

Oriol Guasch. (1998). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 70

Las lenguas en la escuela

Oriol Guasch

Una etapa de veinte años

En los últimos veinte años se han producido cambios muy importantes en el sistema educativo español debidos por una parte a la instauración de la democracia y por otra a la renovación pedagógica que este hecho posibilitó. Una muestra emblemática de estos cambios es la verdadera revolución que se ha producido en la enseñanza de la lengua. La aprobación de la Constitución en el año 1978 comportó el reconocimiento de la pluralidad lingüística del Estado y la integración en la Unión Europea, a su vez, hizo más evidente la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras en la formación básica de los escolares. La LOGSE introdujo estas novedades en la escuela al recoger en su articulado el conocimiento de las lenguas propias de las distintas comunidades autónomas y de las lenguas extranjeras como saberes a desarrollar en la escolaridad obligatoria.

El cambio de los marcos de referencia ha sido cuantitativo y cualitativo. Cuantitativo porque de una lengua se ha pasado a dos o tres (o cuatro) en los currícula de los escolares de primaria y secundaria de muchas zonas del estado. Cualitativo por dos razones. En primer lugar, porque el paso de una enseñanza monolingüe a una enseñanza plurilingüe ha requerido la atención a nuevos ámbitos de conocimiento relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, que han evolucionado muy rápidamente en los últimos años. Las mismas causas que han modificado profundamente las concepciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras han modificado también los puntos de vista respecto de la educación bilingüe. Estos cambios de perspectiva, que son interpretados a veces como mero oportunismo político, son en realidad resultado de nuevas concepciones sobre la adquisición y la enseñanza de las segundas lenguas. En segundo lugar, porque la LOGSE planteó, además, las bases para una reforma educativa que se concreta en el área de lengua en una concepción funcional del lenguaje, una concepción constructivista del aprendizaje y una concepción activa y comunicativa de la enseñanza de la lengua.

Una mirada al mundo de la enseñanza obligatoria podría dar como resultado valoraciones optimistas o pesimistas respecto de la capacidad de adaptación del sistema educativo de nuestro país al nuevo marco lingüístico de referencia según el punto de vista de los observadores. Se ha avanzado mucho en algunos aspectos pero poco en otros. Así, por ejemplo, ya nadie duda de la conveniencia de la introducción temprana de la lengua extranjera, pero a pesar de los esfuerzos de los maestros en la enseñanza primaria estamos lejos de tener los suficientes especialistas bien preparados o, en otro ámbito, en todas las comunidades autónomas con lengua propia se ha incorporado esta lengua en los diseños curriculares, pero en buena parte de ellas esta incorporación no se hace de modo que permita conseguir los objetivos que la legislación de las propias comunidades establece respecto de su conocimiento por los escolares. En este sentido, posiblemente podamos afirmar que se han producido grandes cambios pero que persisten problemas derivados de múltiples razones (la insuficiente flexibilidad de la administración educativa, la falta de presupuestos para la implantación de la reforma, la resistencia ideológica de núcleos reacios a la renovación, etc.) que llegan incluso a cuestionar algunos de los fundamentos del camino emprendido hace veinte años.

El reciente y polémico decreto de humanidades, por ejemplo, es una muestra de lo que acabamos de decir. Algunos de sus planteamientos comportan un retorno a concepciones ya obsoletas de la enseñanza de la lengua. En primer lugar, en esta propuesta legislativa el enfoque gramatical y normativo de la lengua prevalece sobre el funcional y comunicativo: la atención a los contenidos conceptuales sobre el código lingüístico se refuerza y se diluyen los contenidos procedimentales; en segundo lugar, la atención se centra exclusivamente en la lengua castellana, como si la realidad plurilingüística del estado que concierne directamente a un alto porcentaje de escolares de nuestro país pudiese ser olvidada en una propuesta que pretenda convertirse en un marco general de referencia del sistema educativo; y en tercer lugar, no menciona la enseñanza de la lengua extranjera, como si su aprendizaje no tuviera relación con la formación humanística de los escolares, tanto por lo que representa de introducción en un mundo cultural distinto como por el efecto de reinterpretación de los conocimientos lingüísticos que comporta siempre la adquisición de una nueva lengua.

