

# BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO EN LA ESCUELA. PRINCIPIOS Y NORMAS

por JAUME SARRAMONA LÓPEZ

*Universidad Autónoma de Barcelona*

## *1. La diversidad lingüística como expresión de diversidad cultural*

Normalmente se define como «bilingüismo» la coexistencia de dos lenguas como vehículos de comunicación, se bien cada vez más habrá que hablar de «polilingüismo», perspectiva hacia la que parece caminar una gran parte de la civilización contemporánea y aún más la futura. Tanto el bilingüismo como el polilingüismo pueden adoptar multitud de variantes, según el grado de equilibrio con que se plantee el uso individual y social de las lenguas implicadas. Cabe suponer desde un utópico equilibrio hasta la clara preponderancia de una lengua sobre las restantes: lo que se ha convenido en llamar situación de *disglosia*. Un pretendido (o supuesto) equilibrio resulta difícil encontrarlo en los sujetos, por cuanto una lengua suele ser la preponderante, la empleada en el pensamiento íntimo, pero aún resulta más difícil hallar equilibrio entre las lenguas que confluyen en contextos sociales amplios, donde las lenguas dejan de constituir simples sistemas de comunicación interpersonal para erigirse en elementos consustanciales de las culturas (Esteva, 1978), así como en instrumentos de dominación económica. Por ello, para muchos autores, si cabe la posibilidad, aún con restricciones, de concebir el bilingüismo en ámbitos individuales, no es posible hacer otro tanto en términos sociales, si por bilingüismo se quiere entender una situación de equilibrio en el uso de las lenguas implicadas.

Por consiguiente, si se quiere estudiar en profundidad el fenómeno del bilingüismo no se pueden marginar las *implicaciones socio-políticas*

que plantea, porque la lengua es un símbolo visible de pertenencia a un grupo y un símbolo de la identidad misma de ese grupo. Es más, para nuestros efectos educativos, no podemos separar la lengua del marco más amplio de la cultura donde se inserta; hoy se considera el principio del *multiculturalismo* como inclusivo de la perspectiva polilingüística. Es así como se llega a las relaciones entre lengua y cultura. Veamos unos principios socio-culturales básicos para nuestras argumentaciones posteriores.

Una pregunta que surge a menudo es si cada cultura demanda efectivamente una lengua diferenciada o bien es posible identificar como cultura un conjunto de elementos propios, aunque la lengua sea compartida con otras culturas. Este tema es objeto de debate periódico en la sociedad y en los medios de comunicación y, como es de esperar, plantea opiniones para todos los gustos.

Por mi parte, me adhiero al criterio de que la lengua es siempre el máximo exponente de una cultura, de manera que habrá más dificultad por reivindicar una diferenciación cultural si se comparte la misma lengua que si se posee lengua diferenciada. Pero ciertamente, cuando tal lengua es compartida largo tiempo, la dinámica de la historia llega a crear culturas diferenciadas; tal sería el caso de EE.UU., México o Brasil. Pero son siempre casos en que no existía una lengua anterior que identificara suficientemente al país en cuestión, o bien tal lengua no ha podido llegar a nuestros días en condiciones de afrontar el reto de la evolución histórica. Compárese los casos citados con Paquistán o la India y se advertirán claras diferencias. Podríamos decir que una lengua propia es siempre sinónimo de identidad cultural, identidad que no siempre existe si se carece de tal lengua propia.

La razón es que las lenguas suponen la cristalización de una manera de ser y de pensar, que aparecen presentes en los giros, en las diversas estructuras lingüísticas. Prueba de ello es que la diversidad cultural con una misma lengua provoca cambios importantes en ésta (el inglés en EE.UU. o el castellano en México). Una lengua es mucho más que un simple vehículo de comunicación; es una forma de sentir y de interpretar la realidad a través de sus mismas posibilidades de codificación y de expresión. Si podemos hablar de culturas europeas próximas, es porque poseen lenguas también próximas, las que se denominan latinas o romances, por ejemplo. No en vano, cuando en el aprendizaje de un nuevo idioma se pone como nivel óptimo de dominio el ser capaz de «pensar en esa lengua», y ello porque entonces se incluyen conocimientos extralingüísticos, que ayudan a comprender y a sentir todo el contexto cultural que rodea a esa lengua.

Por estas estrechas vinculaciones entre lengua y cultura resulta fácilmente explicable que las comunidades denominadas «históricas» en el estado español, acometan el proceso de recuperación y normalización lingüística como un todo, como un contexto cultural amplio, con la particularidad que se realiza en el propio territorio origen de las culturas en cuestión. Las situaciones, sin embargo, son diversas según personas y medios sociales.

