

O ENSINO BILINGÜE

Unha perspectiva de conxunto

Miguel Siguán

Universidade Autónoma de Barcelona

UNHA CUESTIÓN CONTROVERTIDA

É evidente que nunha sociedade plenamente monolingüe -e non digamos se no mundo se falase unha soa lingua- a pedagogía sería moito máis fácil. Pero o feito é que non é así, no mundo fálanse moitas linguas e en moitos lugares do mundo varias linguas están en estreito contacto e os habitantes destes lugares senten a necesidade de coñecelas e de utilizalas. E cada día máis vivimos nun mundo altamente intercomunicado, no que o tráfego de información e de persoas é constante, e no que coñecer outras linguas faise cada vez máis necesario. Non se trata polo tanto de decidir se a adquisición doutras linguas e en definitiva a educación bilingüe é ou non deseñable, senón de constatar que é ineludible. E unha vez aceptado isto podemos comezar a discutir sobre as súas posibilidades e os seus límites, e sobre a mellor maneira de organizala.

O neno aprende a falar no seo da familia e cando se incorpora ó sistema escolar -cara ós 5 ou 6 anos- posúe xa as

estructuras básicas da lingua na que aprendeu a falar e un repertorio de recursos lingüísticos axeitados para satisfacer tódalas súas necesidades comunicativas. A pesar de que as súas competencias lingüísticas seguirán aumentando e a escola xogará un papel importante neste enriquecemento, de tal xeito que a pedagogía da lingua constituirá unha parte importante da tarefa escolar. Polo tanto, un tratamento comprensivo das linguas na educación debería comezar por examinala pedagogía da primeira lingua, unha tarefa especialmente necesaria nos nosos días cando tantas críticas esperta e tanta inseguridade produce nos ensinantes. Sen embargo, e en beneficio da brevidade, renunciarei a esta parte do problema para centrarme na pedagogía das segundas linguas no marco dun ensino que utiliza dúas ou máis.

No curso destes comentarios entendo por ensino bilingüe calquera sistema educativo que se apoie en dúas linguas, ben sexa porque formalmente utiliza as dúas linguas como vehículos do ensino, ben porque utiliza unha soa

lingua pero unha lingua distinta da primeira lingua dos seus alumnos, aínda admitindo que neste caso se trata dunha forma errada de educación bilingüe. En cambio non considero bilingüe un sistema educativo baseado nunha soa lingua incluso se a utiliza para ofrecer ensinamentos sobre outra lingua.

En 1928 o BIE (Bureau International d'Education) convocou, probablemente por primeira vez na historia, unha reunión internacional de expertos para discutir sobre a educación bilingüe. A reunión rematou cunha clara condena do bilingüismo na educación. Os reunidos, baseándose en estudos realizados no País de Gales, decidiron que ten unha influencia negativa sobre o desenvolvemento intelectual e incluso inconvenientes morais porque debilita a formación dunha personalidade sólida e recomendaron que a introducción dunha segunda lingua se atrasase polo menos ata os 12 anos.

Desde entón pasou moita auga baixo as pontes de Europa e desde a década dos cincuenta, desde a última guerra mundial para ser máis exactos, abundan as voces que, apoiándose igualmente en investigacións científicas, proclaman as vantaxes intelectuais e culturais da introducción precoz dunha segunda lingua e máis aínda da educación bilingüe. O experimento de Saint Lambeth de inmersión en francés para alumnos de lingua inglesa no Canadá francés é o exemplo máis coñecido e divulgado. Pero o prestixio dos defensores da educación bilingüe non pode disimularlo feito





de que na maioría dos países a educación segue sendo fundamentalmente monolingüe, e que en moitos lugares do mundo moitos alumnos teñen que enfrontarse con situacións bilingües en pésimas condicións e con resultados deficientes, co que as polémicas entre partidarios e defensores do ensino bilingüe seguen sendo frecuentes. E como as cuestións lingüísticas nas situacións de linguas en contacto acostuman a ter implicacións políticas e a espertar paixóns encontradas, as discusións sobre a educación bilingüe aínda se complican máis.

Unha primeira maneira de introducir un mínimo de claridade e de racionalidade nestas cuestións consiste en recordar que as situacións que xustifican unha educación bilingüe son moi diversas e requiren polo tanto tratamentos distintos. Diversas pola situación sociolingüística das linguas en presenza e diversas polos obxectivos que se pretenden conseguir co sistema educativo. Simplificando moito podemos distinguir polo menos tres tipos de situacións.

Linguas en contacto. Situacións caracterizadas porque nun mesmo espacio xeográfico e político conviven dúas linguas. Xeralmente a coexistencia das linguas resulta da coexistencia de dous grupos de persoas que teñen unha delas como lingua principal. Normalmente tamén nestes casos entre as dúas linguas existe un claro desequilibrio respecto ó seu papel na vida social, desequilibrio que conduce a denominacións como: lingua maioritaria e minoritaria, lingua ofi-

cial e lingua materna.... Dentro deste padrón xeral caben á súa vez moitas variantes o que produce situacións extremadamente diversas das que en Europa hai sobrados exemplos.

Emigración. Normalmente o emigrante fala unha lingua distinta da do país onde se instala e isto fai que se atope nunha situación bilingüe e o mesmo ocórrelles, pero con máis claridade aínda, ós seus fillos no momento que se integran no sistema escolar. Tamén estas situacións son extremadamente variadas e reciben tratamentos distintos segundo os países.