Es sin duda lógico y enriquecedor que las dificultades encontradas en la adaptación al nuevo marco de referencia genere dudas e interrogantes pero en ningún caso parece posible ni conveniente volver atrás en el camino ya recorrido. En los apartados siguientes repasaremos de modo somero algunas cuestiones fundamentales respecto de la enseñanza de las lenguas que no han sido suficientemente valoradas en la implantación de la reforma educativa o que han sido implícitamente o explícitamente cuestionadas desde algún ámbito educativo ante las dificultades que comporta esta implantación.

La lengua materna

La escolaridad obligatoria no debe pretender preparar lingüistas sino ciudadanos y ciudadanas capaces de usar su lengua de un modo efectivo que les permita cubrir sus necesidades de comunicación y de representación. Las propuestas curriculares vigentes de las administraciones educativas se centran por consiguiente en la ampliación de las habilidades de uso y del repertorio lingüístico que los escolares han desarrollado antes de su llegada a la escuela. La capacidades para llevar a cabo una conducta lingüística adecuada a situaciones comunicativas diversas y con objetivos diversos se desarrollan a partir de dos ejes:

- desde los usos contextualizados, muy dependientes de la situación de producción (los orales conversacionales, por ejemplo) a los usos que requieren una autonomía del mensaje respecto de la situación de producción, los usos escritos en general; y
- desde los usos automáticos e intuitivos a los conscientes y controlados.

La enseñanza de la lengua sólo tendrá su pleno sentido para los escolares si tomando como punto de partida el capital lingüístico con el que llegan a la escuela se crean las condiciones para posibilitar y provocar este desarrollo a través del uso de la lengua para la consecución de determinados objetivos comunicativos reales. Es decir, si este uso se lleva a cabo en actividades que tengan una funcionalidad real, significativa y motivadora más allá de lo meramente académico. Los objetivos comunicativos deben acompañarse de objetivos de aprendizaje lingüístico, de manera que la lengua en las áreas de lengua se use para aprenderla y se aprenda porque se usa bajo determinadas condiciones construidas y pilotadas por los enseñantes: con una funcionalidad real, teniendo en cuenta el contexto discursivo para el que se usa, atendiendo a los modelos lingüísticos sociales y construyendo el discursos en un proceso de vaivén entre el uso y la reflexión sobre el uso. De este modo la atención al código en tanto que tal código deviene funcional porque tiene sentido en función de las necesidades derivadas de la eficacia del uso.

La responsabilidad especial de las áreas de lengua en el desarrollo lingüístico de los escolares no implica responsabilidad única. En tanto que instrumento de vehiculación de contenidos y de construcción de conocimiento, la lengua se constituye siempre de un modo u otro en centro de atención del profesorado de otras materias. La toma de conciencia de este hecho por parte de estos profesores es fundamental para la buena formación lingüística de los escolares.

La lengua extranjera

En este ámbito posiblemente el reto más importante sea la eficacia en la introducción precoz de una nueva lengua. Esta introducción requiere estrategias específicas que están más allá de la mera adaptación de las prácticas que son habituales en la enseñanza a los adolescentes o a los adultos. Estos últimos han desarrollado una capacidad de abstracción, que aplican también a la lengua, que les permite acceder a la lengua extranjera desde distintos niveles. Las propuestas "comunicativas" en las que las nociones, las funciones y las estructuras lingüísticas que las explicitan son el eje de la organización del currículum comportan en realidad una introducción a la nueva lengua a partir de contenidos conceptuales que los alumnos mayores deberán tomar como punto de referencia para avanzar en el uso de la nueva lengua.