De entrada todos los estudios sobre este campo discriminan respecto al nivel de bilingüismo que tienen los sujetos participantes. Se suele distinguir entre bilingüismo *equilibrado* y bilingüismo *dominante*, según se dé o no idéntica capacidad de uso entre las lenguas; y entre bilingüismo *sumativo* y bilingüismo *sustractivo*, según la valoración social que merecen las lenguas en litigio. Así, pues, resulta difícil, si no imposible hacer análisis y ofertar soluciones de validez generalizada. Tratándose del estado español, como es sabido, existen cuatro lenguas con rango de oficiales, y los habitantes de las comunidades autónomas de lengua propia distinta del castellano se enfrentan a una situación habitual de bilingüismo, que tiene su lógica traducción en la vida social y en los programas escolares. Respecto tiempos pasados, cuando no se reconocía oficialmente el pluriculturalismo del estado, la situación ha variado sensiblemente, lo cual no significa que no resten muchas cosas por resolver.

La realidad es que si en el pasado inmediato el problema era casi exclusivo de los no castellano hablantes, que se encontraban —y aún se encuentran en muchos casos— en situación de clara disglotia, ahora es a los castellano hablantes residentes en las comunidades oficialmente bilingües a quienes el bilingüismo parece afectarles en mayor medida. Porque ya no resulta fácil mantener una situación de monolingüismo como la anterior, cuando sólo los poseedores de la lengua propia del país en cuestión debían ser forzosamente bilingües (si no querían renunciar definitivamente a su propia lengua). Por esta razón ahora parece que el bilingüismo sea un problema preferente de los castellano hablantes, olvidándose que los hablantes de las otras lenguas son todos bilingües, por necesidad y también por deseo expreso.

No deja de sorprender, sin embargo, que en la LOGSE no haya propuestas pedagógicas específicas para el bilingüismo, cuando afecta a tantos escolares, todos los residentes en las comunidades con lengua propia distinta del castellano: Baleares, Cataluña, Euskadi, Galicia, Comunidad Valenciana, Navarra; aunque en todas ellas el problema no se viva con igual intensidad ni sea uniforme para todo su territorio. Y el tema merece la máxima atención, por cuanto condiciona la perfecta

adaptación social que la escuela pretende y porque de su adecuada resolución también depende el mantenimiento del espíritu de convivencia social. Por todo ello no extrañará que sea preocupación capital de los profesionales y las administraciones autonómicas afectadas.

## 2. *Bilingüismo y capacidad cognitiva*

Para estudiar las posibles consecuencias del bilingüismo sobre la educación escolar bueno será establecer previamente las relaciones entre el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de las capacidades cognitivas.

Es ya un tópico la cita de los estudios presentados en reuniones internacionales durante el primer tercio de siglo —Luxemburg, 1928— donde se mostraba una supuesta relación negativa entre bilingüismo y capacidad intelectual. Como se ha criticado reiteradamente, estos estudios, realizados en Gales y EE.UU., no controlaban las variables sociales de los sujetos y sus conclusiones estuvieron más por la motivación política que por la objetividad científica. El «espíritu de Luxemburg» pervivió hasta el punto que un grupo de expertos convocados por la UNESCO en París en 1951, se pronunció rotundamente a favor de iniciar el aprendizaje escolar en lengua materna (UNESCO, 1953). En este pronunciamiento, además de los «estudios» anteriores, influyó notablemente la consolidación de los nuevos Estados surgidos de la descolonización de la posguerra.

El pronunciamiento de la UNESCO tuvo consecuencias educativas y socio-políticas importantes, y ha sido recogida por muchas legislaciones. Sin embargo, su carácter axiomático y la diversidad de situaciones bilingües que pueden darse, han llevado a matizarlo en tanto que suponía una condena implícita al bilingüismo temprano, y retrasaba hasta una edad avanzada la adquisición de la segunda lengua.

Las investigaciones realizadas en Quebec por Peal y Lambert (1962) sobre las capacidades de los niños bilingües, y las realizadas luego por el Colegio de St. Lambert (Montreal), sobre la inmersión lingüística en francés para niños anglófonos, aportaron nuevas reflexiones sobre el bilingüismo y la decisión sobre la primera lengua de aprendizaje escolar (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1981). Los resultados indicaron una mayor flexibilidad mental de los sujetos bilingües, cuando éstos procedían de un medio socio-cultural medio y alto, y un éxito de los programas de inmersión para alumnos con lengua materna prestigiada y sin riesgo de extinción. Por ello, Lambert matizó el axioma de la

UNESCO, proponiendo que se diera prioridad al cultivo de la lengua que tiene menos posibilidades de desarrollo social en las situaciones bilingües (Lambert, 1981:174). Por consiguiente, hoy ya no se defiende la escolarización en lengua materna a secas, y menos si esa lengua es tan minoritaria que puede provocar la marginación de los sujetos (Forner, 1987:148).

Desde mediados de los sesenta se han prodigado los estudios sobre las habilidades mentales de los sujetos bilingües y monolingües. Una buena recopilación de los principales la han realizado Forner (1987) y Sánchez/ Forteza (1987). De estos dos últimos se pueden entresacar las siguientes conclusiones:

— Las evaluaciones de los distintos programas de educación bilingüe, fundamentalmente canadienses, muestran, en el peor de los casos, un desarrollo cognitivo similar entre los sujetos que siguen estos programas y los sujetos monolingües, medido a través de una batería de pruebas de inteligencia general.

— Se da una superioridad de los sujetos bilingües respecto la constancia en la conceptualización de objetos y en tareas de poner nombres y «etiquetas» (Feldman), lo que supone una ventaja a la hora de tratar el lenguaje como sistema simbólico (Oren).

— La mayoría de los estudios encuentran una cierta desventaja de los sujetos bilingües en el cálculo aritmético, sobre todo si lo hacen en la L2, aunque hay resultados contradictorios según la estrategia lingüística empleada.

— Los bilingües alcanzan iguales o mejores puntuaciones que los monolingües en diversas pruebas de aptitudes espacial (Cummins y Gulutsan).

Tales conclusiones hay que interpretarlas para casos de bilingüismo integrado o, como señala Lambert, para el bilingüismo sumativo; esto es, cuando los sujetos pertenecen a grupos etnolingüísticos de prestigio. Por ello algunos autores se han preocupado por realizar investigaciones de diseño intralingüístico, que permitieran balancear los factores sociales que habitualmente se dan entre bilingües y monolingües. Dentro de este tipo de estudios, Díaz (1986) propone el uso de técnicas de regresión múltiple, donde los efectos del bilingüismo sobre la capacidad cognitiva pueda evaluarse mediante la varianza que se explica por la competencia en la segunda lengua, según el siguiente esquema:

<p>hab. cog. = cop. leng. mat.+ niv. soc-eco. + comp. L2</p>
--

Los resultados mostraron contribuciones significativas de la competencia en L2 sobre la mayoría de las habilidades medidas con niños de nivel preescolar y primer año de escolaridad, en especial con la prueba de Raven. Tras reconocer las limitaciones de las técnicas de correlación, la conclusión general sacada por el citado autor es que «si el bilingüismo y la inteligencia están causalmente relacionados, el bilingüismo tiene más probabilidades de ser el factor causal» (Díaz, 1986:47).

La explicación de los resultados positivos o no del bilingüismo se ha buscado en la estructura misma del aprendizaje lingüístico, en las alternativas posibles de cómo se accede al dominio de varias lenguas. En este punto, merece alta consideración las teorías de Cummins (1979) sobre la *interdependencia* de las lenguas aprendidas. Afirma este autor que el nivel de competencia en la L2 está parcialmente en función del nivel desarrollado en la L1, porque entre ambas existe un dominio común, de modo que la experiencia lograda en una promueve el desarrollo en la otra. Esto permite demandar un cierto nivel de aprendizaje inicial en L1 —umbral— para poder beneficiarse del pleno aprendizaje en L2; este umbral varía según el contexto individual, familiar y social, y no se da en términos absolutos. La importancia de esta teoría sobre los programas de inmersión lingüística, por ejemplo, es notoria, de modo que convendrá tenerla bien presente.

### 3. *La lengua de la escuela*

La educación sin duda ha de ser considerada como una tarea de culturalización, como una acción realizada sobre los sujetos para incorporarlos a la cultura vigente.

Esta tarea resulta evidente y relativamente sencilla cuando el contexto social está representado por una sola cultura. Los problemas surgen cuando convive más de una cultura en un mismo medio social, o bien, como nos plantea el futuro europeo, cuando hay que preparar para vivir en un contexto multicultural, aunque éste aún no se muestre plenamente en el medio inmediato.

Si alguien duda de la legitimidad de la culturalización escolar, duda de la legitimidad de recibir educación en los primeros años de la vida, desautorizando también la «imposición cultural» que los padres acometen con sus hijos en el seno familiar. Porque, como no puede ser de otro modo, los padres sitúan a sus hijos en un medio cultural, el mismo (o los mismos) que ellos representan y poseen, y esto lo materializan a través del idioma, los hábitos higiénicos, los ritos, la indumentaria, la alimen-

tación, etc. Pero ya pasaron los tiempos en que la educación familiar era el principal factor de pervivencia familiar. Hoy es el sistema educativo y el conjunto de medios e instituciones sociales (escuela paralela) los garantizadores de la pervivencia cultural.