Cosmopolitismo. A nosa sociedade produce un tal intercambio de persoas e de información que obriga ós seus membros a coñecer linguas estranxeiras, especialmente as máis usadas na comunicación internacional. E só unha educación que nalgunha medida sexa bilingüe pode asegurar este coñecemento a fondo.

A frecuencia destas situacións sociais no mundo contemporáneo conduce á súa vez a un novo tipo de situación, a familia formada a partir de persoas que orixinariamente falan linguas distintas o que produce unha familia na que se falan varias linguas e na que os fillos as adquiren desde a súa primeira infancia e antes polo tanto do seu ingreso no sistema escolar. En principio esta situación escapa ó tema obxecto destas páxinas, e sen embargo meditar sobre o que ocorre nestes casos constitúe unha excelente introducción ós problemas da educación bilingüe.

ADQUISICIÓN PRECOZ DE DÚAS LINGUAS

En 1916 un coñecido lingüista chamado Ronjat publicou un libro no que narra como o seu fillo, a quen seu pai falaba en francés e súa nai en alemán, aprendeu a falar perfectamente nas dúas linguas. Desde entón outros lingüistas que se atoparon en situacións parecidas narraron tamén as súas experiencias, entre eles Taechner (1983), e todos chegan ás mesmas conclusións que se poden resumir así. Un neno que desde a súa primeira infancia está en contacto frecuente con dúas linguas cara ós cinco anos convértese nun perfecto bilingüe. E isto significa que a esta idade adquiriu xa os dous sistemas bilingües en forma parecida á como os adquiren os nenos monolingües e co mesmo ou parecido nivel de competencia, e ó mesmo tempo que os mantén separados no sentido de que cando está utilizando o un, cando fala nunha lingua, espontaneamente só se lle ocorren palabras e formas de combinalas propias de aquel sistema como se o outro estivese reprimido e que en cambio pode cambiar de sistema, por exemplo ó cambiar de interlocutor, case espontaneamente e aparentemente sen esforzo. E o que aínda é máis importante: non só mantén separados os dous sistemas e pode pasar facilmente dun ó outro, senón que pode traspasa-las mensaxes dun ó outro, ou sexa, que é capaz de traducir e incluso de actuar como traductor entre persoas que descoñecen unha das dúas linguas.

Estas experiencias amosan claramente que a adquisición dunha segunda

lingua moi cedo e cun nivel de competencia similar á primeira está dentro das posibilidades dun neno normal e que non interfire co seu desenvolvemento intelectual e persoal nin atrasa o seu desenvolvemento lingüístico. Non é certo polo tanto que o ensino bilingüe teña que ter necesariamente consecuencias negativas.

Naturalmente os alumnos do ensino bilingüe na súa inmensa maioría non adquiriron as dúas linguas no ámbito familiar senón que este é o obxectivo e a tarefa da escola e dificilmente poderá constituír a escola un medio tan naturalmente estimulante cara ás dúas linguas como o é a familia bilingüe. O bilingüismo educativo é certamente difícil, obriga a mobilizar toda clase de recursos pedagóxicos e nunca logrará resultados tan satisfactorios. Pero xa é boa cousa partir da base de que a adquisición é posible aínda que sexa difícil.

Pero o exemplo do neno Ronjat ofrécenos aínda outras leccións. A súa familia cumpría certas condicións que son as que en boa parte explican o éxito conseguido. Recordemos en primeiro lugar que se trata dunha familia de lingüistas, polo tanto dun medio ambiente académico, socioculturalmente de nivel elevado, concretamente dunha familia de profesores, o que significa de persoas interesadas en que o seu fillo aprenda varias linguas e en que as aprenda correctamente, por exemplo evitando as interferencias e as mesturas entre unha lingua e outra. Anos despois, Tabouret Keller estudiando a lingua que adquirían

nenos alsacianos no campo nun medio rural e campestre, advertiu que mesturaban continuamente as dúas linguas do seu medio familiar, o dialecto alemán e o francés, de maneira parecida a como o facían seus pais. Non basta polo tanto con expoñer un neno á influencia de dúas linguas, ten que ser un contacto guiado e dirixido cunha intención pedagóxica.

E hai algo máis importante aínda. Para a familia Ronjat, que seu fillo falase correctamente francés e alemán significaba un enriquecemento cultural e persoal. No ambiente familiar as dúas linguas non tiñan ningunha connotación pola que puidesen entrar en conflito. Pero non sempre ocorre así e aínda poderíamos engadir que xeralmente non ocorre así. Cando nun lugar coinciden dúas linguas as dúas adoitan ter prestixios sociais distintos en relación coa influencia e o poder político ligada a unha e outra. E no caso do emigrante o desequilibrio adoita ser aínda máis forte. Para o emigrante centro americano en EEUU o feito de falar español adscribeo a un grupo social determinado e o preferir unha lingua ou outra lingua implica un conxunto de opcións que non son puramente lingüísticas senón que afectan á súa situación na sociedade. E non digamos no caso dun neno habitante de Israel bilingüe nas dúas linguas presentes no país, hebreo e árabe, e visto con receo por isto mesmo nos dous grupos dos que un o considera como inimigo e o outro como traidor. Se o bilingüismo produce problemas persoais de identidade non é polo feito de posuír dúas lin-

guas senón polas implicacións sociais e ideolóxicas que teñen as linguas na sociedade na que se move o bilingüe.

É por esta dependencia profunda na que se atopa a adquisición de segundas linguas e o ensino bilingüe respecto do contexto social no que ocorren polo que antes intentei clasificar estas situacións. Comezaremos pola máis simple desde este punto de vista, a adquisición de linguas estranxeiras no marco da educación escolar.

ADQUISICIÓN DE LINGUAS ESTRANXEIRAS NA ESCOLA

Desde que a mediados do século XIX en España como en tódolos países do continente europeo se organizou o Bacharelato como camiño para acceder ó ensino superior, nos seus plans de estudo ademais do ensino das linguas clásicas, latín e grego, introduciuse o ensino dalgunha lingua estranxeira. E cando o período da educación común e obrigatoria para todos se foi prolongando, o ensino de linguas estranxeiras estendeuse a toda a poboación respondendo con isto a unha necesidade cada vez máis xeneralizada.

Pero esta expansión do ensino de linguas estranxeiras acompañouse en España, e en xeral en tódolos países de Europa, de constantes decepcións producidas polo contraste entre os longos anos de estudio dedicados á súa adquisición e a modestia dos resultados conseguidos. A razón haina que buscar na escasa

motivación dos alumnos e tamén na escasa capacidade dos métodos de ensino empregados, normalmente centrados no ensino da gramática, para estimular esta motivación.

Hoxe inténtase aumenta-la eficiencia deste ensino por un dobre camiño. En primeiro lugar utilizando os que se coñecen como “métodos comunicativos” no ensino de linguas e ó mesmo tempo adiantando a idade de introducción da lingua estranxeira nos programas. Ambas tendencias pódense apreciar en toda Europa e tamén entre nós como o demostra o que se propón neste sentido na reforma educativa en curso.

As vantaxes de combina-la introducción precoz co método comunicativo ten a súa manifestación máxima cando a introducción se fai xa no preescolar. A experiencia demostra que é moi fácil conseguir que uns alumnos de preescolar se acostumen a xogar en inglés se a educadora lles fala nesta lingua. As dificultades comezan cando co comezo do ensino regular a clase de inglés se converte nunha materia entre outras. A enxeñosidade dos autores de métodos de ensino da lingua estranxeira multiplica os recursos para que a clase se organice en torno ás actividades que sexan significativas para os alumnos e fomente a comunicación e que, ó mesmo tempo, lles permitan sistematiza-los coñecementos lingüísticos que así van adquirindo. Estaría fóra de lugar entrar aquí na descrición destas técnicas pedagóxicas. Digamos só que o seu principio

xeral é facer que os alumnos se habitúen a usa-la nova lingua da mesma forma que aprenderon a primeira, ou sexa, usándoa para comunicarse.

Hai que se alegrar desta orientación que situou o ensino das linguas estranxeiras sobre unha base teoricamente sólida e ó mesmo tempo atractiva para os alumnos. Tampouco podemos esquecer que presenta problemas, e o primeiro e máis evidente que esixe xa nos primeiros cursos do ensino xeral obrigatorio dispoñer duns ensinantes de base que non só coñezan unha lingua estranxeira senón que posúan unha alta competencia comunicativa oral nela. Esta esixencia vai constituír nos anos próximos o auténtico colo de botella do ensino de linguas estranxeiras en Europa e un dos obxectivos do programa LINGUA oriéntase precisamente a reduci-lo.

Por grandes que sexan as súas vantaxes, a medida que pasan os anos esta pedagogía da lingua estranxeira, baseada en simulacros de situacións reais, acaba por deixar de ser atractiva para os alumnos. Porque cada vez queda claro que non se trata de situacións reais senón de exercicios escolares dedicados a valora-los progresos dos alumnos. Chega polo tanto un momento no que a única maneira de mante-lo interese dos alumnos pola nova lingua e para que a nova lingua sirva de instrumento de comunicación, é utilizándoa para explicarlles cousas que sexan interesantes para eles. Isto é en substancia o que se pretende co que actualmente se coñece como “enfoque por tarefas”. Un bo

exemplo neste sentido constitúeo o programa “linguapax” patrocinado pola UNESCO e que se basea en utiliza-la clase de lingua estranxeira para discutir e razoar ideas sobre a solidariedade internacional e a promoción da paz.

Con isto o ensino dunha lingua estranxeira convértese nun auténtico ensino bilingüe. En forma plena isto conséguese cando a lingua estranxeira se utiliza como lingua do ensino de determinadas materias. É unha práctica normal nos centros adscritos ó Bacharelato internacional. Máis claramente aínda nas chamadas Escolas Europeas, por exemplo nas que en Bruxelas acollen ós fillos dos funcionarios da CEE.

O ENSINO EN SITUACIÓNS DE LINGUAS EN CONTACTO

Nas sociedades nas que coexisten dúas linguas distintas o ensino pódese adaptar a esta situación de diferentes maneiras, que basicamente son as seguintes:

1. O sistema educativo utiliza exclusivamente unha das dúas porque é a lingua oficial, ou a maioritaria ou a de maior prestixio ou as tres cousas á vez. Os alumnos que teñen a outra lingua como lingua familiar deben facer pola súa conta o esforzo por adquiri-la lingua de ensino.