Para los escolares de ciclo inicial o ciclo medio este camino de acceso no es posible. Para ellos aprender a hablar y entender la nueva lengua no podrá hacerse a partir de actividades que ejemplifiquen el funcionamiento de las unidades lingüísticas, sino a partir de su uso para hacer cosas con esta lengua. Por lo tanto, los enseñantes tendrán que crear contextos en los que los niños y las niñas quieran y puedan participar activamente usando la nueva lengua. Que quieran participar dependerá fundamentalmente de la motivación, que será el resultado de la funcionalidad y significatividad real de la actividad; que puedan participar dependerá de que el contexto sea lo suficientemente conocido y significativo para que permita el uso eficaz de un material lingüístico todavía pobre.

La intervención eficaz del profesorado requiere en todos los niveles de enseñanza, además del conocimiento de la lengua extranjera una formación didáctica específica. En la enseñanza primaria esta formación específica es especialmente importante para conseguir que la introducción temprana de una nueva lengua no se convierta en una tarea académica sin sentido sino en una actividad que refuerce los conocimientos generales sobre el lenguaje y que sienta las bases del conocimiento de un nuevo instrumento de comunicación.

Enseñanza bilingüe

La problematización que se atribuía no hace mucho tiempo a la enseñanza bilingüe ha dado paso a una visión positiva de su implantación por distintas razones. Por una parte, en una situación como la española, la enseñanza bilingüe responde a un principio de realidad: que los ciudadanos de un determinado territorio que hablan lenguas distintas tengan la capacidad de usar de modo efectivo la que no es su lengua familiar, más allá de otras consideraciones de carácter sociolingüístico o ideológico, favorece la integración social. Esta integración se basa no sólo en la posibilidad de adaptarse a los usos lingüísticos del prójimo sino en el hecho de que el conocimiento de su lengua lleva aparejado, en un sentido amplio, el acceso a su mundo cultural. Por otra parte, el conocimiento de dos lenguas amplía obviamente el repertorio lingüístico de los hablantes y sus posibilidades de intervenir de modo adecuado (en un sentido pragmático del término) en los distintos ámbitos de uso, y conlleva, además, ventajas desde el punto de vista de las capacidades generales de procesamiento del lenguaje.

A pesar de lo que acabamos de observar, los programas de enseñanza bilingüe se incorporan con énfasis distintos en la diferentes comunidades autónomas con lenguas propias lo que comporta diferencias notables en el grado de consecución de los objetivos de conocimiento de estas lenguas. Esto es debido en parte al hecho de que las exigencias educativas que comportan estos programas no siempre son aceptadas o tenidas en cuenta. La enseñanza bilingüe requiere, en primer lugar, una concepción funcional de la enseñanza de la lengua, según los criterios comentados en el apartado referido a la lengua materna, que implicará en última instancia que las dos lenguas, según la distribución proporcional que pueda convenir en cada situación y en cada nivel educativo, se conviertan en instrumentos de transmisión de conocimientos; y, en segundo lugar, la enseñanza bilingüe requiere que la organización del tratamiento de las lenguas se lleve a cabo en función del contexto sociolingüístico de la institución escolar. La evaluación de distintas experiencias nos muestra que el factor decisivo que incide en el conocimiento del castellano por los escolares es la presencia de esta lengua en la vida social, y que lo que es decisivo para el conocimiento de las lenguas de las comunidades autónomas es su presencia en los ámbitos escolar y familiar. De esto se desprende que en muchos casos sólo la priorización de estas últimas en la escuela permitirá alcanzar los objetivos sobre su conocimiento al final de la escolaridad obligatoria. Esto no implica el olvido del castellano, pero sí el replanteamiento de su tratamiento y la disminución de su espacio en el ámbito escolar.

A menudo en nuestro país el debate sobre la enseñanza bilingüe se ha llevado a cabo no desde ámbitos educativos sino políticos, con un gran desconocimiento del tema y con objetivos ligados a coyunturas políticas determinadas. Esto ha contribuido muchas veces a centrar la controversia en cuestiones accesorias que ha llevado a algunos a olvidar el motivo que la genera, el conocimiento suficiente del castellano y de la lengua de las comunidades autónomas, y a otros a poner en cuestión este principio. La realidad es que en estos momentos tenemos suficiente reflexión teórica, experiencia educativa y evaluaciones de la implantación de los programas de enseñanza bilingüe para afirmar sus buenos resultados tanto desde el punto de vista del conocimiento de las lenguas implicadas como del desarrollo general de los escolares. Las experiencias fallidas no pueden atribuirse a la enseñanza bilingüe en sí misma sino a su planificación inadecuada.

