

Sobre lenguas y educación en Europa

Miguel Siguán



Pasar de una cultura nacional cerrada en sí misma —incluso contraria a su propia diversidad —a formar parte del experimento cultural europeo, requiere que actualicemos nuestros esquemas de comprensión. Estamos viviendo, como ciudadanos, pero más aún como educadores y como estudiantes, uno de los procesos más interesantes del diseño cultural de la historia del planeta, en todo caso del continente. Y la ecuación cultura = lenguaje parece la clave del invento. Sin embargo, Miguel Siguán analiza y resume con claridad la situación de partida y nos subraya la pobreza de nuestro soporte educativo ante el desafío del plurilingüismo.

UN MOSAICO LINGÜÍSTICO

En sus comienzos medievales y hasta bien avanzada la Edad Moderna, los distintos países que constituyen Europa tenían cada uno su propia lengua en la que transcurría la vida cotidiana de la población, pero tenían además una lengua común —el latín— que era la lengua de la institución eclesiástica y también la lengua de la cultura y de la enseñanza, conocida por los estratos cultos de la población y que permitía una comunicación sin fronteras por todo el espacio europeo. La evolución que llevó a la constitución de los Estados modernos potenció cada vez más el papel de las lenguas vulgares, que lentamente fueron desplazando al latín hasta que éste perdió su capacidad como medio de comunicación. Pero hoy, cuando estamos empeñados en la unificación de Europa nos damos cuenta de que si se hubiese mantenido una lengua común, al menos para ciertos usos, nuestra tarea sería más fácil.

La Europa actual constituye un complejo mosaico lingüístico. Los países que forman el Mercado Común tienen en conjunto siete lenguas oficiales distintas y si pensamos en la Europa que va del Atlántico a los Ura-

les llegamos con facilidad a veinte y si a las lenguas oficiales añadimos las cooficiales en algún territorio y las simplemente no oficiales llegamos a cincuenta o a sesenta, según los criterios que utilicemos. Y como todo el mundo está de acuerdo en que no es posible ni tampoco deseable eliminar esta variedad, es evidente que la unidad de Europa deberá establecerse sobre el bilingüismo de sus habitantes, es decir, sobre el hecho de que los habitantes de Europa, además de utilizar su lengua materna, deberán ser capaces también de utilizar otra u otras lenguas. Lo que equivale a decir que los sistemas educativos de los distintos países europeos deberán asumir la tarea y la responsabilidad de convertir a sus alumnos en bilingües o en plurilingües. Y esta tarea bien merece algún comentario.

Antes de iniciarlos es posible preguntarse por cual será la lengua o las lenguas objeto de esta enseñanza: una pregunta inevitable pero incómoda y a la que es posible dar respuestas muy diversas.

Una primera respuesta consiste en afirmar que la segunda lengua de los europeos será el inglés. Los que sostienen esta opinión presentan sus razones o simplemente se limitan a constatar la gran difusión que ha alcanzado esta lengua y a prever que esta expansión seguirá extendiéndose en el futuro. Desde una perspectiva cultural preocupada por la variedad europea, la propuesta resulta difícilmente aceptable, y desde una perspectiva política provoca rechazos irrevocables. Dado que no existe ninguna otra lengua que pueda esperar ocupar este papel de lengua segunda única, a menos que se quiera atribuirlo al esperanto, sólo queda la opción del plurilingüismo, lo que equivale a proponer que en todos los países de Europa el sistema educativo debe ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de adquirir dos lenguas extranjeras a lo largo de su escolaridad. Los organismos académicos e internacionales que se han pronunciado en este sentido se niegan a especificar cuáles deben ser estas dos lenguas y más bien proponen que se ofrezca a los alumnos un abanico de posibilidades lo más amplio posible. En la práctica, y en la mayoría de países, este abanico es muy reducido y las elecciones de los alumnos, o de sus familias, lo estrechan todavía más. La primera elección acostumbra a dirigirse al inglés y la segunda a alguna de las grandes lenguas europeas que pueden considerarse internacionales: francés, español, alemán o ruso.

Organizar el sistema educativo de modo que ofrezca efectivamente la posibilidad de adquirir dos lenguas a lo largo de la escolaridad es ya un problema complicado que en la mayoría de los países está lejos de estar resuelto en forma satisfactoria. Pero antes de discutirlo hemos de recordar que a la dificultad intrínseca que esto plantea hay que añadir todavía complicaciones suplementarias. La primera de ellas, que hay Estados que en su propio interior son ya plurilingües e incluso plurinacionales lo que introduce el plurilingüismo en su propio sistema educativo. Y a ello hay que añadir que en la actualidad en muchos Estados europeos existen poblaciones inmigradas que hablan lenguas distintas de la del país en el que se han instalado. Comentaré sucesivamente estos distintos puntos.

ADQUISICION DE LENGUAS EXTRANJERAS

La presencia de asignaturas de «lengua extranjera» en los programas escolares tiene una tradición relativamente antigua que arranca del siglo pa-

sado. Y no es inútil recordar que, ya antes, las familias aristocráticas de muchos países europeos eran plurilingües y que sus hijos desde su primera infancia tenían a su lado personas que sólo les hablaban en alguna lengua extranjera, francés y alemán básicamente. Paralelamente, en los planes de bachillerato de todos los países europeos figuran asignaturas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras y en algunos países también en la formación profesional. Y en todos los países también los pobres resultados que así se han conseguido han abierto el camino a instituciones privadas dedicadas a la enseñanza de idiomas a jóvenes y a adultos. Y a medida que pasan los años, y especialmente desde el final de la última guerra, la preocupación por la adquisición de lenguas no hace sino aumentar.

Con el correr del tiempo se han producido además variaciones en las lenguas objeto de aprendizaje. Al comienzo de la Edad Moderna la lengua internacional por excelencia era el francés, lengua de la literatura y de las manifestaciones culturales y también lengua de la diplomacia. A finales del siglo XIX el alemán se consagró como la lengua indispensable para profundizar en la filosofía y en la mayoría de los campos de la ciencia, mientras que el inglés se afianzaba como la lengua de los mares y del comercio internacional. Entre las tres lenguas acaparaban la mayor parte de las actividades de enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, desde la última guerra el inglés ha pasado a ocupar el primer plano absoluto en todo el mundo y también en Europa.

Los distintos países de Europa difieren ampliamente en la atención que prestan a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero, hablando en general, puede decirse que en la mayoría de los países el sistema educativo incluye la introducción de una lengua extranjera en lo que puede considerarse el segundo período de la educación general (por lo tanto, a los 10 ó 12 años). Además, la mayoría de los países proponen la introducción de una segunda lengua algo más tarde, hacia los 14 ó 16 años, bien para todos los alumnos o bien solo para los que cursan determinadas enseñanzas.

Dentro de este marco general, los países difieren en el tiempo dedicado a cada una de las lenguas (horas semanales y años de escolaridad) y en el abanico de lenguas entre las que el alumno puede escoger. Prescindo de entrar en el detalle de estas diferencias por no ser este el lugar adecuado y me limitaré a destacar un punto sobre el que parece haber una total unanimidad: en todos los países existe una insatisfacción generalizada con los resultados conseguidos con estas enseñanzas. Así, en la mayoría de los países europeos, la proporción de estudiantes que al ingresar en la Universidad son capaces de utilizar, no ya dos, sino siquiera una lengua extranjera de las que han estudiado, es muy pequeña y no parece guardar relación con el tiempo y los esfuerzos que se les ha dedicado. Una comprobación complementaria de la pobreza de estos resultados lo constituye la abundancia de centros, privados o públicos, dedicados a la enseñanza de lenguas a adultos en todos los países. La respuesta a esta insatisfacción parece que sólo puede ser la introducción más temprana de la lengua extranjera, tan temprana que incluso puede colocarse antes del comienzo de la escolaridad en sentido estricto, o sea, en la etapa preescolar. De hecho es lo que he dicho que hacían las familias aristocráticas o burguesas que instalaban en su hogar una institutriz que familiarizase a los pequeños de la familia en el uso de una lengua extranjera.