2. O sistema educativo utiliza a lingua oficial como lingua de ensino pero a lingua minoritaria está tamén

presente como lingua ensinada, para permitir ós alumnos que a teñen como primeira lingua o perfecciona-lo seu coñecemento, por exemplo aprendendo a escribir nela, e tamén para permitir ós que non a teñen como primeira lingua familiarizarse con ela. A intensidade e a frecuencia da presenza desta lingua nos programas de ensino pode ser, por suposto, moi distinta.

Desde o punto de vista da lingua non oficial esta solución é moi superior á anterior e pódese considerar que responde a unha política de protección e de mantemento da lingua menor. Pero tamén é insuficiente considerarse polo tanto como unha educación bilingüe en sentido pleno.

3. Unha terceira posibilidade consiste en utilizar tamén a lingua considerada minoritaria como lingua de ensino, o que pode facerse en forma reducida, utilizándoa nalgunhas materias e nalgúns cursos ou en condicións de relativo equilibrio coa lingua principal. Velaquí dous exemplos de utilización reducida extraídos do noso propio contorno.

Hai uns anos os responsables do ensino no Goberno de Cataluña chegaron á conclusión de que o ensino do catalán, incluso mantido todo ó longo dos anos da escolaridade, non bastaba para que os alumnos de lingua familiar castelá se fixeran capaces de falar en catalán, e a partir desta constatación estableceron que en tódolos centros nos que o castelán era a lingua do ensino os programas, ademais do ensino do cata-

lán como lingua, debían incluí-lo ensino dunha materia en catalán, unha medida que posteriormente foi adoptada tamén polo Goberno de Galicia. No País Vasco, onde a introducción do eusquera resulta máis difícil, o Goberno propicia un modelo intermedio entre o ensino en castelán e a ikastola en eusquera que consiste no ensino en castelán co ensino do eusquera desde o principio acompañado do ensino en eusquera dalgunhas materias nos últimos anos. É fácil adverti-la similitude entre estes dous exemplos e o que se dicía no capítulo anterior sobre as tendencias contemporáneas para a introducción de linguas estranxeiras no sistema educativo.

As tres fórmulas que comentei de presenza das linguas na educación en sociedades de linguas en contacto propóñense obxectivos distintos e responden polo tanto a políticas lingüísticas distintas. Pero para caracterizar estas políticas hai que atender tamén a outras características.

Hai países nos que a coexistencia de linguas non implica diferencias na lingua principal da poboación. Este é o caso de Luxemburgo, onde toda a poboación ten como primeira lingua o luxemburgués, dialecto do alemán, e onde a poboación coñece máis ou menos a fondo outras dúas linguas: o alemán e o francés. O sistema educativo luxemburgués, plenamente bilingüe, utiliza o luxemburgués no preescolar e como lingua das relacións orais, o alemán como primeira lingua de ensino, a lingua na que se ensina a ler, para introducir

inmediatamente o francés e utilizar a partir de entón as dúas linguas como linguas do ensino, cunhas materias ensinadas en francés e outras en alemán, o longo de todo o curriculum.

Pero na maioría dos países a coexistencia de dúas linguas significa que unha parte da poboación ten unha das dúas linguas como lingua principal e habitual mentres ca outra parte da poboación ten a outra. Neste caso o sistema educativo pode ser único para toda a poboación aínda que presente diferencias entre as que as familias poden elixir, ou pode ser dobre, cun sistema propio para cada un dos dous sectores lingüísticos da sociedade.

A duplicación de sistemas educativos en función da lingua é unha solución relativamente frecuente. Así, en Bélxica non só en Flandes o sistema educativo utiliza o flamengo ou neerlandés como lingua do ensino e en Valonia o francés, senón que en Bruxelas, que constitucionalmente é un territorio bilingüe, existe un dobre sistema en neerlandés para os nenos das familias flamengas e en francés para os nenos das familias de lingua francesa. E no Alto Adigio ou Tirol Italiano existe igualmente un dobre sistema educativo, en alemán para os alumnos de lingua familiar alemana e en italiano para os de lingua familiar italiana.

Pola contra, nas escolas do País de Gales a presenza de galés é moi variada desde escolas nas que está practicamente ausente ata escolas nas que é

a lingua case exclusiva do ensino, pero en principio calquera delas está aberta a calquera alumno sexa cal sexa a súa lingua familiar.

Algo parecido ocorre en España. Pero para referirmonos máis concretamente á política lingüística na educación adoptada polas distintas Comunidades españolas con lingua propia, debemos comezar por recorda-los preceptos que figuran nas leis de normalización lingüística vixentes nestas Comunidades e dos que os máis importantes para o noso tema son os seguintes:

Principio de non discriminación por razóns lingüísticas, do que se deduciu a norma de non separa-los alumnos por razón da súa primeira lingua, e polo tanto a renuncia a establecer sistemas distintos sobre esta base.

Bilingüismo como obxectivo. En tódalas leis se establece que o fin do ensino obrigatorio tódolos alumnos deben estar en condicións de utilizar sen dificultade as dúas linguas.

Liberdade para elixi-la primeira lingua de ensino. Aínda que sexa con formulacións sensiblemente diversas, na maioría destas leis establécese que os pais poderán elixi-la lingua na que os seus fillos recibirán polo menos os cursos iniciais do ensino obrigatorio.

Certamente non é fácil construír un sistema que permita satisfacer á vez todas estas esixencias.

Os decretos chamados de bilingüismo de 1978, e polo tanto anteriores á actual Constitución e ós Estatutos de Autonomía que obrigan ó ensino das linguas distintas do castelán nos territorios nos que se falaban, constituíron unha primeira aproximación ó tema da presenza destas linguas no sistema educativo, pero evidentemente non responden á súa denominación posto que, como xa dixen, o mero ensino dunha segunda lingua non asegura un verdadeiro bilingüismo, e para conseguilo é necesario engadir ó ensino da lingua o ensino nesta lingua. Antes citei xa algunha das iniciativas que se produciu xa no marco das Autonomías para conceder algún papel a estas linguas como linguas de ensino.

Pero pódese supoñer que incluso esta presenza mínima como lingua de ensino non chega para compensa-lo desequilibrio existente. Porque nestas iniciativas o castelán segue sendo a lingua máis utilizada. E porque o maior prestixio e o maior uso social do castelán, nos medios de comunicación por exemplo, fan que os nenos de lingua catalana, ou de lingua galega ou de lingua vasca adquiran con máis facilidade o castelán que á inversa. O que permite supoñer que un auténtico bilingüismo con pleno dominio da lingua minoritaria só é posible se a presenza desta lingua no sistema educativo é máis ampla e máis intensa. O que non só significa que esta lingua sexa a lingua de ensino nunha proporción importante ou maioritaria dos programas escolares senón que a súa adquisición por parte dos alumnos de

lingua familiar castelán deberá facerse relativamente cedo. En principio esta introducción temperá pódese organizar de dúas maneiras:

Introducción gradual: En cada escola os alumnos de lingua familiar castelá e os alumnos de lingua familiar catalana, se se trata dunha escola en Cataluña, cando comeza a escolaridade e durante un período asisten a aulas separadas segundo a súa lingua e é así como aprenden a ler e escribir na súa lingua familiar. Pero desde o primeiro momento reciben ademais unha iniciación á outra lingua e incluso teñen algunhas clases en común. Este tempo común vai aumentando de modo que ó terceiro ano tódalas clases son comúns, pero nunhas o ensino impártese en catalán e noutras en castelán, ou sexa, que a introducción da outra lingua fíxose en forma progresiva pero rápida para chegar axiña a un auténtico ensino bilingüe.

Inmersión na lingua minoritaria. É a aplicación do experimento levado a cabo na escola S. Lambeth ó que antes me referín como unha das raíces do prestixio contemporáneo do ensino bilingüe na actualidade. O experimento xurdiu da preocupación dun grupo de familias de lingua inglesa pero habitantes do Canadá francés que desexaban que os seus fillos chegasen a facerse capaces de expresarse en francés sen dificultade e a se converter en plenamente bilingües e que creron que o único xeito de conseguilo era crear unha escola atendida por alumnos de lingua inglesa pero na que o ensino se dese exclusivamente en francés.

Partindo do modelo canadense en Cataluña desenvolveuse un modelo de inmersión ó catalán para alumnos de familias castelán falantes cuns trazos principais que se poden resumir así:

Voluntariedade. A inmersión comezou a aplicarse nos centros escolares nos que os pais colectivamente o solicitaran, e aínda que é certo que unha vez que o centro adoptara a inmersión continúa practicándoa nos cursos sucesivos, e polo tanto para os pais dos novos alumnos forma xa parte da práctica da escola, pódese supoñer polo menos a aceptación pasiva destes, pois do contrario inscribirían os seus fillos noutro centro.

Introducción precoz. A inmersión comézase ó inicio do preescolar e polo tanto ó redor dos catro anos, o que permite aproveita-la maior flexibilidade do neno pequeno para as aprendizaxes lingüísticas.

Enfoque comunicativo. Pero sobre todo o comezar no preescolar permite utiliza-la nova lingua en actividades lúdicas directamente significativas para o neno e polo tanto introducila en forma estritamente comunicativa ou, para dicilo doutro modo, do mesmo xeito como adquiriu a súa primeira lingua.

Aceptación da primeira lingua. Os educadores no período preescolar non só coñecen a primeira lingua do alumno e a entenden cando a utiliza, senón que a adquisición da nova lingua

preséntase como un enriquecemento e nunca como un rexeitamento da primeira lingua ou como un intento de substituíla.

Mantemento da primeira lingua. Non só o respecto á primeira lingua do alumno, neste caso o castelán, é un dos principios do método, senón que posteriormente o alumno terá ocasión de recibir un ensino desta lingua dirixida a perfecciona-lo seu coñecemento.

Probablemente o maior reparo que se pode poñer á inmersión é que unha vez que o alumno conseguiu expresarse en catalán e aprendeu a ler e a escribir nesta lingua é tratado como un alumno catalán falante e nas mesmas condicións que os que o son desde a súa primeira infancia.

A pesar deste reparo, de ningún modo banal, os resultados conseguidos ata o presente coa inmersión pódense considerar como moi satisfactorios. Aínda que serían inxenuo pensar que non ten inconvenientes nin presenta problemas. Por unha banda os iniciadores do método parecían supoñer que chegaba a inmersión para que os alumnos de lingua castelán fixesen do catalán a súa lingua habitual e o convertesen polo tanto na súa primeira lingua, cousa que non ocorre. A maioría dos alumnos da inmersión fanse capaces de falar en catalán pero seguen utilizando o castelán como a súa lingua principal de relación.

E por outra banda hai que ter en conta que o éxito inicial baseouse nal-

gunhas circunstancias favorables, a opción dun determinado número de pais que consideraban que a inmersión era un bo xeito de que os seus fillos chegase a domina-lo catalán, e polo tanto a integrarse mellor na vida de Cataluña e o entusiasmo dos profesores que se fixeron cargo das clases de inmersión nos primeiros ensaios. Pero a medida que a inmersión se xeneralizou foi afectando a familias que se limitan a dar un asentimento pasivo e a estar a cargo de profesores cun entusiasmo polo método máis limitado e con tendencia a aplicalo en forma rutineira. Con isto o ambiente inicial de entusiasmo comeza a dar paso a críticas, a pesar do que hai que dicir que por agora o clima dominante na maior parte do público é de aceptación da inmersión.

OS INMIGRANTES NA ESCOLA

E quédanos aínda por considerar un terceiro tipo de situacións que propician a presenza doutras linguas na escola, e é a existencia crecente entre o alumnado de alumnos estranxeiros, e polo tanto de alumnos cunha lingua distinta da dos alumnos autóctonos.

Non é necesario insistir na importancia crecente desta presenza como consecuencia da crecente mobilidade xeográfica típica do noso século reforzada pola facilidade de desprazamentos no interior da Comunidade Europea, e non digámo-lo día que se implante a libre circulación de man de obra. Como resultado directo desta

mobilidade, a proporción de estranxeiros instalados en España aumenta paulatinamente, e con iso a presenza de alumnos estranxeiros nas aulas. Aínda que é certo que unha parte destes alumnos contan con escolas propias.

Pero a causa máis importante dos desprazamentos de poboamento son os desequilibrios económicos entre os países industrializados e os países do terceiro mundo, que no caso de España provoca a chegada de inmigrantes dos países do Magreb en primeiro lugar e tamén de África Central. Pero tamén de procedencias máis afastadas, América central e meridional, aínda que neste caso sen diferencias lingüísticas, e do Próximo e do Lonxano Oriente. E o que constitúe unha novidade: a chegada de inmigrantes na procura da súa subsistencia procedentes da Europa Oriental: Polonia, Romanía..

En moitos países da Europa occidental os inmigrados representan algo así como o 10% dos efectivos escolares, e dado que os inmigrados tenden a concentrarse en certas áreas xeográficas, nas escolas destas áreas poden representalo 25%, e en escolas determinadas situadas en barrios de inmigrantes constituír máis do 50%. Non hai ningunha esaxeración en dicir que a presenza de inmigrantes se está convertendo no problema escolar máis grave e de máis difícil solución nalgúns países de Europa.

En España esta presenza é moito menor pero hai que ter en conta que

España pasou case bruscamente de ser un país de alta emigración a ser un país que acolle inmigrantes, e que aínda que esta tendencia só comezou, todo fai supoñer que seguirá aumentando no futuro. E se en certas rexións como Galicia é aínda practicamente inapreciable, noutras como Cataluña ou como Madrid é xa motivo de preocupación.

A primeira vista a incorporación do neno emigrante ó sistema escolar desde o punto de vista lingüístico pódese formular en forma parecida a como nuns parágrafos anteriores se describía a inmersión. Trátase de facilitar a un neno que fala unha lingua determinada a súa incorporación a un sistema escolar que ten outra lingua como lingua principal. Pero aínda que basicamente a comparación sexa adecuada, o caso do emigrante é moito máis complexo e difícil de atender.

Para comezar os alumnos da inmersión, como en xeral as situacións que ata aquí considereí, teñen unha lingua común. En cambio, nun mesmo lugar e nunha mesma escola poden coincidir emigrantes de diversas procedencias. Hai centros de ensino primario nos suburbios de Londres nos que se contan ata vinte e cinco linguas distintas entre os seus alumnos. E sen chegar a estes extremos chega con que sexan dous ou tres para complica-la situación e facer imposible un esquema de actuación común.

Pero ademais, nas situacións de inmersión o conseguí-los profesores

bilingües é unha condición de éxito pero unha condición difícil de cumprir. No caso dos inmigrantes isto é practicamente imposible, non se pode esperar que nun centro público de Barcelona haxa mestres que entendan o árabe, o chinés ou algunha lingua da África central.

Finalmente, e máis importante aínda, no caso da inmersión o obxectivo proposto é a integración lingüística, e unha vez conseguida a integración social non presenta problemas e se os presenta son independentes da lingua. Pero para o inmigrante a adquisición da lingua é só un dos aspectos da súa posible integración na sociedade á que chegou e que en principio é remisa a aceptalo.

Non podo entrar aquí na problemática da integración dos emigrados xa que estou só falando das linguas na escola. Limitareime a dúas observacións en forma case telegráfica. A primeira é que de tódalas posibilidades de integración que ten o inmigrante, as máis importantes pasan pola escola. É a través da escola onde o inmigrante, non el directamente pero si os seus fillos, poden alcanzar co tempo unha integración satisfactoria. E a segunda é que aínda que aquí me refiro só ós problemas lingüísticos, é imposible considera-las posibilidades de integración lingüística do inmigrado sen situalas no marco xeral da súa integración na sociedade, e no caso do alumno da súa integración na sociedade escolar.

Dito isto podemos formular algunhas recomendacións para aborda-lo problema.

Igual como o dicía para a inmersión o enfoque para a introducción da nova lingua ten que ser, ó menos nos comezos, basicamente comunicativo. Pero igual como dicía para a inmersión, a adquisición da nova lingua non ten que presentarse como unha substitución senón como enriquecemento. Isto significa que o profesor, aínda que non coñeza a lingua do alumno débea respectar, e iso quere dicir aceptar que o neno fala outra lingua e non entende de entrada a lingua do mestre e que este debe facer un esforzo para facilita-la comprensión mutua.

A presenza de inmigrantes na aula afecta á situación colectiva e a actitude dos restantes alumnos influirá decisivamente na situación e as adquisicións do inmigrado. Unha actitude despectiva e hostil condenarao á marxinación e ó fracaso mentres ó contrario unha actitude positiva e solidaria estimularao. Tarefa do profesor é promover esta actitude positiva e converte-los alumnos en colaboradores no proceso de adquisición da lingua por parte dos inmigrados. Na comunicación cos compañeiros pódese converter así no exercicio de aprendizaxe máis útil. E a curiosidade dos compañeiros pola lingua orixinal do inmigrado pode reforza-la súa impresión de sentirse aceptado e valorado.

A pesar de todo isto as dificultades dos nenos inmigrados para adquiri-la nova lingua continúan sendo moi graves e necesitan algún tipo de apoio suplementario á marxe da clase normal. Un

apoio que se deberá exercer en completa colaboración co responsable da aula colectiva.

Finalmente sería desexable que a adquisición da lingua da sociedade na que o inmigrado se instalou non significase a perda da súa lingua de orixe senón que seguise utilizándoa e incluso desenvolvendo o seu coñecemento. Pero normalmente isto escapa ás posibilidades da escola e só se pode cumprir ben a través de asociacións cooperativas ou co apoio do país de procedencia.

SITUACIÓNS COMPLEXAS

Despois de insistir en que as situacións que xustifican unha educación bilingüe son moi distintas e que cada unha esixe solucións adecuadas, agora debo engadir que unha mesma sociedade, nun mesmo sistema educativo e incluso nunha mesma escola poden coincidir situacións diversas o que complica notablemente as formulacións que fixen ata aquí. E dado que esta colisión de situacións é frecuente por non dicir normal nas nosas Comunidades Autónomas con lingua propia, é necesario referirse a elas.

Aínda que xa dixen que en Galicia a presenza de inmigrantes estranxeiros é case insignificante, noutras Comunidades nas que se falan dúas linguas, por exemplo en Cataluña, ocorre o contrario. Nestes casos o inmigrante debe asimila-lo máis pronto posible a lingua principal de instrución da escola

á que concorre, pero non pode renunciar a familiarizarse nalgunha medida coa outra lingua oficial da Comunidade xa que dalgunha maneira atoparase con ela na súa vida cotiá. E a escola débelle axudar nesta dobre adquisición.

Máis xeral é o feito de que en tódalas Comunidades Autónomas con lingua propia o sistema educativo debe converter-los seus alumnos en bilingües e debe ó mesmo tempo ofrecér-lle-la posibilidade de adquirir unha ou incluso dúas linguas estranxeiras. A necesidade de atender simultaneamente a estas dúas esixencias evidentemente complica a organización do sistema escolar, pois os dous problemas non poden ser tratados separadamente. A decisión sobre o momento axeitado para introduci-la lingua estranxeira ou sobre os horarios que se lle poden dedicar non poden se-las mesmas nun sistema monolingüe ca nun sistema que desde o comezo ten que ter en conta dúas linguas. E a pura verdade é que non temos respostas claras a estas cuestións, que existen poucos precedentes de ensino de linguas estranxeiras en situacións de bilingüismo xeneralizado e que só a experiencia, ensaiando distintas posibilidades, poderá mostrar cal é o mellor camiño a seguir. Pero hai que poñerlle mans á obra inmediatamente, porque o que non podemos facer é renunciar a que os nosos alumnos adquiran o dominio de linguas estranxeiras tan alto como poidan conseguilo os alumnos nun contexto monolingüe.

A INVESTIGACIÓN NECESARIA

Hai uns anos a bibliografía sobre temas de educación bilingüe era máis ben escasa mentres que hoxe pola contra é extremadamente abundante. Pero en xeral limitábase a describir e valorar experiencias concretas ou a recomendar métodos específicos adaptados a estas situacións. Escasean en cambio os estudos de alcance xeral que se refiran a un mesmo método ou a unha mesma organización ensaiados en lugares distintos e valorados con técnicas homólogas. E escasean, sobre todo, os esforzos por abordar os problemas teóricos que presentan estas aplicacións. E esta última afirmación pódese repetir en xeral para tódolos aspectos del bilingüismo.

Tan escasa foi esta atención que un síntese impulsado a preguntarse polas súas razóns. Porque é realmente curioso que os psicólogos de tódolos campos, desde os que se ocupan de pensamento e de linguaxe ata os psicólogos sociais, non se sentiran tentados por problemas que poñen en xogo aspectos fundamentais do comportamento humano.

Unha primeira resposta sería dicir que durante moito tempo a psicoloxía estivo dominada polo conductismo e que o conductismo sentía escasa simpatía polas cuestións de linguaxe. Pero nin o conductismo foi a única doutrina influente nin as que o están substituindo e concretamente o chamado cognitivismo parecen prestar maior atención ó bilingüismo como problema intelectual.

É posible que as razóns non sexan de orde teórica senón de socioloxía da ciencia. En Bélxica o bilingüismo e a educación bilingüe ten unha tremenda actualidade, pero teñen tamén unha tal carga política que os investigadores universitarios evítano coidadosamente. E o mesmo podería dicirse doutros lugares. No caso dos Estados Unidos, que xogan un papel tan destacado na determinación dos temas que configuran a actualidade científica, a explicación ha de ser máis matizada pois existe unha investigación moi abundante en relación coa educación bilingüe que alí constitúe un fenómeno social extensísimo pero é unha investigación de escasa consistencia teórica e en xeral realizada á marxe dos Departamentos Universitarios de Investigación.

Como consecuencia destas ausencias pódese dicir que a maior parte da investigación importante que se realizou ó redor do bilingüismo e a educación bilingüe xurdiu no Canadá, un país onde a actualidade da educación bilingüe coincidiu con actitudes públicas abertas e cun decidido interese por parte das institucións universitarias. Aínda que desde que no Canadá francés predomina o nacionalismo lingüístico parece que a creatividade neste campo se está reducindo.

Sexa cal sexa o futuro desta investigación tan importante teoricamente como útil para a organización do ensino bilingüe o que non é difícil é sinalar cales deberían se-los seus temas principais.

Os primeiros estudos ós que incidentalmente fixen referencia e que pretendían poñer en relación a adquisición precoz dunha segunda lingua co desenvolvemento intelectual e académico fracasaron, no sentido de que levaron a resultados contradictorios, porque non foron capaces de distinguir a complexidade das situacións na que se dá o ensino bilingüe e a variedade de obxectivos que se propón. Pero a pesar do aparente fracaso o problema de fondo continúa intacto e é o aclarar-las relacións entre a adquisición precoz de dúas linguas e o desenvolvemento intelectual e persoal do suxeito. E dentro da complexa armazón de cuestións que así se formulan hai unha que se sitúa no primeiro lugar, ¿en que medida a adquisición e o desenvolvemento de dúas linguas nun mesmo individuo son solidarios e se reforzan mutuamente e en que medida son independentes ou incluso en que medida se poden obstaculizar mutuamente? Cummins, un canadense establecido en Toronto, avanzou notablemente nesta dirección e é por agora o noso mellor punto de referencia pero é evidente que queda moito treito por percorrer.

Se a liña de investigación así aludida se refire principalmente á competencia lingüística hai outras igualmente importantes que se refiren ó uso. Para o individuo bilingüe as dúas linguas que coñece e utiliza, incluso se as coñece con parecida competencia, non as utiliza en cambio indiferentemente, senón que en determinadas situacións utiliza a unha e noutras situacións utiliza a outra e esta diferenciación no uso depende das

distintas funcións que cumpren as mesmas linguas no contexto social. Pero ademais destes usos diferenciados socialmente o individuo bilingüe adoita ter unha das dúas linguas como lingua principal. E a lingua principal non só é a lingua que utiliza con máis frecuencia ou a que utiliza coas persoas coas que mantén relacións máis estreitas, é tamén a lingua na que elabora a maior parte da información que procesa e polo tanto a lingua na que preferentemente pensa. Dito doutro modo a lingua que preferentemente interioriza. A pesar do que o verdadeiro bilingüe tamén interiorizou a outra lingua e tamén é capaz de elaborar información nela e polo tanto de pensar nela. Imaxinemos como exemplo un profesor sueco de psicoloxía que ten o sueco como a súa lingua primeira e habitual, que se relaciona e pensa en sueco pero que le e escribe sobre temas de psicoloxía en inglés e que profesa en inglés os seus cursos de psicoloxía. Con toda seguridade podemos afirmar que cando pensa en temas de psicoloxía pensa espontaneamente en inglés. O exemplo é perfectamente banal pero o aclara-lo que ocorre neste caso obrigaríanos a volver a pensar tódalas nosas ideas sobre a relación entre pensamento e linguaxe.

E en vez do profesor sueco podemos tomar como suxeito ó alumno de lingua familiar castelá que na escola fíxose capaz de recibir información en catalán. Cando asiste a unha clase de matemáticas ou pretende aprender unha lección ou resolver un problema aritmético ¿como manexa a información que

recibiu, a traduce directamente ó castelán, a elabora en catalán pero o elaborado sitúase nunha zona común ás dúas linguas, o polo contrario mantense ligado ó catalán de xeito que acabará por ter unha lingua para as cuestións académicas e outra para as relacións persoais e sociais? Xa sinalamos a nosa ignorancia sobre estas cuestións. Pero o que agora quero destacar é que a resposta a estas cuestións non só tería un alto interese teórico senón unha utilidade práctica evidente á hora de organiza-lo ensino bilingüe.

Tendo en conta que na España actual máis do 40% dos seus habitantes residen en Comunidades Autónomas que son oficialmente bilingües e que nestas Comunidades a educación bilingüe ten unha amplitude sen parangón en Europa, e tendo en conta ó mesmo tempo que a investigación psicolóxica acadou nos últimos anos entre nós un alto nivel, non parece desacertado propoñer ós psicólogos e pedagogos deste país que se enfronten con esta tarefa.