El proyecto lingüístico de centro

El tratamiento de las lenguas en los centros escolares se organiza a partir de dos referencias básicas: el marco legal, sus objetivos y sus disposiciones para conseguirlos, y el contexto sociolingüístico escolar y extraescolar en que se va a llevar a cabo la actividad educativa. El buen funcionamiento de la enseñanza exige planificación y el buen funcionamiento de la enseñanza bilingüe o plurilingüe exige que esta planificación sea especialmente cuidadosa en el tratamiento de las lenguas. Pero como los usos lingüísticos no se circunscriben a las asignaturas de lengua sino que la lengua es el instrumento fundamental de la enseñanza y el aprendizaje y, además, el instrumento de relación en la escuela, la planificación lingüística de los centros incidirá necesariamente en su organización global. El conjunto de decisiones que, dentro del Proyecto Educativo del Centro, afecten a la organización y enseñanza de las lenguas constituirán el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). Estas decisiones, obviamente, tendrán sus efectos en los proyectos curriculares.

De lo dicho se desprende:

1. que la planificación lingüística no es de responsabilidad exclusiva de las áreas de lengua sino que afecta a todo el claustro de profesores y en algunos aspectos incluso al consejo escolar,

2. que el objeto del PLC no será solamente la enseñanza "de" las lenguas, sino la enseñanza "en" las distintas lenguas y su presencia en los diversos ámbitos de uso lingüístico en los centros,

3. que el PLC deberá establecer los criterios respecto de los momentos de introducción de las lenguas (las del país y la extranjera) y los principios didácticos en que se basará su enseñanza.

Esto quiere decir que una buena planificación de la enseñanza bilingüe o plurilingüe requiere el compromiso y la coordinación de todo el profesorado y, de un modo especial, del profesorado de las áreas de lengua. Sin este compromiso y sin un planteamiento coherente y coordinado de los proyectos curriculares de las distintas lenguas los programas de enseñanza bilingüe o plurilingüe corren el riesgo de no cumplir con sus objetivos. Lo que decimos es especialmente importante en la enseñanza secundaria, donde la tradición de trabajo en equipo es mucho menor que en la primaria.

Los cambios sociales que se han producido en nuestro país en los últimos veinte años son muy importantes y han generado nuevas demandas educativas. La LOGSE diseña un marco para dar una respuesta democrática y progresista a estas demandas, que suponen un reto especial para los enseñantes. En lo que atañe a la enseñanza de la lengua, parece claro que contamos con los paradigmas científicos para dar respuesta a este reto. Si el objetivo es atender las necesidades de la totalidad de la población escolar y no sólo las de unos pocos, sólo a partir de estos nuevos paradigmas y de la cooperación de todas las instancias implicadas en la educación será posible alcanzarlo. No parece que haya otra posibilidad, pues, que avanzar en el camino ya iniciado, a través de una práctica educativa y de una reflexión teórica que se alimenten mutuamente.

Hem parlat de:

Educación
Lingüística
Enseñanza bilingüe
Sistema educativo
España
Enseñanza de lenguas extranjeras
Decreto de humanidades
Lengua materna
Lengua extranjera

Bibliografia

ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, JM; VILA, I. (1992) : La educación bilingüe. Barcelona. ICE/Horsori.

CAMPS, A.; COLOMER, T. (coord.) (1997): L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària. Barcelona. ICE/Horsori.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): Enseñar lengua. Barcelona. Ed. Graó.

LOMAS, C. (coord.) (1996): La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona. ICE/Horsori.

Direcció de contacte

Oriol Guasch
Dpt. de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB