso en los países monolingües la lengua no es exactamente igual a lo largo y a lo ancho del territorio nacional, sino que presenta diferencias según los lugares, según las clases sociales y según los grupos ocupacionales. Pero el sentido de las normas es precisamente el de asegurar la unidad de la lengua o al menos un nivel mínimo de unidad, sin el cual desaparecería la posibilidad de comunicarse y con ello la propia lengua. Y el sentido de la educación lingüística en la escuela es el asegurar el respeto a estas normas y por tanto mantener la unidad de la lengua a través del paso de las generaciones.

Es cierto que hoy se aprecia una cierta actitud hostil a la normativa lingüística, incluso en la escuela y se afirma que el lenguaje de la escuela debería estar más cerca del lenguaje del niño y por ello del lenguaje popular, olvidando los refinamientos del lenguaje culto y académico. Esta actitud, muy generalizada en la actualidad puede justificarse desde varias perspectivas. Como una exigencia pedagógica, ya que el lenguaje culto de la escuela resulta muchas veces ininteligible para el niño, y un lenguaje más cercano a sus usos le facilitarían los aprendizajes. O como una preocupación sociopolítica que considera que el lenguaje de la escuela es el lenguaje de una clase social determinada que no hay que imponer al niño. O simplemente como una actitud antiautoritaria que insiste en la espontaneidad y la creatividad del lenguaje y se opone a todo tipo de normas.

Cualquiera que sea la motivación de esta tendencia, resulta evidente que produce una diversificación del lenguaje enseñado. Si se pretende que el francés enseñado en la escuela esté más cerca del lenguaje real del niño, el francés de una escuela del centro de París será más distinto del de una escuela del suburbio parisino de lo que lo es actualmente, y no digamos entre una escuela de París y una de Marsella. Pero esta disgregación llevada al límite acabaría por imposibilitar la comunicación. La escuela necesita forzosamente enseñar una lengua común, aunque los standards, los modelos aceptados de esta lengua, sean sensiblemente distintos a los de la escuela tradicional.

Hasta aquí he hablado de las grandes lenguas o de las que sin merecer este calificativo se apoyan en una tradición cultural y política importante que les ha permitido alcanzar el nivel de la codificación. Pero hay muchas lenguas en el mundo que no están

en este caso. ¿Qué ocurre con su enseñanza? . La pregunta es doblemente importante a la hora de discutir sobre políticas lingüísticas en la educación, porque con frecuencia las lenguas objeto de una política lingüística están en distintos niveles de normalización.

A veces ocurre lo contrario, las dos lenguas en presencia están por completo codificadas. Esto ocurre por principio en las escuelas internacionales en las que se toma como base de la enseñanza varias lenguas de ámbito internacional (alemán-inglés, francés-inglés, etc.) Pero ocurre también en el Canadá francés -francés-inglés- y en Cataluña -catalán-castellano- ya que el catalán es una lengua plenamente codificada. Pero en muchos casos lo que encontramos es la coexistencia de una lengua codificada y otra en la que la codificación es inexistente e insuficiente. Por no aludir al hecho de que algunos países recién llegados a la independencia han decidido adoptar como lengua nacional y por tanto como lengua que coexistirá con las lenguas locales, a una lengua que no estaba todavía plenamente codificada.

Las dificultades que plantea la ausencia de codificación son tan grandes que es mejor decir claramente que una lengua sólo puede ser introducida en el sistema educativo, sea como objeto de enseñanza, sea como medio de enseñanza, si previamente ha sido codificada. Mientras esto no ha ocurrido sólo puede usarse en la etapa preescolar, cuando se pretende que una lengua no codificada propia del niño, sirva de medio para introducir en la enseñanza y facilitar el tránsito a la lengua de la escuela. O en forma oral en algunas actividades escolares, cuando se pretende que no se extinga el uso de una lengua no codificada. Pero en todo caso la llegada al nivel de la lectura y escritura, que en nuestros sistemas educativos ocurre muy pronto, exige algún tipo de codificación. Es evidente que no se puede enseñar a leer y a escribir si no existen unas normas para la transcripción de los sonidos en signos gráficos, un abecedario y unas reglas ortográficas y ortofónicas. Para que una lengua pueda ser enseñada necesita por tanto haberlas establecidas.

Pero a pesar de las apasionadas discusiones que el establecimiento de un sistema ortográfico en una lengua que todavía no lo posee acostumbra a promover, ha de quedar claro que la normativa de la escritura es una normativa posterior y secundaria respecto a la normativa fundamental del lenguaje: el significado de las palabras y las reglas sintácticas para unirlas. Lo que ocurre es que la normativa del lenguaje escrito, la manera correcta de leer y de escribir, es la primera que formalmente debe aprender el niño en la escuela y por tanto ocupa un lugar singular en el proceso educativo.

Estamos hablando de lenguas que utilizan una transcripción gráfica basada en un alfabeto, como es corriente en nuestro ámbito cultural. Pero hay lenguas que utilizan otras formas alfabéticas para transcribir gráficamente los sonidos, y lenguas que se basan en otras formas de transcripción, que como el chino no transcribe sonidos sino conceptos.

El tomar en cuenta en un mismo sistema de enseñanza dos lenguas con distintos sistemas de escritura, plantea problemas específicos en los que aquí no voy a entrar, pero que son fáciles de imaginar. El dato más inmediato es que no se produce una transferencia de aprendizaje de la lectura y escritura de una lengua a otra, como ocurre cuando las dos escrituras utilizan el mismo alfabeto o alfabetos de la misma base. Pero más importante todavía es el hecho de que entonces el aprendizaje de la lectura y de la escritura en las dos lenguas ha de hacerse en momentos distintos del proceso educativo, e incluso que tienen una significación distinta para el dominio del lenguaje.

Prescindiendo de la escritura he dicho ya que la codificación fundamental consiste en establecer la relación de las palabras que constituyen la lengua junto con la definición de sus significados y la relación de las reglas morfológicas y sintácticas que rigen la articulación de palabras en frases. Como la codificación no es esencialmente otra cosa que la normalización del uso, es el uso quien crea y define las palabras y las reglas y no la Academia, esta codificación es en principio fácil de hacer. Los misioneros en el siglo pasado recopilaron vocabularios y gramáticas de centenares de lenguas en Asia y en Africa y antropólogos y lingüísticos posteriores han seguido sus huellas.

Pero la enseñanza en la escuela muy especialmente en cuanto al uso escrito de la lengua, requiere no una recopilación de usos sino un conjunto de normas que por un lado eliminen al máximo las ambigüedades del uso y por otro que tengan el carácter de obligatorias, que permitan distinguir sin duda entre las formas correctas e incorrectas. Esta obligatoriedad sólo puede resultar de un consenso generalizado entre los usuarios del lenguaje y en primer lugar de aquellos usuarios que por su prestigio actúan como modelos de lenguaje en la colectividad. Este conjunto de normas formalmente expresado y aceptado es lo que no existe, o no existe todavía en muchas lenguas y sin el cual no es posible establecer propiamente su enseñanza.

Si es cierto que mientras la lengua no está codificada no es posible establecer su enseñanza, es cierto también que la necesidad o la voluntad de establecer la enseñanza de una lengua actúa muchas veces de motor para su codificación. Los vocabularios y las gramáticas que escribían los misioneros en el siglo XIX, -y antes de ellos sus antecesores en América en el XVI y XVII- no eran puros pasatiempos eruditos, sino que pretendían servir para enseñar las lenguas indígenas a los nuevos misioneros. Y el gran esfuerzo desplegado en la URSS para conservar y desarrollar lenguas y culturas nacionales, ha obligado en primer lugar a sistematizar y codificar docenas de lenguas que sin ello no habrían podido ser usadas en la enseñanza. Entre nosotros y en nuestros días, la decisión de promover la enseñanza en vasco y en gallego está impulsando la sistematización de estas lenguas.

Todo intento de sistematizar una lengua tropieza con el hecho ya citado de su variedad interna. Incluso si la lengua ocupa un territorio pequeño las diferencias pueden ser importantes. El hecho de no haber sido codificado. El hecho de no haberlo necesitado porque no se ha usado en la enseñanza, sólo esporádicamente en forma escrita basta para suponer que su variedad interna será grande. Falta del poder unificador que representan la escuela y el uso escrito, una lengua tiende a disgregarse y en cada comarca, en cada aldea evoluciona de forma independiente.

La sistematización y codificación de una lengua implica necesariamente un cierto grado de unificación, frenando el proceso disgregador fortalece la lengua. En realidad la intención de sistematizar una lengua hasta entonces no codificada, igual como la intención de establecer o de difundir su enseñanza nace del deseo de fortalecerla. Y este deseo sólo puede resultar de una cierta toma de conciencia del grupo lingüístico y tiene por tanto un trasfondo político.

Al proponerse la unificación como medio de fortalecer la lengua y la conciencia de comunidad lingüística, la lengua que alcanza este estudio repite el comportamiento de las lenguas nacionales que en algún momento del pasado se convirtieron en lenguas de un estado nacional. Se busca unificación lingüística a la vez como forma de fortalecimiento de la lengua y como forma de fortalecimiento de la conciencia política de la colectividad. Pero igual como ocurrió con las grandes lenguas, la intención de uni-

ficación, tropieza con la diversidad de hecho lo que produce una tensión que puede ser más o menos grave en función de sus implicaciones, políticas.

La tensión unidad-variedad puede verse en la perspectiva de la defensa de la lengua. En esta perspectiva todo lo que favorece la unificación fortalece la lengua, y todo lo que la disminuye la debilita.

Pero la tensión unidad-variedad puede verse también desde la perspectiva de la realidad de la lengua. La unificación exige suprimir unas formas en beneficio de otras, y de aquí es fácil deducir que las formas preferidas son las utilizadas por el grupo o por el sector de población políticamente más influyente.

Esta tensión unidad-variedad y sus implicaciones socio políticas se da en todas las lenguas y no es privativa de las lenguas que buscan su normalización.

La situación del catalán en Valencia puede servir de ejemplo de esta tensión. Los que insisten en la identidad de la lengua hablada en Valencia con el catalán, defienden con la unidad la fuerza de esta lengua, y consideran a los defensores de la modalidad valenciana como debilitadores de esta fuerza, y por tanto aliados de los enemigos de esta lengua. Los defensores de considerar a la lengua hablada en Valencia como lengua propia, consideran que identificarla con el catalán equivale a aceptar la dependencia de Cataluña. Es un ejemplo particularmente claro pero no exclusivo. Es sabido que el castellano en América está sometido a tensiones muy parecidas. Estas tensiones y su interpretación se pueden trasladar directamente al campo educativo.

Recientemente el estado francés rectificó su política tradicional de unificación lingüística, autorizando en alguna manera la enseñanza de la lengua local dentro del horario escolar, pero especificando que se trata de la lengua tal como se habla en el lugar respectivo. Esto significa que por ejemplo en las escuelas del Rosellón se podrá enseñar durante un par de horas a la semana la variedad del catalán que allí se habla.

Los defensores del catalán en el ámbito del Rosellón consideran que limitar la enseñanza del catalán en la escuela a la variedad local es debilitarlo y que la única manera cómo el catalán en el Rosellón puede resistir la competencia con el francés es reforzando su unidad con el catalán de Cataluña y por tanto aceptando su normativa, y que si el Ministro francés no lo autoriza es justamente porque no desea este reforzamiento. Mientras los defensores del punto de vista del Ministerio, sostienen que el catalán normalizado de Cataluña está tan alejado del uso local que para los niños sería una lengua distinta. No sería difícil multiplicar los ejemplos del mismo tipo, pero creo que los aducidos bastan para ilustrar la problemática planteada.

Estos ejemplos dejan claro algunos de los problemas que plantea la normalización de una lengua. Y en primer lugar este es el peligro en que ya no voy a insistir, de que al normalizarse caiga en los mismos excesos unificadores en que cayeron las lenguas estatales.

Pero hay un segundo peligro que conviene recalcar: que al normalizar la lengua se artificialice en exceso.

Este peligro es especialmente grave en lenguas que llegan actualmente a la sistematización y a la enseñanza. Confinadas tradicionalmente al lenguaje oral, no sólo han tendido a disgregarse localmente sino que se ha limitado a un uso coloquial y no han desarrollado ni la riqueza de términos y de recursos significativos ni la flexibilidad de

construcción necesarios para expresar los contenidos complejos de la cultura y de las técnicas modernas. Por esto el peligro de que al intentar satisfacer estas necesidades, se artificialice y se aleje del lenguaje realmente usado, es mucho mayor que en las grandes lenguas que se han ido enriqueciendo y moldeando para estos usos a lo largo de los siglos.

Señalar estos peligros no significa declarar imposible la normalización de una lengua que hasta ahora no había alcanzado este nivel, sino simplemente hacer notar que la normalización implica siempre un compromiso entre exigencias contrapuestas, compromiso inestable y discutible pero inevitable.

Digamos para terminar que la convivencia en una sociedad y muy típicamente en un sistema escolar de dos lenguas de diverso grado de riqueza o de desarrollo, forzosa-mente influye sobre la de menor riqueza y desarrollo, sometiéndola a un esfuerzo para que cumpla funciones equivalentes. Este esfuerzo es evidentemente positivo para ella, pero puede ser visto como negativo en la medida en que el enriquecimiento consista meramente en contaminación y calco.

4. Problemas planteados por la organización, por el profesorado, por el material.

1. Distribución de las asignaturas y del tiempo entre las lenguas.

En la medida en que un sistema educativo intervienen dos o más lenguas, es necesario distribuir entre ellas el tiempo escolar y las materias objeto de la enseñanza.

Esta distribución en bastantes casos deriva directamente de los objetivos lingüísticos que se plantea el sistema educativo.

Si el sistema tiene una lengua principal de enseñanza y se propone ofrecer además el conocimiento de una segunda lengua, ésta será enseñada sólo en tanto que lengua, y el tiempo que se le conceda y el momento en que se inicie su conocimiento depende de la amplitud y profundidad que se quiera alcanzar. Ya he dicho que la tendencia actual es a empezar el estudio de la segunda lengua muy pronto.

Si la lengua principal de la enseñanza es distinta de la lengua familiar del alumno, esta lengua familiar puede ser utilizado para la introducción en la enseñanza y por tanto a pleno tiempo durante un período limitado. O puede continuar siendo objeto de enseñanza a lo largo del período escolar, si la política del sistema escolar es de proteger su conocimiento y su uso. El tiempo y la atención que se le dedique dependerá de los objetivos de esta política.

Pero es posible que la política educativa se proponga un conocimiento profundo y un uso normal de la segunda lengua, bien porque tenga por objetivo un auténtico bilingüismo, bien porque incluso manteniendo una lengua principal de la enseñanza, se proponga alcanzar un grado muy elevado de conocimiento y de uso de la segunda lengua. En este caso habrá que proceder a una distribución entre las dos lenguas no sólo del tiempo sino de las materias escolares. Es fácil imaginar una graduación de distribuciones:

1. La segunda lengua no sólo es objeto de enseñanza sino vehículo de enseñanza de ella misma como lengua y de materias conexas, literatura y cultura conexas.
2. La segunda lengua es además vehículo de enseñanza para algunas otras materias.

3. Las dos lenguas se distribuyen por igual la totalidad de las materias. En este caso no sólo la educación es bilingüe, sino que se propone el bilingüismo como objetivo.

La proporción de tiempo y de materias en el tercer caso en el que se pretende una plena igualdad entre las lenguas, plantea problemas específicos.

Si las dos lenguas en presencia tienen un desarrollo cultural y científico distinto como ocurre en la enseñanza media en la mayoría de países árabes en la que se utilizan como medios lingüísticos el árabe y el francés o el inglés, es casi inevitable que la distribución se haga manteniendo la paridad en el número de horas y de asignaturas, pero atribuyendo a la lengua europea las asignaturas de índole más científico y técnico y al árabe las más, digamos literarias. Lo cual equivale relegar al árabe a una situación subordinada en la enseñanza universitaria y en las actividades directamente científicas o técnicas y a imposibilitar su desarrollo en este campo. Es comprensible que a las autoridades árabes este planteamiento no les satisfaga.

En el caso de una escuela internacional donde las dos lenguas -inglés-alemán, p.e.- están igualmente desarrolladas y donde no hay además problemas de prestigio entre grupos lingüísticos, el problema es más simple. Y sin embargo el atribuir una asignatura a una lengua, y otra a otra -matemáticas en inglés y física en alemán- parece tan injustificado que puede resultar insatisfactorio.

Frente a este reparto se puede proponer otra solución radical, la alternancia de las lenguas por periodos de tiempo con independencia de las asignaturas, la unidad de tiempo puede ser el día (un día una lengua y el siguiente otra), el trimestre, e incluso el año.

La alternancia diaria se utiliza en varios países árabes y también en varias escuelas internacionales. En las escuelas del Ayuntamiento de Barcelona en la época de autonomía se utilizaba una medida de este orden, el catalán era la lengua principal de la enseñanza, pero se utilizaba el castellano como medio, bien las tardes, bien en ciertos días de la semana.

El principio de la alternancia puede obligar a que un mismo profesor, en una misma asignatura se exprese en días distintos en lenguas distintas, lo que aparte de exigir disponer de profesores bilingües, puede considerarse negativo para la pureza y corrección de los hábitos lingüísticos de los alumnos.

Una solución distinta consiste en admitir que cada profesor se exprese en su lengua propia o en la lengua que mejor domina, con independencia de cual sea la disciplina que tiene encomendada. Desde el punto de un sistema de educación bilingüe, este sistema sólo es aceptable si el factor bilingüe no condiciona la recluta del profesorado según las materias, como ocurría en el caso citado de la enseñanza media y superior en los países árabes.

Una política de este tipo se aplicó en la Universidad Autónoma de Barcelona (1.932-39) donde en principio no había conexión entre lengua del profesor y materia explicada.

2. Incorporación de alumnos de lengua distinta en un mismo sistema escolar

He señalado ya que esta incorporación puede hacerse a tres niveles distintos: a

nivel de sistema pero en centros distintos, a nivel de centros pero en aulas distintas y en las mismas aulas.

Desde el punto de vista de la integración social, naturalmente la solución preferible es la que separa menos a los alumnos, y por tanto la que les lleva a compartir la misma aula desde el primer día.

Desde el punto de vista de la pedagogía de las lenguas, esta puede ser la peor solución. Es sabido que en el caso de las familias bilingües, donde un niño tiene que aprender desde el comienzo a manejar dos sistemas lingüísticos distintos, se recomienda aplicar el principio "una persona una lengua" para facilitar la independencia entre los dos sistemas. Se puede pensar que el mismo razonamiento es aplicable en el primer período de la educación escolar y que el uso simultáneo de las dos lenguas en la misma aula y por el mismo profesor tenderá a mezclar los dos sistemas.

En la solución opuesta los niños empiezan la escolaridad por separado y empiezan a leer y escribir por separado cada uno en su lengua. Pedagógicamente la tarea es más simple y más eficaz. Los problemas que se plantean son más bien de orden organizativo y práctico. Para establecer los dos grupos conviene que el número de niños de una y otra lengua sea igual o parecido. Y debe permanecer constante de un año a otro. Y esto en todas las escuelas del sistema, condiciones que evidentemente nunca se cumplen, lo que obliga a complicados arreglos organizativos.

En cualquiera de los dos sistemas al cabo de un cierto tiempo, uno o dos años, todos los alumnos pueden seguir clases en cualquiera de las dos lenguas de la enseñanza, y efectivamente reciben clases en las dos lenguas.

A partir de este momento es posible actuar de dos maneras distintas:

- 1) en las clases dadas en la lengua A todos, profesor y alumnos, utilizan exclusivamente la lengua A. Y en las clases dadas en la lengua B, utilizan exclusivamente la lengua B.
- 2) cada clase se da en una lengua, pero los alumnos en sus intervenciones y en sus trabajos utilizan, o pueden utilizar la lengua que prefieran.

Si a la posibilidad señalada en un párrafo anterior de que la clase se dé en la lengua del profesor, añadimos esta de que los alumnos intervengan en su propia lengua tendremos una organización funcionando según el principio de la lengua personal de los protagonistas. Cada profesor habla en su lengua y los alumnos toman apuntes, intervienen y realizan trabajos y exámenes en su lengua propia o en la lengua de su preferencia. Esta flexibilidad está hecha posible por el bilingüismo de todos los afectados.

3. Problemas en relación con el profesorado

En un sistema educativo que tiene en cuenta varias lenguas es necesario que los enseñantes, además de su competencia específica en determinadas materias, sean también competentes respecto a las funciones lingüísticas que les asigna el sistema en el que actúan. En el caso de un sistema en el que una segunda lengua ocupa un lugar netamente secundario, esta condición no es difícil de cumplir. Pero si la presencia de la segunda lengua es importante, el funcionamiento del sistema puede requerir una proporción determinada de profesores de una y otra lengua, o incluso el bilingüismo de una parte

o de la totalidad del profesorado.

Incluso en un sistema educativo basado en el predominio de una lengua principal, la competencia lingüística de los profesores puede resultar problemática cuando la lengua de la enseñanza no coincide con la lengua original de los enseñantes como ocurre con frecuencia en los programas de asistencia técnica, o cuando en un sistema educativo se cambia la lengua principal de la enseñanza.

En esta última situación la carencia de profesorado lingüísticamente preparado se puede convertir en el problema principal del sistema educativo. Caso de la implantación del hebreo en Israel, y en menor escala del irlandés en Irlanda, establecimiento de las escuelas en lengua vasca (eikastolas) en Euskadi, paso de una enseñanza basada en el castellano a una enseñanza basada en el catalán en Cataluña. Por no citar los casos de los países multilingües africanos, donde la dificultad de reclutar profesores lingüísticamente adecuados condiciona toda la política educativa.

En principio la competencia lingüística se puede adquirir y perfeccionar a través de una enseñanza adecuada y parece que la solución a estos problemas ha de consistir en establecer los planes de formación del profesorado, teniendo en cuenta las funciones lingüísticas que los enseñantes deberán cumplir en la práctica de la enseñanza.

Esto es perfectamente cierto. Y tan importante que puede decirse que una parte principal de cualquier política lingüística en la educación consiste en la adecuada preparación de los enseñantes para cumplir este aspecto de su función. Sin esta preparación la mejor política está destinada al fracaso.