Aunque no deseo entrar en todas las posibles valoraciones éticas sobre la legitimidad de perpetuar una cultura, sí excluiré la legitimidad de imponer una cultura bajo el poder de la fuerza, y de manera especial de la violencia, a pesar de que la historia nos muestre que ha sido la imposición forzosa el recurso utilizado para transportar las culturas allende de sus límites originales; conquistas e imperios han sido los difusores de las culturas ahora más extendidas en el mundo. No consideraré violencia estricta el hecho de imponer la cultura socio-familiar a los sujetos de corta edad, por cuanto el sujeto, evidentemente, no tiene capacidad de elección y carece de referentes culturales propios.

Con todo, es forzoso advertir que en ciertos casos habrá que distinguir entre las acciones de mantenimiento y las de difusión de las culturas. Al analizar las estrategias empleadas para el mantenimiento cultural, por ejemplo, habrá que tener en cuenta las posibilidades intrínsecas que la cultura en cuestión tiene para poder perdurar. No está en las mismas condiciones una cultura ampliamente mayoritaria, lo que supone una gran fuerza de arrastre sobre los sujetos que entran en contacto con ella, que una cultura minoritaria, que constantemente vea amenazada su supervivencia. Otras diferencias se producen entre culturas respaldadas por poderes políticos y económicos, en comparación con culturas marginales sin soportes estructurales; culturas sintonizadas con los avances científicos y tecnológicos de la época y culturas ancladas en el pasado, etc.

Aun a sabiendas que no puede establecerse un límite claro entre «imposición» y «fomento» de la cultura, intentaré mantenerme en el terreno específico de la eficacia pedagógica, consciente, sin embargo, de que los últimos «porqués», aquellos que harían referencia a las razones por las cuales se desea mantener una cultura sólo se pueden responder desde opciones valorativas subjetivas o desde modelos político-sociales determinados. Pero ello no debe escandalizar a nadie, idénticos motivos fueron el origen de las culturas. Añádase solamente que el problema tiene dimensiones universales, pero en comunidades con cultura propia diferenciada de la oficial del estado español el problema cobra perspectivas próximas y diferenciadas.

En la misma medida que es un reflejo de la sociedad que la envuelve, la escuela vivirá la situación lingüística de esa sociedad, pero con un ingrediente añadido: las imposiciones derivadas del poder político

imperante. Por consiguiente, según la naturaleza de tal poder político, la escuela será sensible a las realidades lingüísticas existentes y velará por el mantenimiento de lenguas minoritarias y su cultura, o bien actuará como institución descontextualizadora y fuente de colonización lingüística. Ejemplos de situaciones de uno y otro tipo se pueden hallar en el mundo y en la historia reciente del estado español. Actualmente, sin embargo, en los estados democráticos parece haberse superado la fase de simple imposición lingüística que se vincula con el concepto de «estado-nación», y existe una preocupación por las lenguas minoritarias, con las consiguientes repercusiones en el ámbito escolar.

Además de la dimensión política, no se puede olvidar la dimensión económica del tema. En efecto, el cultivo de una lengua no se agota con el aprendizaje de su lecto-escritura, sino que son precisos materiales impresos y medios de comunicación general, para luego poder vivir el conjunto de la vida científica y social a través de ella. Este hecho agrava las posibilidades de supervivencia futura de las lenguas minoritarias que carecen de recursos para afrontar el desafío de los tiempos modernos; de ahí que se insista nuevamente que un proceso de recuperación lingüística debe ser un proceso de recuperación cultural en todos los ámbitos de la vida social, en especial en los medios de comunicación.

Volviendo al ámbito estrictamente pedagógico, se constata que la adquisición de una lengua aparece estrechamente ligada a su empleo como vehículo de comunicación interpersonal y como sistema organizador del conocimiento de la realidad. Cuando el niño llega a la escuela ya posee una primera interpretación de la realidad, lograda a través de la lengua familiar, de modo que la presencia de una lengua escolar distinta supone un rompimiento en el proceso de aprendizaje del mundo real, y una dificultad para penetrar en el mundo cultural escolar. Una pedagogía vinculada con los intereses infantiles no puede, por tanto, desconocer la importancia de estos condicionamientos lingüísticos. La cuestión está en cómo hacerlos compatibles con la necesidad de dominar la lengua escolar, dado que la escuela no puede atender todas las lenguas familiares posibles. Al final, el problema se plantea inevitablemente como un derecho de comunidades lingüísticas y no como un derecho individual, por respetable que éste sea.

Adviértase también que al comparar la lengua familiar y la escolar, las diferencias no sólo surgen ante idiomas distintos, sino que ante un mismo idioma se producen diferencias notables de uso; esto ya ha sido visto como una de las causas de discriminación y fracaso escolar (Bernstein). De manera general se puede afirmar que la lengua escolar nunca resulta idéntica a la familiar, así que el cambio de idiomas



constituye una forma extrema de esa diferencia, que en alguna medida se da en todo sistema educativo y con toda clase de alumnos (Mackey/Siguán, 1986:109).

Según lo dicho hasta aquí, la primera condición para el aprendizaje de la lengua escolar será un buen dominio de la lengua familiar, coincida ésta con la escolar o no. El dominio en la L1 permitirá una transferencia de capacidad para el dominio de la L2, de acuerdo con la teoría de Cummins, pero si no se tiene ese dominio inicial en la L1 la escolarización en otra lengua supone una dificultad grave, un bilingüismo sustractivo, al decir de Lambert (Vila, 1985:24).

Pero además de la perspectiva personal está la social. Cuando se trata del bilingüismo escolar hay que partir siempre del distinto rol social que se asigna a las lenguas en confluencias, porque ello se traduce en la consiguiente motivación o no hacia su aprendizaje. En Suiza, por ejemplo, los alumnos del Canton francés de Ginebra obtienen resultados mediocres en alemán, mientras que los del Canton alemán de Berna los logran buenos en francés. La explicación de estos resultados cabe buscarla en la distinta valoración que a alumnos y padres les merece el aprendizaje de ambas lenguas (Tabouret/Keller, 1976).

Unos párrafos de la obra de Mackey/Siguán (1986) expresan muy bien estos factores motivacionales en el aprendizaje de las lenguas:

«Para el alumno que llega a la escuela hablando la lengua fuerte, incluso si el sistema educativo le impone la necesidad de aprender la otra y suponiendo que esté dispuesto a hacerlo, la adquisición de la segunda lengua no significa ninguna amenaza a su estatus lingüístico privilegiado, ya que ya habla la lengua prestigiosa y seguirá hablándola, y un eventual fracaso en el aprendizaje de la segunda lengua no le producirá ninguna pérdida de prestigio. En estas condiciones su actitud hacia las dos lenguas puede ser positiva y sus aprendizajes reforzarse mutuamente. Para ellos el sistema de educación bilingüe tendrá efectos aditivos» (p. 129).

De acuerdo con estos principios, para las poblaciones emigrantes de bajo nivel social —caso de una parte de la emigración latinoamericana a EE.UU.— se aconsejará la escolarización inicial en lengua familiar, con la intención de reforzar la lengua y así garantizar la posesión del dominio comunicativo básico, necesario para adquirir una segunda lengua. Por el contrario, si el nivel socio-familiar es alto, la lengua familiar goza de un estatus alto y los alumnos poseen ese dominio lingüístico mínimo (lo cual generalmente va unido), la escolarización puede tener lugar en una lengua distinta, sino que se resienta el

rendimiento académico. En función de esta diferencia se explica la diversidad de resultados obtenidos en los programas bilingües de EE.UU, y también el éxito de los programas canadienses donde los alumnos anglófonos siguieron los programas de inmersión en francés.

Tales principios y resultados son bien conocidos por las comunidades oficialmente bilingües del estado español y han advertido que las medidas sociológico-políticas, en definitiva —que favorecerán el bilingüismo pleno pasan por prestigiar de la lengua propia de la comunidad, lo cual se logra haciendo uso de ella en todos los niveles y por todos los sectores de la vida pública, empezando por la propia administración política.

#### 4. *Fracaso escolar en el contexto bilingüe*

Llegado este punto de la exposición ya se puede recuperar el núcleo temático del fracaso escolar, aunque ha aparecido ya implícitamente en todo lo anterior.

En todas las investigaciones realizadas, las variables socio-personales que inciden sobre el aprendizaje escolar general se han manifestado más determinantes que el factor lingüístico por sí solo, porque, como se ha reiterado profusamente, la vivencia y dominio de la lengua familiar y escolar es una consecuencia más de tal contexto socio-familiar.

En un trabajo anterior (Sarramona, 1987) ya recopilé algunos resultados sobre la posible incidencia del bilingüismo escolar en Catalunya sobre el éxito o fracaso escolar de los alumnos implicados. En conjunto, se comprobó lo ya advertido por otros autores (Arnau, 1985; Vila, 1985; etc.), que la introducción del bilingüismo y de la enseñanza en catalán no ha perjudicado a los alumnos de idioma familiar castellano; los factores socio-familiares resultan más significativos que la lengua de enseñanza.

Con posterioridad, se han realizado otros estudios dirigidos por este mismo autor (Sarramona, 1990), donde se han querido verificar la posible incidencia de los programas de inmersión lingüística sobre los aprendizajes lingüísticos y escolares en su conjunto. Se seleccionó una muestra aleatoria, estratificada por variables como: tamaño del centro, titularidad del mismo y tamaño de la localidad de ubicación —además del hecho de participar o no en programas de inmersión— para así disponer de centros paralelos respecto las variables anteriores, lo que contabilizó una muestra total de 23 centros y 565 alumnos de toda Catalunya.

Comprobadas las calificaciones correspondientes al final del ciclo inicial, se constató que no existían diferencias estadísticas generales entre los alumnos que habían participado en programas de inmersión y los que no lo habían hecho. Tales resultados se han producido aún siendo mayoritario el número de familias castellano-parlantes en ambos grupos de la muestra estudiada, y siendo también el castellano la lengua más habitual en el medio social en que se hallan insertos todos los centros escolares observados.

Desde el estricto punto de vista lingüístico, hay que indicar que los alumnos estudiados siguen hablando mayoritariamente en castellano entre ellos, de manera que hasta ese momento los programas de inmersión no habían modificado los hábitos de expresión lingüística, si bien los sujetos que participaban en ellos tenían una valoración subjetiva superior de su capacidad para expresarse en catalán, respecto a quienes no participaban.

Se puede concluir que en modo alguno la introducción del bilingüismo y la enseñanza en catalán ha perjudicado a los castellano hablantes como grupo, aparte de ofrecerles el dominio de una lengua que les es necesaria para la normal relación social en Catalunya. Indudablemente se dan casos concretos de dificultades específicas que merecen tratamiento también específico, y ello con independencia de cual sea la lengua familiar. Por otra parte, el problema ya no se reduce a las lenguas peninsulares, puesto que aumenta el número de casos de familias extranjeras que se afincan en Catalunya —y en el resto del estado—, no en vano se acelera la integración con Europa y España se ha convertido en lugar de inmigración para comunidades latinoamericanas, africanas y asiáticas.

##### *5. Unas reflexiones finales sobre el tema (visto desde Catalunya)*

La materialización de la normalización lingüística de cada centro escolar de Catalunya pasa por la confección de un «proyecto» lingüístico, realizado sobre la base de los recursos docentes disponibles y el contexto social inmediato que rodea al centro.

Existen, por tanto, una gran diversidad de situaciones lingüísticas escolares, aunque la tendencia es la de aumentar la presencia del catalán, que como lengua vehicular de la educación escolar es aún minoritaria, especialmente en la enseñanza media y superior.

Dentro del período de enseñanza obligatoria, según datos oficiales

(SEDEC, 1990) en el curso 1989-90 recibían enseñanza básicamente en catalán un 56% de los alumnos (467.382), en ambas lenguas el 34% (278.542) y sólo en castellano el 10% restante (82.050). En cuanto al profesorado, ese mismo curso académico llegaba hasta el 75% el porcentaje de maestros de EGB y al 68% el de profesores de secundaria que tenían acreditado su dominio del catalán mediante algún tipo de titulación.

Pero los datos oficiales de la lengua en la enseñanza no representan el dominio real, oral y escrito, que tiene del catalán el conjunto de la población y, sobre todo, el uso social que se hace del mismo. Se estima que un tercio de la población de Catalunya debería ser catalogada como «analfabeta funcional», por la dificultad que tienen para leer y escribir con fluidez, pero si tal consideración se aplica al catalán, de acuerdo con el padrón de habitantes del 1986, del tercio citado sólo un 6% podían leer textos muy rudimentarios en esta lengua. Entre los ciudadanos mayores de 15 años que han cursado estudios primarios sin llegar a finalizarlos, llega al 60% quienes no saben leer catalán y al 90% quienes no lo saben escribir. Entre quienes han finalizado la EGB completa, más de la mitad (57%) no saben escribir en catalán y un 34% no saben leerlo (datos aparecidos en la revista «Crònica d'Ensenyament», enero de 1990). Todo ello al margen de que durante el decenio de los ochenta hayan seguido cursos de catalán para adultos un total de 325.000 personas, un 79% de los cuales eran mujeres, siendo la edad mayoritaria la comprendida entre los 21 y los 30 años («Avui», 5/9/91).

Por lo que respecta a los estudiantes universitarios, según datos manifestados en los impresos de matrícula, el porcentaje de quienes entienden oralmente el catalán oscila entre el 95,6% de la Universidad Autónoma y el 92,6% de la Universidad de Barcelona; también se mantiene por encima del 90% la capacidad de comprensión escrita. Ello ha permitido, por ejemplo, que este año 1991 las pruebas de selectividad fueron presentadas en catalán para los alumnos de Catalunya. Pero cuando se trata de escribirlo con corrección, los porcentajes de dominio del catalán bajan considerablemente, hasta el 47,5% en el caso de la Universidad Politécnica, el 48,5% en la Universidad Autónoma y el 73% en la Universidad de Barcelona; todo ello, insisto, según criterio de los propios alumnos encuestados.

Se puede afirmar que la cultura catalana y su lengua han mejorado su situación respecto tiempos anteriores, con respecto 1975 para poner fecha límite coincidente con la recuperación de la democracia política. Considérese, con todo, que han pasado los tiempos en que las lenguas sobrevivían con la sola transmisión oral (la gran masa de la población

era analfabeta), y que actualmente las lenguas tienen que superar mayores desafíos para sobrevivir normalmente en la sociedad letrada y tecnológica, que aún lo será más en el futuro. Por consiguiente, no debe extrañar que deban aplicarse medidas que otras circunstancias no serían precisas. Por ejemplo, hablar de «bilingüismo» o de «igualdad de trato» para lenguas que parten de niveles de dominio diferente no deja de ser una falacia, por cuanto es evidente que beneficia a la lengua mayoritaria, que tiene mayor poder de arrastre. Así el bilingüismo equilibrado, según dictamina la propia ley de normalización lingüística de Catalunya, es un objetivo de tipo personal que se espera lograr al término de la escolaridad. La estrategia para conseguir el pleno dominio oral y escrito de las dos lenguas oficiales deberá ser diferente según las circunstancias de los sujetos, de modo que inicialmente será preciso prestar más atención a quienes están más alejados de medios socio-familiares catalanes. La realidad actual demuestra que sólo los ciudadanos de Catalunya de origen socio-familiar catalán son todos bilingües. Y el bilingüismo, entre otras razones, es una exigencia del mundo socio-laboral; lograrlo, pues, supone alcanzar una igualdad de oportunidades en este ámbito.

Precisamente ha sido el pretendido dominio de las dos lenguas en igualdad de condiciones lo que decidió la implantación de los denominados «programas escolares de inmersión lingüísticas», para las zonas donde los alumnos de hecho están inmersos exclusivamente en la lengua castellana, al ser ésta la vigente en su medio socio-familiar. Los programas de inmersión se aplican en preescolar y ciclo inicial, cuando, en circunstancias normales, el dominio de varias lenguas es perfectamente posible.

Ciertamente, los programas de inmersión escolar no se pueden considerar equivalentes al aprendizaje de dos lenguas en el medio familiar, que se lleva a cabo desde los mismos inicios de la comunicación oral, antes de los tres-cuatro años en que comienza el nivel preescolar, pero intentan acercárseles al máximo aunque sea por vía indirecta, más cuando a partir de los cinco años los sujetos son capaces de emplear las diversas lenguas en situaciones diferenciadas (Forner, 1987). Aquí no se considera ahora la situación que supone la inmersión en guarderías infantiles, que sería ya muy próxima a la de bilingüismo familiar.

Los principios de acción que rigen los programas de inmersión lingüística normativizados desde la administración educativa son los siguientes:

- Voluntariedad por parte de los padres para inscribir sus hijos en

los programas de inmersión. Se precisa el consentimiento general de los padres para que un centro público los acometa.

— Información previa a los maestros respecto las implicaciones pedagógicas que el programa comporta.

— Asesoramiento inicial y de seguimiento para todos los maestros implicados.

— Dotación del material didáctico necesario.

— Seguimiento del proceso a través de estudios longitudinales y transversales, realizados por técnicos ajenos a la administración educativa.

— Supervisión general de los programas a cargo de la inspección técnica de EGB.

El programa lingüístico atraviesa las lógicas fases de oír, comprender, hablar y leer-escribir en catalán. El aprendizaje lecto-escritor de la lengua castellana se acomete a partir de tercero de EGB, y comúnmente se realiza con gran rapidez y eficacia, puesto que los alumnos han seguido cultivando oralmente su lengua y existe una presión social manifiesta por su cultivo escrito.

Las cifras oficiales (SEDEC, 1990) sobre los programas de inmersión dan un total de 684 escuelas que los aplican, llegando a un total de 51.433 alumnos.

Los programas de inmersión lingüística de Catalunya tienen sus antecedentes en los programas de inmersión en francés ya citados, llevados a cabo durante los años sesenta en Montreal, para niños de habla inglesa. Las circunstancias que los envuelven son también semejantes en algunos aspectos. Analizados a la luz de los principios anteriormente comentados como fuentes de éxito o fracaso escolar, muestran los siguientes factores favorables:

1. Los niños procedentes de familias castellano parlantes se saben dominadores de una lengua de prestigio, que no se halla en peligro de extinción ni puede quedar mermada en su uso social al ser lengua oficial de todo el Estado y oficial también en Catalunya.

2. El aprendizaje del catalán no supone penetrar en una lengua totalmente extraña para el niño, puesto que rápidamente sabe que se emplea en la calle y aparece en radio y televisión, por lo cual ya suele poseer sobre ella ciertas nociones si no la entiende en gran parte.

3. El catalán es una lengua de estructura muy próxima al castellano, no en vano se trata de dos lenguas románicas, aparte del fenómeno

indiscutible de la influencia ejercida por el vocabulario castellano sobre el catalán.

4. La lengua castellana seguirá siendo cultivada en el medio familiar, escolar y social por el niño castellano hablante, generalmente en mucha mayor medida que el mismo catalán de la escuela.

5. El dominio oral y escrito del catalán, por cuanto se trata de una lengua de mayor diversidad y complejidad fonética y ortográfica que el castellano, requiere de mayores esfuerzos de aprendizaje y, por tanto, convendrá una mayor anticipación del mismo. Una vez logrado este dominio, el poder transferencial que posee acelera el aprendizaje en castellano.

Tan sólo resta el problema del «umbral» suficiente en castellano de los niños de origen familiar desfavorecido, el cual requiere indudablemente de atención especial por parte del profesorado, que permita reforzar la lengua familiar en primera instancia. Este problema, sin embargo, no es tanto un problema para la enseñanza en catalán cuanto para la normal escolarización, según lo que ya se estudió anteriormente. En último extremo, la voluntariedad de los programas de inmersión para las familias constituye una salvaguarda para este grupo de alumnos.

La inmersión lingüística escolar no tiene una única vía de aplicación; no se trata de una opción de *submersión*, donde la escuela sólo trata la L2 i queda olvidada cualquier tipo de L1; éste fue precisamente el caso de la escolaridad en Cataluña y en el resto del estado mientras no existió gobierno autonómico.

Una cuestión sí resulta evidente a la luz de las metas escolares legalmente establecidas: en el futuro habrá que catalogar como fracaso escolar en Catalunya el no dominio de las dos lenguas oficiales del país. Para evitarlo, se hará necesario recurrir a la opción metodológica pertinente para cada caso, advirtiendo que el mayor problema, como se ha dicho al principio, se les plantea a los niños castellano hablantes que no tengan un contexto escolar o social que les permita dominar plenamente el catalán. Posibles situaciones a la inversa pueden darse también, pero por el momento son escasas y las soluciones resultan mucho más simples, dada la facilidad de los catalano hablantes para dominar el castellano y la necesidad evidente de ese dominio.

**Dirección del autor:** Jaume Sarramona, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Barcelona, Campus Universitario de Bellaterra, 08193 Barcelona.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 1.IX.1991.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNAU, J. (1985) Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general, *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*, pp. 1-20 (ICE, Universitat de Barcelona).
- Crònica d'Ensenyament* (Barcelona, Departament d'Ensenyament), gener del 1990.
- CUMMINS, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, n. 49, vol. 2, pp. 222-251.
- DÍAZ, R. M. (1986) Bilingüismo e inteligencia: una revisión, *Las lenguas minoritarias y la educación*, pp. 41-51 (ICE, Universitat de Barcelona).
- ESTEVA, C. (1978) El biculturalismo como contexto del bilingüismo, *Bilingüismo y biculturalismo*, pp. 9-52 (Barcelona, Ceac).
- FORNER, A. (1987) *El fenòmen bilingüe* (Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya).
- LAMBERT, W. E. and TUCKER, G. R. (1972) *Bilingual Education for Children: the St. Lambert Experiment* (Newbury House, Rowley Mass).
- LAMBERT, W. E. (1981) Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela, *Revista de Educación*, Madrid, n. 268, pp. 167-177.
- MACKEY, W. F. y SIGUAN, M. (1986) *Educación y bilingüismo*, (Madrid, Santillana/Unesco).
- PEAL, E. and LAMBERT, W. E. (1962) The relation of Bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs*, n. 76, pp. 1-23.
- SÁNCHEZ, M. P. y FORTEZA, J. A. (1987) Bilingüismo e inteligencia, en Yela, M. (ed.) *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*, pp. 201-254 (Madrid, Pirámide).
- SARRAMONA, J. (1987) El fracaso escolar en un contexto bilingüe, en Etxebarria, F. (ed.) *El fracaso de la escuela*, pp. 127-150 (Erein, San Sebastián).
- SARRAMONA, J. (dir.) (1990) *Estudi comparatiu dels coneixements generals en les aules de 3er. curs d'EGB provinents de programes d'immersió i d'aules del mateix nivell en programes que no fan immersió*, Departament d'Ensenyament, doc. ined.
- SEDEC (1990) *Newsletter*, september.
- TABOURET-KELLER, A. (1976) Bilingüisme i educació social, ICE Universitat de Barcelona: *Bilingüisme i educació*, Teide, Barcelona, pp. 145-152.
- UNESCO (1953) *The Use of Vernacular Languages in Education* (París, UNESCO).
- VILA, I. (1985) *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció* (Barcelona, Departament d'Ensenyament, S.E.C.).

## SUMMARY: BILINGUALISM AND BICULTURALISM AT THE SCHOOL. PRINCIPLES AND RULES.

This paper presents an overview of the main research findings about the socio-political aspects of bilingualism and biculturalism. Today, the relationship between language and culture is considered as a part of the multicultural perspective. In order to study the consequences of bilingualism into scholastic education, the article analyzes the relations between languages learning and the development of cognitive competences. Finally, the author applies his results to Catalunya.

KEY WORDS: Bilingualism. Biculturalism.