Hay que tener en cuenta que la «inmersión» en una lengua extranjera en el parvulario resulta más fácil que en ninguna otra etapa. El método comunicativo, ahora tan en boga, que liga la expresión verbal con la acción y con el diálogo referido a la acción, encuentra en las actividades del parvulario su modo más natural de aplicación, y las experiencias efectuadas en muy diversos lugares demuestran que los niños logran en el parvulario la competencia para comunicarse en una lengua extranjera al cabo de un tiempo y aparentemente sin esfuerzo. Las dificultades empiezan más bien en la etapa siguiente, cuando comienza la escolaridad normal y la lengua extranjera se convierte en una asignatura al lado de las otras. Incluso si en su clase el profesor se esfuerza por adoptar un enfoque comunicativo, la comunicación que establece es en buena parte ilusoria y desconectada de la realidad. El hecho de que en todos los países se prefiera la clase de «maestro único» para los primeros años de escolaridad añade una dificultad suplementaria, pues difícilmente los maestros con una competencia general están en condiciones de enseñar una lengua extranjera a través del uso. Estas dificultades explican el hecho, a primera vista sorprendente, de que, a pesar de los éxitos conseguidos en los ensayos realizados en los parvularios, en muy pocos países se ha conseguido establecer un sistema continuado de enseñanza de una lengua extranjera en continuidad con el parvulario y desde el comienzo de la escolaridad.

Una excepción brillante lo constituye la ciudad de Turín. En línea con los esfuerzos de otras ciudades del Norte de Italia que intentaron completar a nivel municipal las insuficiencias de la escuela pública estatal, la municipal de Turín sostiene desde hace bastantes años un programa que ofrece a los niños de todas las escuelas públicas de la ciudad, desde el preescolar hasta los 12 años, varias horas semanales de lengua extranjera —francés o inglés—, de manera que cuando a los 12 años los planes de enseñanza estatales prevén la introducción de un primera lengua extranjera, para los alumnos de Turín esa es ya la segunda lengua extranjera. El programa está a cargo de visitas e intercambios con escuelas de Francia y de Inglaterra y con otras medidas. Y en vista del éxito conseguido, la iniciativa empieza a imitarse en otras ciudades de la Lombardía.

Otra manera de reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras para conseguir mejores resultados consiste en utilizar lo más pronto posible la lengua extranjera como lengua de enseñanza de una asignatura «normal», por ejemplo geografía, con lo que la lengua extranjera se convierte en un auténtico medio de comunicación. Se trata de una medida con la que todos los que nos ocupamos de educación bilingüe estamos familiarizados y que el propio Parlamento Europeo en una de sus frecuentes resoluciones en favor de la enseñanza de lenguas extranjeras ha recomendado, pero que dista de haberse generalizado.

ESTADOS PLURILINGÜES

Al comienzo de esta reflexión se hacía ya notar que a la diversidad de lenguas oficiales de los Estados que constituyen Europa hay que añadir que estos Estados no son uniformemente monolingües, sino que presentan variedades lingüísticas internas, que a su vez son de distinto tipo. Mientras

Portugal es prácticamente monolingüe, Italia presenta una gran variedad dialectal, Bélgica tiene dos lenguas distintas con una población repartida casi por igual entre las dos y Yugoslavia es un mosaico lingüístico extremadamente complejo. La política lingüística seguida en el interior de los distintos Estados varía a su vez desde la defensa a ultranza de la uniformidad hasta el federalismo lingüístico, pasando por distintos grados de tolerancia o de protección de las lenguas distintas de la lengua principal del Estado.

Desde el punto de vista de la enseñanza, que es el que aquí nos ocupa, estas políticas se pueden traducir en:

- Uso de la lengua propia de los alumnos como medio para introducirlos en la enseñanza y en la lengua principal.
- Enseñanza en la lengua oficial, pero enseñanza también de la lengua propia como asignatura.
- Enseñanza en la lengua oficial, pero presencia de la lengua propia no solo como lengua enseñada, sino como lengua de enseñanza en algunas asignaturas.
- Enseñanza en las dos lenguas en pie de igualdad.
- Enseñanza en la lengua propia y enseñanza de la lengua oficial como segunda lengua.

A esta diferenciación basada en el papel concedido a cada una de las dos lenguas en la enseñanza hay que añadir la que resulta de la distribución de los alumnos en las escuelas según su lengua. Cualquiera que sea el modelo de educación bilingüe adoptado, es posible que se trate de un modelo único para todas las escuelas y todos los alumnos y es posible que existan distintos modelos de escuelas, de modo que unos den más importancia a una lengua y otros a otra y entre los cuales los padres puedan elegir. Así ocurre en la actualidad en el País de Gales, donde es posible elegir entre escuelas exclusivamente en inglés, escuela en inglés con enseñanza del galés y escuelas totalmente en galés, y en cualquiera de ellas es posible encontrar alumnos de lengua materna inglesa y alumnos de lengua materna galesa. También en la mayoría de las Repúblicas de la Unión Soviética distintas de la República Rusa es posible elegir entre escuelas en la lengua de la República con enseñanza del ruso y escuelas en ruso con enseñanza de la lengua de la República. Pero también es posible que los alumnos se distribuyan según su procedencia étnica o su lengua materna en los distintos modelos de escuelas: Así, en el Alto Adigio (Tirol italiano) coexisten dos sistemas escolares: uno en lengua alemana para la población de lengua alemana y otro en italiano para la población de lengua italiana. Y algo similar ocurre en la ciudad de Bruselas con un doble sistema escolar: flamenco y valón.

En España, como es sabido, en las Comunidades Autónomas con lengua propia la enseñanza de esta lengua debe formar parte de los programas escolares todo a lo largo de la escolaridad y se admite además la posibilidad, que en algunas Comunidades Autónomas se aprovecha ampliamente, de ofrecer la enseñanza en la lengua propia con el castellano como segunda lengua. Lo que no es imaginable ni sería legal sería el separar a los niños en escuelas distintas según su lengua materna o familiar.

Si las fórmulas para enfrentarse con la pluralidad de lenguas en el interior de un mismo estado son muy variadas, todas tienen sin embargo algo

en común: que consumen tiempo y energías y que corren, por tanto, el riesgo de retrasar la introducción de las lenguas extranjeras. Excepto, por supuesto, en el caso de que la lengua minoritaria en una parte de un Estado sea lengua mayoritaria y oficial en otros Estados. Esto es lo que ocurre con el alemán en el Alto Adigio e incluso puede decirse lo mismo del flamenco en Flandes si se identifica el flamenco con el holandés (neerlandés). Aunque sin duda es éste un caso poco frecuente.

LAS LENGUAS DE LOS INMIGRANTES

Desde hace bastantes años, los países económicamente más desarrollados de Europa son receptores de una corriente inmigratoria extremadamente voluminosa que si al comienzo procedía de los países meridionales de la propia Europa, actualmente tiene sobre todo orígenes extraeuropeos: los países ribereños del Sur del Mediterráneo desde Marruecos a Turquía, los países centroafricanos, las antiguas posesiones inglesas en la América Central y los países del Sudeste asiático. Esta inmigración es tan voluminosa, y el contraste entre sus índices de natalidad y el de las poblaciones europeas es tan grande, que en muchas ciudades del norte de Europa, por ejemplo Londres, Hamburgo o Bruselas, entre la cuarta parte y la tercera parte de la población escolar es de origen extranjero, con los problemas que ello comporta.

Y al mismo tiempo que esta inmigración ha ido aumentando de volumen ha ido afectando a más países e incluso a países tradicionalmente emisores de emigrantes. Este es el caso de Italia, que a lo largo de un siglo ha enviado sucesivas oleadas de emigrantes a Argentina y a los Estados Unidos y más recientemente a Alemania y que en la actualidad, y casi bruscamente, se ha convertido en receptor de inmigrantes africanos y orientales. Y es probable que España esté a la puerta de un cambio similar.

Es evidente que no tiene sentido proponer a esta población inmigrada el aprendizaje de lenguas extranjeras mientras no domine la lengua del país en el que se ha instalado. La adquisición de esta lengua es, en efecto, la primera condición para su integración en la sociedad a la que pretenden incorporarse. Una integración que en ningún caso es fácil y que normalmente requiere una segunda e incluso una tercera generación para completarse. En cualquier caso, la escuela juega un papel fundamental en este proceso de integración. Es en la escuela donde el pequeño inmigrado encuentra la posibilidad, que ya no tienen sus padres, de familiarizarse a fondo con la nueva lengua y llegar a dominarla, y es en la escuela también donde el pequeño inmigrado vive sus primeras y amargas experiencias de sentirse distinto y discriminado.

La verdad es que los sistemas escolares de los diferentes países europeos no estaban preparados para acoger a esta población tan distinta de sus alumnos habituales, y si se añade a esta inadecuación los prejuicios que la sociedad acostumbra a generar frente a los que son diferentes y socialmente inferiores, no debemos extrañarnos de que la suerte normal de los inmigrantes en la escuela haya sido la marginación y el fracaso escolar masivos. Ante esta situación, muy paulatinamente, han ido surgiendo iniciativas para mejorarla actuando en distintos frentes. Por un lado, se ha pro-

curado de diferentes maneras hacer más suave la inmersión en la nueva lengua y en la estructura educativa que la apoya y, al mismo tiempo, se ha intentado posibilitar el mantenimiento y el progreso de la lengua de origen y el respeto de las formas culturales ligadas a ella. Paralelamente se ha procurado difundir en la sociedad que rodea a la escuela, y especialmente entre los enseñantes y entre los condiscípulos, actitudes de mayor aceptación de las diferencias étnicas y culturales.

Se trata de una tarea nada fácil y que hasta ahora sólo ha conseguido resultados parciales. Pero al menos es cierto que se ha generalizado una preocupación por estos problemas entre los responsables de la educación en toda Europa.

Tampoco tiene sentido disimular la extraordinaria dificultad que estos problemas encierran. Téngase en cuenta, por ejemplo, que si la educación de las minorías lingüísticas a las que antes me he referido obliga a tener en cuenta en cada caso dos lenguas (la lengua oficial y la lengua minoritaria o propia del lugar de los inmigrantes que se establecen en un país determinado), éstas pueden tener orígenes culturales y lingüísticos muy diversos, y puede ocurrir que en un mismo centro escolar de una gran ciudad coincidan alumnos que hablan una docena de lenguas y distintas o incluso, como ocurre en escuelas de Londres o Manchester, hasta veinticinco lenguas distintas. Ciertas propuestas pedagógicas que eran factibles en el caso de las escuelas bilingües, como el dominio por parte de los enseñantes de las dos lenguas en presencia, son aquí imposibles de proponer.

Pero la dificultad principal es todavía más profunda. Los niños inmigrantes que llegan desde áreas extraeuropeas no sólo traen consigo una lengua distinta de la del país en el que se instalan, sino que traen una cultura y unas formas de vida profundamente distintas de las de la sociedad receptora. Por ello su esfuerzo por integrarse en la nueva sociedad ha de representar necesariamente un trauma más o menos profundo y su solución no puede consistir en hacer *tabula rasa* de su pasado y empezar desde cero, sino en encontrar alguna solución de adaptación y de compromiso, lo cual sólo será posible si la sociedad receptora ofrece a su vez alguna forma de comprensión y acomodación. Dicho de otra manera, la integración de los inmigrantes sólo será posible en el marco de cierto proyecto colectivo de comprensión y de colaboración. Y la educación de los inmigrantes sólo podrá tener resultados positivos si se enfoca desde esta perspectiva.