Pero por importante que sea no es sin embargo suficiente en muchos casos. No es suficiente a corto plazo, si en poco tiempo se necesita disponer de una cantidad importante de enseñantes con una capacidad lingüística determinada. Pero tampoco es seguro que a largo plazo las competencias lingüísticas de los enseñantes que terminan sus estudios se distribuyan en las proporciones que el funcionamiento del sistema educativo requiere.

Una región pobre y subdesarrollada y con una lengua propia como son tan frecuentes en África y en Asia e incluso en América, requiere enseñantes que conozcan la lengua de la región, mas otra lengua más general. Pero estas regiones subdesarrolladas con escasas o nulas facilidades educativas apenas si producen enseñantes. Y una parte de los que logran terminar su preparación la utilizan para establecerse en lugares más favorables. También en los países más desarrollados las minorías lingüísticas se encuentran a veces en regiones económicamente deprimidas con resultados parecidos. Aunque también ocurre algunas veces lo contrario, que un nivel más alto de vida en la región lingüísticamente distinta, hace que la profesión docente resulte más atractiva para los forasteros que para los locales. En cualquier caso es un hecho que la recluta de futuros profesores entre distintos grupos lingüísticos está sometida a motivos socio económicos no fáciles de cambiar, y que es necesario tener en cuenta. Porque nada asegura en principio que la proporción de aspirantes de las distintas procedencias lingüísticas sea la más adecuada para las necesidades del sistema educativo.

Ante la penuria de enseñantes competentes en una lengua determinada existe un recurso cómodo y al que se acude con frecuencia, utilizar nativos por el hecho de que conocen la lengua, aunque su competencia como docentes sea discutible. Es sabido como se utiliza este recurso en situaciones muy variadas, desde el indígena que en el campo o en la selva ocupa un puesto que un maestro titulado rehuye, hasta el

profesor de inglés en una gran ciudad cuyo único título profesional es el haber nacido en Inglaterra.

En los países más desarrollados donde la recluta y selección del profesorado está mejor organizado, los problemas, que en principio son menores, continúan existiendo porque los niveles de exigencia son también mayores. Un sistema educativo en el que participan dos lenguas en proporciones importantes, requiere unas proporciones definidas de profesores con competencia lingüísticas determinadas y de nivel elevado. Y no es seguro que la oferta se corresponda con las necesidades.

O sea que en todos los casos un sistema educativo que tiene en cuenta dos o más lenguas plantea demandas suplementarias en cuanto al profesorado y esto en último término representa un sistema más complicado de organizar y administrar y más caro de sostener. Es cierto que este mayor coste puede justificarse con ganancias de orden social y cultural pero conviene no olvidarlo a la hora de tomar decisiones.

4. Problemas en relación con el material

La enseñanza de una lengua o en una lengua determinada requiere como acabamos de ver profesores competentes, pero requiere también materiales didácticos y especialmente libros.

Lo que aquí es necesario decir sobre este tema está en estrecha relación con lo dicho sobre la sistematización de una lengua para poder ser enseñada. Las grandes lenguas con una tradición cultural y política importantes igual como están sistematizadas hace tiempo, también desde hace tiempo poseen una organización escolar en marcha y la existencia de textos y materiales para la enseñanza en estas lenguas se da simplemente por supuesto. Pero en las lenguas minoritarias e incluso en las lenguas nacionales recién establecidas como tales esto no es seguro que ocurra y en muchos casos o no existen los materiales adecuados o son insuficientes.

Empecemos por decir que mientras no existe una normalización generalmente aceptada de una lengua, no es posible crear textos y material didáctico en ella. Esta debe ser la primera tarea. Una vez franqueado este paso, es posible comenzar la elaboración de material didáctico lo que en todo caso significará un gran esfuerzo.

Normalmente este esfuerzo progresará en el sentido de las necesidades más urgentes a las menos urgentes y de las más fáciles de satisfacer a las menos: materiales para la enseñanza de la lectura, la escritura y la iniciación escolar en primer lugar, materiales para la enseñanza de la lengua, de la literatura, del medio ambiente y de la historia luego; y materiales para la enseñanza de las ciencias y de las técnicas finalmente. Y todo ello comenzando en un nivel primario para acabar, si es posible, en el universitario.

En la realidad el cumplimiento de esta progresión estará sometido a una multitud de factores imponderables. En general el que se produzca un material didáctico determinado dependerá en primer lugar de que el sistema educativo lo requiera, pero dependerá también con la facilidad de su producción, dependiente a su vez de los antecedentes existentes de uso de la lengua para tal menester. Y dependerá también del mercado consumidor potencial.

En todo caso debe recordarse lo que ya decía al hablar de los niveles de lengua, que siempre que en un sistema educativo intervienen dos lenguas, la lengua más desa-

rollada sirve continuamente de modelo para la otra. Esta comparación se produce también en cuanto a los materiales didácticos. O sea que los textos y los materiales didácticos en la lengua débil deben tener tanta calidad técnica como los utilizados en la lengua fuerte si no se quiere desacreditarla como lengua de enseñanza.

5. La eficacia de la enseñanza

Si un sistema educativo que tiene en cuenta dos o más lenguas es más caro que un sistema monolingüe, es natural que la sociedad que lo mantiene se interroge sobre su eficacia.

La interrogación sobre la eficacia del sistema, o dicho en otras palabras, su valoración, puede tener significados muy distintos según los objetivos del sistema que se toman en consideración.

1^o. Objetivos educativos. Un sistema educativo con algún grado de bilingüismo, continúa siendo un sistema educativo, y como tal, tiene en primer lugar por objetivos la adquisición de ciertos conocimientos por el alumno y el desarrollo de su personalidad. Aprenda en una sola o en varias lenguas esperamos del alumno que alcance un cierto grado de conocimientos matemáticos o históricos, que sea capaz de organizar y exponer sus ideas por escrito o de intervenir en un debate, para poner ejemplos concretos de objetivos educativos.

En este sentido la valoración del sistema solo puede consistir en la comparación de los resultados conseguidos por los alumnos, con los conseguidos en un sistema estrictamente monolingüe.

Si un centro escolar en Cataluña pasa de basar su enseñanza en el castellano como lengua principal, a basarla en el catalán, será necesario preguntarse si los resultados conseguidos en matemáticas y en historia o en facilidad de comunicación son equivalentes o distintos a los que se conseguirían si siguiesen basando la enseñanza en el castellano.

Del mismo modo, si en una ciudad alemana se establece una escuela internacional en la que la enseñanza se ofrezca en inglés y alemán solidariamente, habrá que hacer las mismas comparaciones con los alumnos de una escuela exclusivamente alemana.

En un nivel más elemental y referido al uso puramente introductorio de una lengua, si en un lugar de Holanda donde los habitantes hablan un dialecto frisón se utiliza este dialecto para la introducción en la enseñanza y el tránsito al holandés, podemos comparar los resultados escolares al cabo de un tiempo con los resultados de los niños inmersos en un medio escolar holandés desde el primer momento.

Dado que los objetivos educativos son los primarios de cualquier sistema escolar, si la introducción de varias lenguas o la substitución de una lengua por otra en la enseñanza perjudica a los resultados educativos la decisión es discutible y sólo podrá justificarse por razones muy poderosas en otros órdenes.

2^o. Objetivos lingüísticos. Un sistema educativo que tenga en cuenta varias lenguas, tiene además objetivos lingüísticos en relación con ellas. También aquí la comparación ha de hacerse con los que han seguido un sistema monolingüe. Pero la comparación puede hacerse en varios sentidos. Si en el sistema que consideramos toma en cuenta las lenguas A y B, podremos evaluar el nivel de conocimiento y de uso de la lengua

A de sus alumnos comparándolo con el de los alumnos de un sistema de enseñanza exclusivamente en lengua A y el nivel de conocimiento y uso de la lengua B de los mismos alumnos comparado con el de los alumnos de un sistema exclusivamente en lengua B. No parece necesario comparar el nivel de conocimiento en lengua B, con los que sólo reciben enseñanza en lengua A ni el grado de conocimiento en lengua A con los que sólo reciben enseñanza en lengua B, ya que evidentemente será superior, aunque en algunos casos puede ser útil hacer la comparación para visualizar la ganancia.

Las comparaciones a que me estoy refiriendo tienen un sentido pleno en el caso de un sistema educativo explícitamente bilingüe. Una escuela internacional que enseña a la vez y con la misma amplitud en alemán y en inglés debe comparar la competencia en lengua alemana de sus alumnos con la de los alumnos de una escuela exclusivamente alemana y su competencia en lengua inglesa con la de los alumnos de una escuela inglesa. Y aunque ya suponemos que las comparaciones no indicarán un éxito al 100 % en ambas direcciones, no es menos cierto que este es el ideal al que la escuela pretende acercarse.

Pero muchos sistemas educativos en los que intervienen dos lenguas no aspiran a una igualdad de conocimientos y de uso de este orden y la valoración deberá hacerse entonces en relación con los objetivos explícitos del sistema.

Aunque la verdad es que normalmente la comparación que realmente interesa es la que se hace con el resto del sistema educativo o con una situación anterior. Así en el caso de una escuela internacional situada en Alemania, lo que interesará para decidir sobre su éxito es por un lado evaluar el dominio de la lengua inglesa alcanzado por los alumnos, y por otro decidir si esto ha ocurrido a costa de un dominio del alemán inferior al que alcanzan sus compatriotas que asisten a una escuela sólo alemana. De manera parecida al pasar en Cataluña de un sistema basado en el castellano a otro basado en el catalán, es posible evaluar la ganancia en el conocimiento del catalán por parte de los alumnos y decidir en qué medida se ha producido o no a costa de un menor conocimiento del castellano.

3º. Objetivos sociopolíticos. Finalmente el establecimiento de un sistema educativo que tenga en cuenta varias lenguas responde normalmente a razones políticas y culturales, y es posible por tanto preguntarse en qué medida responde a las expectativas que impulsaron su implantación. Y si el sistema responde a la coexistencia de dos grupos lingüísticos, es posible preguntarse además en qué medida el funcionamiento contribuye a acercar, o por el contrario, a separar a los dos grupos.

La evaluación en este tercer sentido deberá utilizar las técnicas clásicas de la sociología empírica para el estudio de opiniones y actitudes. La evaluación en los dos primeros aspectos es aparentemente más sencilla, bastará con comparar los resultados escolares y los conocimientos lingüísticos de estudiantes en sistemas educativos diversos. Y sin embargo en la práctica resulta muy difícil de realizar. Porque la comparación sólo es válida si los dos grupos que se comparan son homólogos en todo, excepto en los objetivos lingüísticos de sus respectivos sistemas educativos. Y esto es muy difícil de encontrar.

Pero por dificultades que presente una evaluación responsable hay que insistir en que es absolutamente ineludible. Es la única manera de responder a las críticas que un sistema educativo de este tipo acostumbra a provocar.

Y para terminar, aparte de evaluarlo, podemos preguntarnos de qué depende la

eficacia de un sistema educativo de este tipo.

Naturalmente depende en primer lugar de su calidad pedagógica. La enseñanza de una segunda lengua, la utilización escolar de una lengua poco sistematizada y escasamente desarrollada, la alternancia de dos lenguas en un mismo programa y cualquier otra situación de este orden, requieren tratamientos pedagógicos adecuados.

Ya he señalado antes la importancia de disponer de profesorado y de material pedagógico adecuado. Como esto no es un estudio de pedagogía no insistiré más en ello. Porque lo que ahora quiero destacar es la influencia de factores extrapedagógicos, concretamente del contexto extraescolar y de las actitudes implicadas.

Ya sé que el contexto extraescolar y las actitudes influyen en el rendimiento de cualquier sistema escolar, pero aquí me refiero a algo más concreto. Creo que los resultados de una enseñanza en la que intervienen varias lenguas esta definitivamente influida por el contexto lingüístico y las actitudes ante los objetivos lingüísticos de la enseñanza. Creo que esta influencia es más fuerte que en cualquier otro tipo de enseñanza.

Para el niño que asiste a una escuela donde se habla una sola lengua, y esta lengua es al mismo tiempo su lengua de relación familiar y la lengua de la sociedad que le envuelve, hay una plena coincidencia entre lengua escolar y contexto lingüístico familiar y social. O en todo caso hay una diferencia de niveles de lengua en las distintas situaciones.

Pero para el niño que asiste a una escuela y recibe una enseñanza en la que intervienen dos lenguas, o una sola pero distinta de la suya la situación es diferente, los tres ambientes lingüísticos no coinciden, o para decirlo más exactamente, no sólo el nivel de la lengua, sino que también la proporción en que se usan cada una de las dos lenguas en la escuela es distinta de la proporción en que se usan en la familia y de la proporción en que se usan en la sociedad en torno. Estas diferencias se dan en formas muy distintas según los casos y las situaciones y a veces son dramáticas. En todo caso estas diferencias, el contraste entre la lengua escolar y la situación lingüística externa, influye decisivamente en los aprendizajes lingüísticos que el niño haga en la escuela.

Los ejemplos son muy simples de ofrecer. En Cataluña la mayoría de los niños tienen el catalán como primera lengua. Durante muchos años sin embargo la escuela ha utilizado exclusivamente el castellano. Hay que suponer que el objetivo lingüístico del sistema educativo era la plena castellanización de los alumnos. Sin embargo la influencia del ambiente se demostraba más fuerte y los niños terminaban siendo bilingües, y manteniendo el catalán como primera lengua en su vida personal.

La misma historia también tiene otra cara. Algunos centros docentes en Cataluña han pasado ya de una enseñanza basada en el castellano a una enseñanza basada en el catalán. Pero en el contexto social de Cataluña, el castellano tiene una presencia masiva a través de los medios de comunicación de todo orden: periódicos, libros, revistas, radio, TV, cine,... lo que hace que al final de sus estudios los alumnos conozcan el castellano con mucha más amplitud de lo que figura en sus programas escolares.

Si los aprendizajes lingüísticos del sujeto son en realidad el resultado de sus aprendizajes escolares y de la influencia del ambiente, los programas educativos deberán establecerse teniendo en cuenta esta influencia. En el caso del catalán, si lo que se

desea su supervivencia como lengua, pero limitada a un uso personal y coloquial, basta con una presencia mínima en la enseñanza e incluso ésta es innecesaria pues como he dicho basta con la presión del ambiente inmediato para perpetuar el uso. Pero si se desea un uso cultural y social del catalán, entonces deberá estar ampliamente presente en la escuela y en mayor proporción que el castellano, pues incluso si sólo se pretende que el alumno al término de sus estudios alcance una competencia en catalán comparable a la que alcanzara en castellano, la mayor presencia del catalán en el ambiente social y cultural deberá compensarse con una mayor presencia del catalán en la escuela.

Si he dicho que la diferencia entre la lengua de la escuela y la situación lingüística extraescolar influye decisivamente en los aprendizajes, habría que precisar que en gran medida lo que influye es la conciencia de este contraste y la actitud que ante él se adopta. O lo que equivale a lo mismo, la actitud ante los objetivos lingüísticos del sistema educativo.

En el caso de un sistema educativo que se propone una ampliación lingüística y cultural a nivel internacional las opiniones podemos ordenarlas simplemente en una escala de mayor a menor conciencia del interés de una ampliación de este tipo.

Pero cuando la presencia de las lenguas en la educación responde a la coexistencia de dos lenguas o de dos grupos lingüísticos en un mismo territorio, entonces las actitudes se complican mucho.

Tenemos por un lado las actitudes que ponen en relación la lengua con el grupo cultural o político. El uso y la defensa de la lengua se convierten en símbolo de identificación con el grupo. En el caso de la existencia de dos grupos, ello puede llevar al puro y simple enfrentamiento lingüístico, cada grupo defendiendo pura y simplemente el uso exclusivo de su lengua. Pero como las culturas y también las estructuras políticas no son nunca compartimentos estancos, es posible concebir diferentes tipos de integración y de colaboración entre ellas, y por tanto también en el uso de las lenguas. Así las actitudes posibles oscilan entre la defensa exclusiva del uso de una sola lengua en la enseñanza y la defensa de una educación bilingüe, y esto desde cada una de las dos perspectivas lingüísticas en presencia.

Pero la idea de que todos los miembros de un grupo lingüístico por principio defenderán el uso de su lengua propia y sólo variarán en el mayor o menor empeño en su defensa no siempre se corresponde con la realidad. Un individuo, o una pluralidad de individuos pueden proponerse como objetivo la integración en una sociedad que habla una lengua distinta, y no tener inconveniente en adoptarla y abandonar la suya para ello. En este caso la lengua es vista como lo que primariamente es, un instrumento de comunicación y de integración y no como algo que tiene un valor y un significado por sí mismo que merece ser defendido.

Esta actitud se encuentra a veces, aunque no siempre ni en forma exclusiva, entre los inmigrantes. Se encuentra también entre las poblaciones colectivamente marginadas, como ocurre típicamente con los indios de América meridional y central y con muchas poblaciones africanas aisladas. Lo que ha producido a veces penosas incomprendiones cuando representantes del estado o de la sociedad dominante han pretendido organizar la enseñanza en su propia lengua y ha sido entendido como una manera de mantenerlos definitivamente marginados.

Por muchas razones las dos básicas actitudes entre las lenguas en un conflicto

lingüístico defensa de la propia lengua y asimilación de la lengua mas prestigiosa están estrechamente relacionadas, a veces sumándose, a veces enfrentándose. Y están además desigualmente repartidas entre los miembros de un mismo grupo y en la conciencia de un mismo individuo.

No es este el lugar para examinar la complejidad de las actitudes colectivas. Se trata sólo de señalar que estas actitudes influyen decisivamente en los aprendizajes lingüísticos y que los grandes conflictos de política lingüística pasan necesariamente por la escuela. Una población dispuesta a defender o a recuperar una lengua, puede conseguir resultados sorprendentes. A la inversa, unos objetivos lingüísticos en la educación que tropiezan con la indiferencia o la hostilidad están condenados al fracaso.

Actitudes colectivas que son en primer lugar de los padres, pero que son tambien de los maestros que tambien forman parte de la colectividad y cuyas actitudes en favor o en contra de una lengua o de una política lingüística, son con frecuencia más apasionadas. Maestros que se consideran misioneros de la lengua estatal y maestros que entregan su vida a la defensa de una lengua minoritaria, maestros que se esfuerzan en descubrir al niño inmigrante las posibilidades de ascenso a través de la lengua y maestros que marginan al niño inmigrante porque no se expresa correctamente. Resulta inútil insistir en como influiran estas actitudes de los enseñantes sobre los aprendizajes lingüísticos de los alumnos.

Y queda todavía por aludir a las actitudes de estos que son los que en definitiva van a prevalecer. Como es lógico los niños repiten en buena parte las actitudes de sus padres y de su grupo familiar y ambiental. Pero su punto de vista es mucho más pragmático. Si a los hijos de los inmigrantes en Barcelona se les pregunta si desean recibir clases de catalán, sus respuestas son negativas en mayor proporción que si se pregunta a sus padres si desean que sus hijos reciban clases de catalán. La razón no es difícil de entender. Los padres contestan pensando en que un día a sus hijos les será útil conocer el catalán y les conviene aprenderlo. Los hijos contestan pensando que si tienen clase de catalán tendrán una asignatura más por estudiar. Pero si en vez de plantearle encuestas, observamos la conducta real de estos niños vemos que aprenden rápidamente catalán, mucho más que sus padres, si les resulta útil para comunicarse o para jugar con sus compañeros. Para el niño la lengua tiene puramente un valor instrumental, la aprende en la medida que la necesita. Lo que no ocurre naturalmente si la propia estructura social separa y enfrenta a los niños según la lengua que hablan.

Esta actitud ingenua ante la lengua va cambiando con el tiempo, con la ampliación y profundización que supone la adolescencia el sujeto adopta actitudes personales -asume personalmente las actitudes de su ambiente- y se siente de alguna manera solidario de una lengua. Es entonces cuando surge la noción de lealtad lingüística.

Y una última observación. La importancia de las actitudes de todos elementos implicados en el éxito de una determinada política lingüística en la educación, hace deseable que su decisión sea el resultado de un acuerdo democrático que responda a los deseos sino de la totalidad, al menos de la mayoría de la población.

Pero las decisiones democráticas se toman al nivel de los órganos políticos decisorios que a veces abarcan a extensiones muy grandes de territorio y de población. Y es muy posible que la opinión de los padres y de los maestros en cada centro escolar no se corresponda con la opinión mayoritaria a nivel del territorio considerado. Esta posibilidad es especialmente grande en los países en los que el Estado dirige o controla

la totalidad del sistema educativo. Ante esto y en la medida en que los padres no puedan elegir entre distintos centros donde se practiquen distintas políticas educativas parece necesario, de acuerdo con una corriente contemporánea cada vez más viva, que proponga que los padres tengan alguna intervención en la política educativa del centro, proponer que esta participación se refiera también a la política lingüística del centro y a la manera de ponerla en práctica.

Lengua y escuela en Cataluña

En las páginas anteriores he intentado aclarar los problemas que plantea a la organización de la enseñanza la coexistencia de varias lenguas en un mismo contexto social. Como catalán y como director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, estos problemas me afectan y me interesan muy especialmente en la forma concreta en que se dan en Cataluña. Pero en este trabajo me he propuesto abordarlos en su generalidad. El que esté interesado en los planteamientos referidos a Cataluña deberá consultar la bibliografía que figura al final de estas páginas y especialmente los diferentes volúmenes que recojen los materiales aportados a los seminarios sobre esta temática organizados anualmente por el ICE de la Universidad de Barcelona.

Me siento de todos modos moralmente obligado a ofrecer al posible lector que desconozca el tema un brevísimo resumen de la situación lingüística catalana y de la manera como el ICE ha intentado contribuir a la orientación de la política lingüística de la escuela en Cataluña.

En España y en el ámbito del estado español, además del castellano se hablan tres lenguas; el catalán, el gallego y el vasco o euskeda. El catalán, una lengua neolatina como el castellano, el francés o el italiano, se habla en Cataluña (población 5 millones de habitantes) y también en variedades dialectales en Valencia (valenciano), y en las islas Baleares: Mallorca, Menorca e Ibiza. Fuera del ámbito del estado español se habla también en el Rosellón francés y en la ciudad de Alguer en Cerdeña. El gallego que es también una lengua derivada del latín se habla en Galicia, en el noroeste de España. El vasco o euskera, una lengua de gran antigüedad se habla en Euskadi (País Vasco), en la parte norte de España y frontera con Francia.

Sobre el catalán debe tenerse en cuenta que en la Edad Media, Cataluña formando parte del Reino de Aragón constituye una entidad política independiente y que en los siglos XII a XIV la literatura en lengua catalana ocupa un lugar distinguido en la literatura europea. Con la unificación política de España inicia una decadencia a la que sigue en el siglo XIX un renacimiento esplendoroso que coincide con la transformación de Cataluña en una región industrial de primer orden y con los esfuerzos por alcanzar una autonomía política que se consigue en el primer tercio del siglo XX. La guerra civil española y el gobierno del general Franco suponen una nueva interrupción en este proceso, aunque el uso popular y literario de la lengua no llega a interrumpirse, y poco a poco recupera sus antiguas posiciones. De hecho en la actualidad el catalán es entre todas las lenguas no oficiales de Europa y aún del mundo, la que tiene un cultivo literario y científico más importante. La producción editorial en catalán es considerable, en catalán se publican algunos diarios y revistas, y el catalán está presente, aunque sea a tiempo parcial, en la radio y en la TV.

En estas circunstancias es lógico que la lengua catalana esté presente en las escuelas. La razón obvia es que es la lengua materna de la mayor parte de los escolares en

Cataluña. Aunque también es cierto que, por ser Cataluña una región industrial, en ella reside una población inmigrante de lengua materna castellana extraordinariamente importante. El hecho es que en las temporadas de este siglo en que Cataluña ha tenido alguna autonomía política ha existido en mayor o menor extensión una enseñanza del catalán y en catalán en la escuela. Y en la actualidad -1.978- aunque todavía no se ha promulgado un estatuto de autonomía, ni se ha dictado el decreto repetidamente anunciado sobre las lenguas propias en la escuela, o sea que el castellano continúa siendo la lengua oficial de la enseñanza, desde los últimos años del régimen franquista, la presencia del catalán en las escuelas ha ido progresivamente avanzando, y aunque no existen estadísticas que recojan esta presencia, puede aceptarse que en la mitad al menos de las escuelas se da una enseñanza bilingüe y en otro diez por ciento una enseñanza centrada en el catalán.

Se trata de porcentajes sin ninguna precisión, pues ya he dicho que no existen datos estadísticos sobre el tema y se trata además de una etapa de transición y de una situación fluida pero son útiles para ilustrar al menos sobre la situación y las tendencias en juego.

Pero una cosa es lo que está ocurriendo y otra lo que consideramos que debiera ocurrir o que esperamos que ocurra. ¿Qué actitud ante los problemas de la lengua en la enseñanza asumen los diferentes interesados en la cuestión: partidos políticos, organizaciones pedagógicas, asociaciones de enseñantes? ¿Qué política es previsible que adopte el nuevo gobierno de Cataluña en la medida en que se encargue de la gestión de la enseñanza en Cataluña? .

Las opiniones son por supuesto variadas, aunque después de muchas discusiones parece dibujarse un cierto consenso al que inmediatamente me referiré. Pero antes he de aludir a las actividades del ICE en torno a este tema.

En 1.970 el Instituto de Ciencias de la Educación a través de varios centros escolares asociados para la experiencia inició el estudio experimental de un modelo de organización escolar que tuviese en cuenta las dos lenguas.

Los presupuestos que apoyaban al modelo elegido pueden resumirse así:

El catalán, lengua propia de Cataluña, debe ser no sólo lengua enseñada sino lengua de enseñanza, de tal modo que se asegure al alumno una plena capacidad de uso del catalán en todos los ámbitos de su actividad. Al mismo tiempo, y porque Cataluña forma parte del Estado Español y porque tanto su vida cultural como su actividad política y económica están íntimamente implicadas en el conjunto español es necesario proponerse también como objetivo un pleno dominio de la lengua castellana. Lo que equivale a proponer alguna forma de bilingüismo como objetivo lingüístico del sistema educativo.

Entre los habitantes de Cataluña hay una proporción muy alta de emigrantes, especialmente del Sur de España de lengua materna castellana. Aunque la mayoría de estos inmigrantes pretenden establecerse definitivamente en Cataluña y por tanto están interesados en conocer el catalán, el hecho es que sus hijos aprenden a hablar el castellano. El principio pedagógico y ético de que la introducción de la enseñanza debe hacerse en la lengua materna, obliga a establecer las medidas necesarias para atenderlos. Lo que puede hacerse de una doble manera, o bien estableciendo centros escolares distintos para los alumnos de una y otra lengua materna, o bien estableciendo centros únicos en los que la introducción en la enseñanza se hace en una u otra lengua, según

los alumnos. En el estudio experimental emprendido por el ICE, adoptamos la segunda solución dada que la primera tiene inconvenientes obvios de aislamiento social por razones lingüísticas.

De acuerdo con estas bases en los centros escolares que colaboraron con el ICE para realizar el estudio experimental, los niños iban a comenzar su escolaridad en aulas separadas según su lengua materna y así aprender a leer y a escribir en su propia lengua y a continuación en la otra, lo que les permitiría tener algunas actividades docentes en común. En los dos años siguientes tendrían cada vez más horas de clase comunes y a partir del cuarto año estaría plenamente integrados en un mismo programa. A lo largo de toda la educación general básica, hasta los 14 años se haría una distribución equilibrada de asignaturas entre las dos lenguas y en el bachillerato los profesores de las distintas asignaturas darían la clase en la lengua en la que más fácil les resultase expresarse mientras los alumnos debían sentirse libres para intervenir en la suya propia.

A lo largo de cuatro años varios centros escolares de Cataluña y en primer lugar la escuela "Aula" de Barcelona, que actuaba de centro piloto del experimento siguieron este programa, lo que permitió la evaluación de la primera fase del experimento y una discusión pública de los resultados conseguidos.

Los resultados pueden resumirse así:

1. La existencia de clases de iniciación escolar en catalán y en castellano en el interior de un mismo centro es viable y no perjudica la posterior integración de los alumnos.
2. Debido a la similitud de las dos lenguas y el bilingüismo ambiental, el paso de los aprendizajes escolares lingüísticos básicos -lectura y escritura- es muy fácil. Los niños que han aprendido a leer y a escribir en una lengua con muy poco esfuerzo, aprenden a leer y a escribir en la otra.
3. Una enseñanza pedagógicamente adecuada permite a todos los alumnos llegar a dominar la lengua catalana. Pero esto no representa finalmente un perjuicio en su conocimiento de la lengua castellana. De hecho los alumnos incluidos en nuestro estudio experimental, al término de la primera etapa demostraron conocer tan bien el castellano como otros alumnos de sus mismas condiciones que habían recibido una enseñanza monolingüe en castellano.
4. Los alumnos de nuestro estudio sujetos de una enseñanza bilingüe presentaban interferencias en el uso oral y escrito de las dos lenguas, pero estas interferencias no eran mayores que las que presentaban alumnos de sus mismas condiciones sujetos de una enseñanza monolingüe en castellano. Lo que demuestra que las interferencias no eran tanto el resultado de la enseñanza bilingüe como del bilingüismo ambiental en que unos y otros estaban inmersos.

Si el estudio experimental puede considerarse satisfactorio respecto a los objetivos propuestos, no puede disimularse que puso de relieve las dificultades intrínsecas del modelo adoptado, dificultades muy claras en los siguientes puntos:

1. El modelo adoptado exige que para la iniciación en la escolaridad los alumnos se distribuyen en clases paralelas, según su lengua materna, lo que supone un número equilibrado de alumnos de las dos lenguas. Pero en la práctica las proporciones varían de escuela a escuela, y a menudo de una mayoría absoluta

en uno o en otro sentido.

2. El modelo propuesto exige que los profesores del centro escolar sean competentes en una u otra lengua, según las conveniencias de la distribución lingüística de las asignaturas, lo que en la práctica puede muy bien no ocurrir.
3. Un sistema de enseñanza bilingüe requiere como acabamos de ver un mayor esfuerzo organizativo. Requiere también para producir las consecuencias positivas antes citadas una alta eficacia pedagógica, todo lo cual supone mayores recursos. Dicho de otro modo, un sistema de enseñanza que toma en cuenta dos lenguas es más caro que una escuela monolingüe.

El estudio experimental a que acabo de referirme fue iniciado en 1.970 cuando el jefe del estado español era el General Franco y el presidente del gobierno el Almirante Carrero Blanco, o sea en un tiempo en el que proponer el catalán como lengua de enseñanza no entraba en cuadros de la reglamentación legal de la enseñanza y sólo podía hacerse extremando las cautelas.

Y al mismo tiempo, los grupos pedagógicos y políticos que luchaban por la introducción del catalán en la escuela adoptaban posturas maximalistas ante las cuales el proponer el bilingüismo como objetivo parecía poco menos que como una traición a los derechos del catalán.

Con el paso del tiempo las exigencias de la realidad, siempre más complejas que cualquier postura de principio, han obligado a suavizar las posiciones. Nadie discute hoy en la administración del estado la lógica de que el catalán está presente en la escuela aunque es cierto que todavía no se ha publicado el tantas veces anunciado y al que ya antes he aludido, decreto regulador. Y paralelamente entre los defensores de la catalanización de la escuela gana terreno la idea de que la escuela catalana no puede ser una escuela exclusivamente en catalán y que la lengua castellana ha de tener en ella un papel singular.

En conjunto parece dibujarse un cierto consenso que en substancia coincide con los supuestos en que se apoyó la investigación del ICE. En este sentido van las tomas de posición de los principales partidos políticos, por ejemplo en el Seminario de Sitges 1.977 "Lengua y escuela en un contexto democrático" o la enunciación de propósitos del Consejero de Cultura del Gobierno de la Generalidad (entrevista en *La Vanguardia*, 16 marzo, 1.978) e incluso la declaración de la agrupación pedagógica Rosa Sensat, paladín de la reforma y de la catalanización de la enseñanza. De todos modos se trata sólo de declaraciones. La realidad es que hasta el momento de escribir estas líneas el Ministerio de Educación ni ha traspasado competencias educativas a la Generalidad de Cataluña ni ha reglamentado su política lingüística.

BIBLIOGRAFIA

Repertorios bibliograficos

- Makey, Bibliographie internationale sur le bilinguisme
Presses de l'Université Laval. Quebec, 1.972
- Afendras, Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et son apprentissage d'une langue seconde.
Presses de l'Université Laval. Quebec, 1.975
- L'enseignement dans un contexte national plurilingue et multicultural.
Numero monographique de Documentation et information pedagogiques. Bulletin du Bureau international d'éducation (Unesco), n^o. 204, 1.977

TEMAS GENERALES

- Mackey, Bilinguisme et contact des langues
Klinknsieck, Paris 1.977
- Van Overbeke, Introduction au probleme du bilinguisme
Nathan, Paris 1.972
- L'antropologie et les Sciences du langage au service du developpement de l'éducation.
Unesco, Paris 1.973
- Castellanos, Els problemes linguistics al món actual
Bruguera, Barcelona 1.967

POLITICA LINGÜÍSTICA

- Fishman, Advances in language planing
Mouton, La Haya, 1.974
- Fishman, Nationalism, language and language planing
Newbury House, Rowtey, Ma. (USA) 1.972
- Verdoot, La protection des droit de l'homme dans les etats plurilingues
Labor, Bruselas, 1.973
- Le Page, The national language question: linguistic problems of newly independent stales.
Oxford University Press. London 1.964
- Lewis, Multilingualism in the Soviet Union: aspects of language policy and its implementation
Mouton, La Haya 1.972
- Geffert, The current status of U.S. bilingual education legislation
Center for applied linguistics. Arlington. V. 1.975
- Parker, The national interest and foreing languages
Department of State, Washington D.C. 1.962
- Epstein (ed) Politics and education in Puerto Rico: a documentary survey of the language issue
Scarecrow. Metuchers N.Y. (USA) 1.970

- Liberson, Langage and ethnics relations in Canada
Willey, New York, 1.970
- Verdoot, Les problemes des groupes linguistiques en Belgique
Peeters, Louvain, 1.973
- Sow (ed) Langues et politiques de langues en Afrique noire: L'experience de
L'UNESCO
UNESCO, Paris, 1.977
- Lakhdar, Methodologie de l'arabisation: problemes linguistiques et graphiques
Institut d'etudes pour l'arabisation. Rabat, 1.974
- Escobar, Perú, país bilingüe?
Instituto de estudios peruanos. Lima, 1.975
- Rubin, National bilingualism in Paraguay
Mouton, La Haya 1.968

EDUCACION Y BILINGÜISMO

- Fishman, Bilingual education: an international sociological perspective.
Newbury House, Rowley Ma. (USA) 1.976
- El bilingüismo y la educación
- UNESCO, L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement.
Paris, 1953
- Stern (ed), L'enseignement des langues et l'ecolier. Rapport d'un colloque in-
ternational.
Institut de l'UNESCO pour l'education. Hambourg, 1.971
- Titone, Bilinguismo precoce e educazione bilingue
Armando, Roma 1.972
Bilingüismo y educación (Traducción castellana)
Fontanella, Barcelona, 1.976
- Language and education in the Thirst World. Numero monografico
de International Journal of Sociologic of Language.
Mouton, La Haya, 1.976 (n° 8)
- Scolarisation en langue maternelle au milieu multilingue. Perspectives:
revue trimestriel de l'education.
UNESCO, n° 3, 1.976
- Spolsky (ed) The language education of minority children: selected readings
Newbury House. Rowley MA. (USA) 1.972
- Bartley, Soviet approaches to bilingual education
Didrer, Paris 1.975
- Anderson (ed) Bilingual schooling in the United States.
United States Government Printing Office. Washington (USA) 1.970
- Swain (ed) Bilingual schooling: some experiences in Canada and the United States.
Ontario Institut for Studies in education. Toronto, 1.972
- Mackey, Bilingual education in a bonational School
Newsbury House. Towley Na. USA 1.972

- Stern, Report in bilingual education
Editeurs officiel. Quebec, 1.973
- Lambert. Bilingual education of children. The Sant Lambert Experiment
Newbury House. Rowley Na. (USA) 1.972
- Mc Namara, Bilingualism and primari education: a study Trish Experience
University Press. Edimburg, 1.966
- Jones, Bilingualism in Welsh Education
University of Wales. Cardiff, 1.966
- Osterberg, Bilingualism and the first school language: an educational problem
illustrated by results from a Swedish dialect area.
Vasterbotens. Umea (Suecia) 1.961
- Balkan, Les effets du bilinguisme français anglais sur les aptitudes intellec-
tuelles.
Aimav. Bruselas 1.970
- Les problemes linguistiques des enfants des travailleurs migrants.
Aimav, Gante, 1.976
- Malenfant, Les differents aspects du probleme de la scolarisation des enfants des
travailleurs migrants.
Consejo de Europa. Strasbourg, 1.969
- ICE Bilingüismo y educación en Cataluña
Teide, Barcelona, 1.975
- ICE Bilingüisme i educació
Teide, Barcelona, 1.976
- Actituds devant l'ensenyament de la llengua. Número monogràfic de
Perspectiva Escolar.
Barcelona, Mayo 1.975