LOS OBJETIVOS DE UNA EDUCACION EUROPEA

Con los últimos comentarios parece que nos hayamos alejado del motivo inicial de estas páginas: el papel de las lenguas en la enseñanza en una Europa en proceso de unificación, pero la verdad es, por el contrario, que con ellos nos hemos situado en el centro de la cuestión, pues han servido para hacernos caer en la cuenta de que por debajo de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua hay siempre motivos y finalidades de orden político y cultural y que una educación bilingüe y plurilingüe sólo tiene sentido en el marco de un proyecto colectivo que no sólo haga compatibles las lenguas en presencia, sino las comunidades que las hablan y las culturas que a través de ellas se expresan. Esto empieza por ser cierto en el caso de

los Estados plurilingües antes comentado. Cualquiera que sea el papel que se atribuya a las distintas lenguas, y ya hemos visto que las soluciones posibles son muchas, éstas sólo podrán considerarse satisfactorias si responden a los deseos mayoritarios de la población y si responden a un proyecto de convivencia colectiva. Y lo que acabo de decir para los Estados plurilingües puede repetirse para el conjunto de Europa. La adquisición de lenguas extranjeras con fines puramente instrumentales para facilitar la movilidad y las comunicaciones entre los países sólo tiene, en último término, sentido, si sirve efectivamente para estrechar los lazos de solidaridad entre los europeos. Y ésta debe ser, por tanto, la tarea y la responsabilidad de los enseñantes y de los sistemas educativos en Europa: poner la enseñanza de las lenguas al servicio de la solidaridad común. Pero esto no se puede conseguir enseñando exclusivamente las lenguas como tales lenguas, sino que su enseñanza debe aliarse con el conocimiento de las culturas que se expresan a través de ellas y de sus manifestaciones históricas y actuales y debe ir unido a la valoración de lo que representan esas culturas en el conjunto de la cultura europea. De lo cual se desprende, a su vez, una consecuencia importante y sobre la que quiero llamar la atención. No tiene sentido predicar la importancia de la enseñanza de lenguas europeas como un medio de aumentar la cohesión y la integración de Europa y al mismo tiempo seguir explicando la historia y la literatura y el resto de las disciplinas de contenido social a nuestros escolares con criterios y perspectivas exclusivamente nacionalistas.

Lo que caracteriza a las «escuelas europeas» patrocinadas por la CEE para los hijos de sus funcionarios, más aun que la exigencia de que los alumnos alcancen un pleno dominio de dos lenguas extranjeras además de la propia, es el intento de ofrecerles una visión globalmente europea de nuestra historia y de nuestra cultura en sus distintas dimensiones. Aunque es cierto, y sería inútil disimularlo, que a pesar de éste y de otros valiosos ejemplos el camino recorrido en esta dirección es muy corto. A pesar de los deseos expresos de los padres de la idea de Europa, a pesar de las recomendaciones insistentes del Parlamento Europeo y de otros organismos internacionales, a pesar de las declaraciones solemnes de ciertos gobiernos, la mayor parte de los programas educativos de los países europeos, así como los textos en los que se apoyan, siguen siendo ingenuamente nacionalistas y cuidadosamente encerrados en las murallas del propio Estado. Y existe un contraste sorprendente, por no decir escandaloso, entre la rapidez con que Europa avanza hacia su unificación económica y hacia la libre circulación de bienes y de personas en su interior, y la ausencia de una perspectiva europea común en los sistemas educativos en los que se preparan los europeos de mañana.

Datos sobre el autor

Miguel Signán es profesor emérito de la Universidad de Barcelona (Facultad de Psicología, Adolf Florensa, s/n, 08008 Barcelona). Ha investigado los procesos de adquisición del lenguaje, dedicando un interés muy especial en la actualidad a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas.